

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CINTIA CRISTINA TEIXEIRA MENDES

**HTPC: HORA DE TRABALHO PERDIDO
COLETIVAMENTE?**

Presidente Prudente

2008

CINTIA CRISTINA TEIXEIRA MENDES

**HTPC: HORA DE TRABALHO PERDIDO
COLETIVAMENTE?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes

Presidente Prudente

2008

Mendes, Cíntia Cristina Teixeira.
M49h HTPC: Hora de trabalho Perdido Coletivamente? / Cíntia Cristina
Teixeira Mendes. - Presidente Prudente : [s.n.], 2008
vii, 113 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Alberto Albuquerque Gomes
Banca: Célia Maria Guimarães, Antonio Geraldo Magalhães
Gomes Pires.
Inclui bibliografia

1. Representação social. 2. Formação centrada na escola. 3.
Políticas públicas. I. Autor. II. Título. III. Presidente Prudente -
Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD(18.ed.) 370

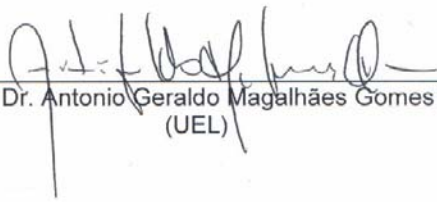
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
(Orientador)



Prof.ª Dr.ª Célia Maria Guimarães
(FCT/UNESP)



Prof. Dr. Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires
(UEL)



Cíntia Cristina Teixeira Mendes

Presidente Prudente (SP), 07 de março de 2008.

Resultado: APROVADO (A)

DEDICATÓRIA

Aos Amores da Minha Vida:

Antonio, Vera, Helena, Priscila e João Marcelo.

Cada um a seu modo me ajudou a ser quem eu sou.

Essa conquista também é de vocês.

Aos professores que me ajudaram a ser a profissional que sou...

Marlene, Roseane, Alberto e Yoshie

É o compromisso de vocês com a Educação que me impulsiona a lutar pela qualidade da escola pública.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Pois sem ele nada podemos.

Ao Meu Pai Antonio, Minha mãe Vera, a Vó Helena, a Irmã Priscila, a Lê e aos amigos,

Pela paciência e amor dispensados, mesmo nos momentos de crise, stress e mau humor. Pela ausência em muitos momentos. Sou o que sou por que tenho vocês, obrigado família...

Ao companheiro de vários anos, João Marcelo,

Pelo incentivo na realização desse projeto e pela paciência. Obrigado por me ajudar a ver a vida de outro jeito, é muito bom ter você como companheiro.

Ao Professor Alberto,

Pela sabedoria na orientação e por sua amizade.

À Professora Célia Guimarães e ao professor Antonio Geraldo,

Pelas contribuições no meu “Rito de Passagem”, o Exame de Qualificação.

Aos Profissionais da Educação Municipal de Presidente Prudente

Pela contribuição na busca das respostas a minha pergunta, vocês são os personagens principais dessa história. Obrigado por terem me ajudado a crescer pessoal e profissionalmente.

A Prefeitura Municipal de Presidente Prudente,

Pelo afastamento concedido para a realização das atividades do Programa.

A todos aqueles que acreditam no trabalho coletivo,

Juntos somos mais fortes...

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito dos trabalhos do Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” e teve como objetivo analisar e compreender as representações sociais construídas pelos professores do Ensino Fundamental (Ciclo I) da Rede Municipal de Presidente Prudente-SP sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo tendo como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. É uma pesquisa com traços de pesquisa participante, pois como professora, faço parte do grupo de profissionais desta Rede. Foram utilizadas técnicas tais como o questionário aplicado junto a 170 professores; a entrevista semi-estruturada com 10 professores e um grupo de discussão com 9 Orientadores Pedagógicos, profissionais responsáveis pela organização da HTPC, momento de formação na escola. Os dados coletados foram tratados com base na análise de conteúdo, mais precisamente no processo de categorização dos dados tendo como ponto de partida o grau de aprovação dos professores a este momento de formação. Os resultados obtidos revelam que os profissionais representam a HTPC como Hora de Tempo perdido, ou seja, que esse momento apesar de ser importante não tem atingido seus objetivos tendo em vista a sua forma de organização. Os profissionais apontam que a forma de gestão, a condução do Orientador Pedagógico e a participação do professor não têm contribuído para que mudanças significativas ocorram na prática dos professores com reflexos positivos na aprendizagem dos alunos. Assim, nosso estudo nos levou às seguintes indicações: é urgente discutir no âmbito da Rede Pública a literatura que trata das diversas modalidades e tipos de formação, bem como aliar esse conhecimento ao plano de carreira do magistério de Presidente Prudente onde a HTPC não é citada como aperfeiçoamento e capacitação do magistério; assegurar espaços de estudos que ajudem a esclarecer aos profissionais da educação a proposta de formação centrada na escola e a forma como pode ser conduzida de modo a favorecer a formação do professor crítico-reflexivo como as propostas de desenvolvimento baseadas na reflexão, no apoio profissional mútuo; efetivar uma gestão democrática onde as decisões sejam compartilhadas entre todos os sujeitos do processo tendo em vista a aprendizagem dos alunos; repensar a tradicional divisão do administrativo e pedagógico para que escola e sistema educativo não tenham políticas e ações fragmentadas; reforçar a posição de peça-chave do Orientador Pedagógico na formação centrada na escola, revendo a forma de provimento do cargo; e finalmente, reorganizar o tempo da HTPC reforçando seu caráter de formação evitando que os professores sejam sobrecarregados com atividades burocráticas.

Palavras-chave: Representação Social. Formação Centrada na Escola. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The present study was developed current to the Research Group “Public policy, scholar organization and teachers’ formation”. Its objective was to analyze and understand the social representations of the teachers from the Primary School (Circle I) of the municipal schools of Presidente Prudente – SP about the Collective Pedagogic Work Time (HTPC). The theoretical support was the Theory of Social Representations by Serge Moscovici. This study has some characteristics of participative research, since as a researcher I am a constituent of the group of teachers who work at the municipal schools. In order to do so we used questionnaires applied to 170 teachers; semi-structured interview with 10 teachers and a discussion group with 9 Pedagogic Coordinators, who were responsible for the HTPC organization, which is a moment for teachers’ development in school. The data collected were treated according to the content analysis, more precisely to the process of data categorization from the level of teachers’ approval about the HTPC. The results showed that the teachers think the HTPC is waste of time, what means that despite the fact that it is an important moment, it has not reached their objectives because of the way it is organized. The teachers assert that the way it is conducted by the Pedagogic Coordinator and the teachers’ participation has not contributed to effective changes in teachers’ practice with positive reflections in students’ learning. Thus, our study guided us to the following indications: it is necessary to reflect and discuss at the Public schools about the literature that approaches the diverse modalities and kinds of formation, as well as to joint this knowledge to the professorship carrier plan from Presidente Prudente, where the HTPC is not mentioned as a type of formation or development time; to assert places of study that could help the education professionals to understand the formation proposal centered in the school and how it could be conducted to support the formation of critic-reflexive teachers, as the proposals of development based on reflection and the loan professional support; go for a democratic management where the decisions are shared among all the subjects from the process whose aim is the students’ learning; it is necessary to rethink the traditional division of administration and pedagogic in order to guarantee that school and educative system do not have separated policies and actions; to reinforce the position of the Coordination as a key-part from formation centered in school, reviewing the way the function is distributed; and finally, to reorganize the time of HTPC reinforcing its character of formation avoiding teachers to overwork with bureaucratic tasks.

Key words: Social Representation. Formation Centered in School. Public Policies.

LISTA DE SIGLAS

1. **PIBIC** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
2. **HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
3. **SEDUC**- Secretaria Municipal de Educação
4. **SEBRAE**- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
5. **SENAC**- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
6. **SIMESPP**- Sistema de Informação e Mapeamento da Exclusão Social de Presidente Prudente.
7. **CENP**- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
8. **FUNDEF**- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
9. **FUNDEB**- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A PESQUISA: PASSOS E PERCALÇOS DO TRABALHO	16
Caracterização do Cenário da Pesquisa – A Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP	24
CAPÍTULO 2 - A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO	26
A Educação e a Instituição Escola nos dias atuais	26
A gestão democrática como princípio de organização do trabalho coletivo	28
Trabalho coletivo: Necessidade ou Desejo?	31
A Formação de professores: Buscando novos paradigmas	35
As HTPCs no Estado de São Paulo	39
CAPÍTULO 3 - AS HTPCS EM PRESIDENTE PRUDENTE E OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	45
O Perfil dos Professores do Ensino Fundamental de Presidente Prudente - SP	48
O magistério como opção profissional e a decepção com a situação da profissão	50
CAPÍTULO 4 - OS CAMINHANTES, AS FIGURAS E SIGNIFICAÇÕES DO UNIVERSO COTIDIANO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS IDENTIFICADAS	56
A Origem e o conceito de Representação Social	56
Por que e como produzimos Representações Sociais?	57
A comunicação com instrumento de difusão das Representações Sociais	60
O sistema cognitivo: estilo intelectual das Representações Sociais	62
A Teoria do Núcleo Central: A abordagem estrutural	63
Representações Sociais e Educação	65
Algumas considerações	93
CAPÍTULO 5 – RECONSTITUINDO O CAMINHO TRILHADO: ESBOÇANDO ALGUMAS CONCLUSÕES	96
Em relação à Representação Social de HTPC	99
CONCLUINDO	101
BIBLIOGRAFIA	102
ANEXOS	109

INTRODUÇÃO

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...”
(Gonzaguinha)

Viver é uma aventura imprevisível, construída passo a passo por cada ser vivo. Comigo não foi diferente, faço parte do grupo da camada popular que ascendeu socialmente através da escolarização.

Apesar de hoje termos repensado e ampliado a função social da escola, fui testemunha viva de que a escola era a porta de entrada para uma vida social e econômica melhor, para a “Ascensão Social” e talvez por isso acredite que a escola possa fazer a diferença na vida de seus alunos.

Meu primeiro contato com o mundo da formação de professores foi ao longo de minha trajetória escolar de identificação e de repulsa a algumas atitudes dos meus professores, amor e ódio... Mas o amor, respeito e admiração pela minha professora da pré-escola e da primeira série, aliada à necessidade de continuar a estudar e ter um salário para me manter estudando, fez com que eu ingressasse em um curso de formação para professores em 1991, o CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério.

Eu participava de atividades em período integral, Presidente Prudente passou a ser onde vivia e Pirapozinho, minha cidade-dormitório como é até hoje; conheci muitas pessoas. Os anos do magistério foram uma verdadeira escola de aprendizado da profissão, mas também de vida, de desenvolvimento da autonomia e de mais confiança na tomada de decisões. Na realização dos estágios e trabalhos de campo pude perceber a diversidade de ações e concepções dos diferentes profissionais e o quanto suas visões de mundo interferiam na sua prática mesmo que inconscientemente: muitos falavam uma coisa e faziam outra. A partir dessas experiências me pus a questionar: Por que a atitude dos professores é tão diferente? O que faz a diferença na formação do professor tendo em vista não somente competência teórica, mas também atitudes e habilidades?

Depois de um breve intervalo em minha trajetória profissional como educadora retornei aos estudos no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente - SP onde participei de atividades

extracurriculares como o Núcleo de Ensino, estagiária do Projeto Criança Cidadã e conheci pessoas (professores e colegas) que marcaram a minha vida.

Como estagiária do Projeto Criança Cidadã, que atuava diretamente com crianças e adolescentes em situações de risco, atendidas em período contrário ao da escola regular, tive contato com uma forma diferente de atuar, em uma ação complementar à escola, era esse o caráter desse projeto. Por conta de sua formatação, periodicamente visitávamos a casa dos alunos para conhecer as famílias e o ambiente de origem dos mesmos e a escola em que eles estudavam para saber como estava o seu desenvolvimento.

Em relação à família, vislumbrava as mazelas da sociedade atual, famílias de organização muito diversa, algumas muito preocupadas com a criança, outras totalmente alheias. Na escola não era diferente, geralmente os alunos que participavam do projeto eram os alunos com problemas de aprendizagem e mal vistos pelos professores, suas notas geralmente eram baixas e seu desenvolvimento considerado inadequado.

No projeto eles não faltavam e tinham uma participação ativa, porém a metodologia utilizada era bem diversificada, com dinâmicas, atividades recreativas, visitas, curso de capoeira, computação entre outros. Todas as sextas feiras, nós educadores do projeto tínhamos um momento coletivo para a preparação das próximas atividades (planejamento) o que nos ajudava bastante na condução do trabalho.

No terceiro ano do Curso de Pedagogia fui chamada a substituir uma bolsista PIBIC da faculdade e comecei a enveredar pelos caminhos da pesquisa científica; paralelamente a essa pesquisa de iniciação científica, participava das atividades do Projeto Núcleo de Ensino que propiciou um contato enriquecedor com as escolas de formação de professores, o magistério de Presidente Prudente, onde comecei a me aprofundar nas questões sobre formação de professores e a perceber suas lacunas e potencialidades.

No quarto ano do curso ingressei na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental (Professor I) e tive a oportunidade de saborear as delícias e desilusões do cotidiano de um professor.

Eu sabia muito sobre o que os teóricos diziam, porém, não conseguia transpor todo esse conhecimento para a minha prática e me angustiava com os alunos

desinteressados, os alunos que não aprendiam, os indisciplinados e me perguntava a todo o momento, o que posso fazer?

A escola da minha iniciação profissional deixou muita saudade; foi onde eu aprendi que não há nada mais importante do que um grupo de pessoas diferentes por natureza, que vivenciam dificuldades, porém, que trabalham com um objetivo comum. Pessoas que acreditam que sempre tem um jeito e que esse jeito pode ser encontrado trabalhando juntos, para mim o verdadeiro sentido de trabalho coletivo.

A grande maioria dos professores (6) havia ingressado através de concurso público, alguns vinham de cidades vizinhas e estavam também iniciando ali sua carreira no magistério municipal de Presidente Prudente. A diretora efetiva da escola estava afastada, tivemos várias substitutas.

Ali foi meu primeiro contato com as HTPCs da Rede Municipal que tinham como foco principal o estudo e a discussão das idéias de um texto sobre as temáticas por nós solicitadas ou encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Uma vez por mês, realizávamos as trocas de experiência, que na verdade eram trocas de atividades: cada um trazia uma sugestão de atividade que fora realizada com sucesso em sala de aula para relatá-la para os outros professores, esse era o momento que mais gostávamos, pois tratávamos especificamente do como fazer.

Foi esse grupo que me encorajou a ser candidata a Orientadora Pedagógica, diziam que eu tinha perfil para formar professores que devia investir nisso. Foi então que assumi mais este desafio, me candidatei e fui eleita Orientadora Pedagógica de uma outra escola municipal.

Nesta escola conheci pessoas que contribuíram para o fortalecimento do meu conceito de trabalho coletivo e cresci no sentido de entender o quanto os gestores da escola (o Diretor, o Vice e o Orientador Pedagógico) são importantes na condução do processo educacional visando o seu sucesso, e, mas que isso, no fortalecimento do grupo enquanto integrantes de uma comunidade de aprendizagem que visa objetivos comuns. Conheci os desafios cotidianos de um formador de professores...

Vi-me diante de um grande desafio, trabalhar com a Educação Infantil, modalidade da qual eu tinha pouco conhecimento teórico e pouca experiência. Mas o maior

desafio mesmo era gerir a formação contínua em serviço de um grupo de professores, tendo em vista os objetivos e metas da escola, as políticas do sistema e as características de cada profissional.

Apesar da parceria e do diálogo constante com a direção da escola em que trabalhava, me sentia muitas vezes de mãos atadas, principalmente por conta de algumas exigências da Secretaria Municipal de Educação, muita burocracia e cobrança, porém, pouco respaldo e acompanhamento efetivo do trabalho realizado.

Nessa época a Prefeitura abriu concurso para alguns cargos técnicos da SEDUC. Não satisfeita e buscando mais conhecimento e também ampliando a minha área de atuação, prestei o concurso para Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e fui chamada a assumir o desafio de ser formadora dos educadores da rede e participante nas definições das políticas educacionais do município.

Consegui chegar ao topo da carreira docente da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, porém, o topo é um lugar que nos dá uma visão ampla da sua realidade, mas também um local de vulnerabilidade e de muita responsabilidade.

Foi no topo que vislumbrei um sentimento de solidão generalizado nos profissionais da educação de Presidente Prudente. Quando você faz parte de duas escolas como as que eu conheci, você se sente protegido, acolhido, forte. Porém, o que eu tinha vivenciado parecia não condizer com a realidade da Rede Municipal.

De início tive a oportunidade de trabalhar diretamente na formação dos Orientadores Pedagógicos, meus colegas de trabalho até então. Esse trabalho, que perdura até hoje me fez refletir quão imensas são as fragilidades dos processos de formação de professores no exercício de sua função.

Depois de ter passado pelo Curso de Magistério, pelo Curso de Pedagogia com todas as atividades extracurriculares que vivenciei e pelos cargos de professora, orientadora e coordenadora, a questão que me inquietava era por que a HTPC, momento de formação garantido dentro da carga horária dos professores, conquista dos professores, era encarada como hora de tempo perdido? O que fazia com que os professores tivessem esse discurso? O que poderia ser feito para reverter esse quadro?

Todo o conhecimento que eu tinha adquirido até então sobre a formação de professores aliado à realidade vivenciada, me impulsionou a buscar o Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista em Presidente Prudente - SP, junto à linha de pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores em busca de novos conhecimentos que pudessem contribuir de alguma forma no processo de formação contínua das escolas municipais.

Portanto, essa pesquisa tem como objetivo geral compreender as representações sociais que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Presidente Prudente têm sobre a HTPC, identificando e analisando o núcleo central e os elementos periféricos e por fim, oferecer elementos para que a Secretaria Municipal de Educação repense a política de formação contínua em serviço do município.

No Capítulo Um, buscarei apresentar os caminhos percorridos durante a pesquisa, os procedimentos metodológicos. No Capítulo Dois apresentarei o paradigma que defendemos para a formação contínua de professores em serviço, tendo em vista a consolidação de uma gestão democrático-participativa, fazendo um resgate histórico desta conquista no Estado de São Paulo. No Capítulo Três tratarei da trajetória da Rede Municipal no que diz respeito à formação contínua de seus profissionais e apresentar os sujeitos desta pesquisa. O Quarto Capítulo focará a análise dos dados à luz da Teoria das Representações Sociais e as suas potencialidades nos estudos sobre educação e para finalizar no Capítulo Cinco, algumas considerações sobre os dados coletados e os objetivos dessa pesquisa.

CAPÍTULO 1 - A PESQUISA: PASSOS E PERCALÇOS DO TRABALHO

“Então o meio grito é mais uma força para juntar, mais que ainda não é o grito inteirado. Ele junta o meio grito dele, com mais o do outro, e junta com mais outros que estão em outro lugar. Assim, um dia ele vai poder dar o grito inteirado. Mas esse ele não vai poder dar sozinho não... É devagar que vai nascendo qualquer coisa forte no meio de nós. É o grito inteirado.”

(Idalice de Itapirapuã In Brandão (1990, p. 131/2)

Descrevo a partir deste momento os passos para a realização deste trabalho, as surpresas, os desafios e também as pedras encontradas durante essa jornada. Espero que as palavras aqui escritas encontrem outras pessoas que queiram fortalecer o meu grito, um grito pela qualidade da formação de professores no Brasil.

Gostaria de ressaltar que toda pesquisa tem um caráter autobiográfico, pesquisamos de certa forma aquilo que tem algum tipo de ligação com a nossa vida, com as nossas experiências. Penso que por esse motivo, por ser pesquisadora e sujeito dessa pesquisa (sou uma profissional da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente) e comprometida com o desenvolvimento de uma escola pública municipal de qualidade, vejo nela traços de uma Pesquisa Participante.

Segundo Borda apud Brandão (1990 p. 43): A pesquisa participante é uma pesquisa da ação, voltada para as necessidades básicas do indivíduo que responde essencialmente às necessidades de populações carentes, levando em conta as suas possibilidades de conhecer e agir. Procura incentivar o desenvolvimento autônomo a partir das bases e numa relativa independência do exterior.

Poderemos daí afirmar que uma pesquisa realizada no ambiente de trabalho tendo em vista dar voz aos profissionais que lá atuam, pode oferecer inúmeros indicativos para a melhoria da condição estabelecida.

Apesar deste tipo de pesquisa estar voltado para a ação sabemos que durante o período estabelecido para o Mestrado e pelo fato de continuar trabalhando nesse período, não conseguimos realizar uma pesquisa que envolva ações e diálogo constante com os

sujeitos, porém ficarão, após o término deste período, os resultados observados para serem estudados e para que ações sejam propostas coletivamente.

São seis os princípios metodológicos da pesquisa participante: 1- autenticidade e compromisso (compromisso com a causa popular); 2- antidogmatismo (atenção à aplicação de princípios rígidos); 3- restituição sistemática (partir do senso comum da população investigada e fornecer novos elementos para que modificações ocorram, através da comunicação diferencial, simplicidade de comunicação, da auto-investigação e controle e popularização técnica); 4- Feedback para os intelectuais orgânicos (devolutiva, pensar junto); 5- Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão (observar as aplicações concretas dos princípios) e 6- Ciência modesta e técnicas dialogais (a tarefa científica pode ser realizada mesmo em situações “primitivas” e manter relação de igualdade entre pesquisador e pesquisado, abandonar a arrogância).

Essa pesquisa tem um compromisso com a qualidade da escola pública, está aberta para novas informações, não é dogmática, as técnicas utilizadas com exceção do questionário, tem como prioridade favorecer o diálogo entre o pesquisador e os pesquisados. Além disso, é importante dizer que há um trabalho desenvolvido por esta pesquisadora e por outros colegas com os profissionais que ministram este momento de formação que é a HTPC (objeto deste estudo) já há quatro anos, facilitando a utilização dos resultados na formação oferecida a esses profissionais.

Tenho consciência de que pesquisar o ambiente de trabalho pode levar a uma confusão das opiniões pré-existentes e revelações evidenciadas pelo estudo, mas por outro lado acredito que essa situação favorece uma imersão intensa nos dados, claro que com o respaldo de procedimentos metodológicos claros e rigorosos.

Considerando o objetivo central proposto e tendo em vista que esta pesquisa é caracterizada por um universo muito particular, o universo dos significados, motivações, aspirações, valores, atitudes, crenças, ou seja, um espaço, mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos caracterizo essa pesquisa como qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen apud Lüdke e André (1986, p.11 a 13):

[...] as características básicas da pesquisa qualitativa são: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados são predominantemente descritivos, a

preocupação com o processo é muito maior que com o produto, o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para refletir sobre a formação contínua em serviço, optamos pelos princípios teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais¹ de Serge Moscovici, pois, acreditamos que tal teoria possibilitará uma análise aprofundada da HTPC através da identificação e análise do núcleo central e dos elementos periféricos da representação e dos processos que a compõe: a objetivação e a ancoragem.

Segundo Mazzotti (2005, p. 147) são duas as principais correntes que se referem ao estudo das representações sociais em educação. A primeira chamada de Abordagem consensual segue a proposta de Moscovici, complementada por Denise Jodelet, enfatizando os processos de produção das representações, aprofundando a análise de seus processos geradores, a objetivação e a ancoragem.

Essa corrente propõe que se investigue no presente as condições e interações que parecem determinar a produção discursiva dos sujeitos, recua ao passado para fazer uma arqueologia da ancoragem, e avança para o futuro, trabalhando com o conceito de núcleo figurativo como uma grade de leitura da realidade.

A segunda abordagem, conhecida como estrutural (cognitivo-estrutural) proposta por Jean Claude Abric dedica-se ao conhecimento do núcleo central e periférico da representação.

De acordo com Sá (1998 p. 65) há ainda uma terceira corrente, com uma perspectiva mais sociológica, a de Willem Doise. Essas abordagens ou correntes são compatíveis entre si, pois provém de uma mesma matriz básica. Nas três matrizes teóricas encontramos muito mais convergências do que divergências, o que para nós neste estudo possibilita uma união entre a primeira e a segunda correntes aqui citadas.

Para o estudo das Representações Sociais não há uma metodologia canônica a ser utilizada; uma grande variedade de técnicas é utilizada, tais como: entrevistas, questionários, testes de associações de idéias, estudos etnográficos, desenhos, grupos focais

¹. [...] As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. Elas ocupam uma situação curiosa entre os conceitos e as percepções... Iguale toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem (MOSCOVICI, 2004, P. 46)

entre outros, utilizadas em diferentes combinações. Porém, é de praxe a utilização e análise de entrevistas (SÁ, 1998, p. 87)

Estudar representações sociais permite e solicita um espírito de aventura na busca do conhecimento científico, aliado a seriedade e engajamento do pesquisador em sua aventura metodológica. Permite uma abertura para diferentes associações de técnicas que podem enriquecer a coleta e análise dos dados.

Tendo em vista o rigor da análise dos dados recorreremos às ferramentas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004, p. 111/112), mais especificamente a categorização que *é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento, segundo o gênero, com os critérios previamente definidos e ou definidos a posteriori com a análise do material.*

Esse processo comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos e, portanto organizar as mensagens). Para chegar aos elementos de análise tomei como ponto de referência o seguinte esquema:

Grau de aprovação da HTPC
Aprova
Neutro
Desaprova
Aprova em parte
Não respondeu

Em seguida foram anotados os motivos que levam à aprovação ou não da HTPC tendo em vista a sua frequência.

Para utilizar a frequência dos dados no texto, nos apoiamos em Eco (2005, p. 76):

Como provar uma conjectura sobre a mensagem do texto (intention operis)? A única forma é checá-la com o texto enquanto um todo coerente... Qualquer interpretação feita de uma certa forma poderá ser aceita se for confirmada por outra parte do mesmo texto, e deverá ser rejeitada se a contradisser. Neste sentido a coerência interna do texto domina os impulsos do leitor, de outro modo incontrolláveis.

Para completar a análise e tendo em vista as características e as formas de produção da representação social, utilizei também o não dito, pois ele também traz uma mensagem: “A não resposta é um indicador possível de um posicionamento escondido ou

velado, isto é, um indicador da existência e da natureza de elementos constituintes de uma zona muda² de uma representação social” (ABRIC, 2005 p. 27)

O Primeiro passo...

Num primeiro momento solicitei autorização à Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa junto aos profissionais da Rede Municipal, mais precisamente nas escolas que atuavam no Ensino Fundamental (1º ciclo).

Os sujeitos da pesquisa foram os professores do ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). A escolha desses sujeitos deve-se ao fato que a carga horária semanal de trabalho prevista para esse cargo inviabiliza a dupla jornada o que pode colaborar para que esses profissionais tenham melhores condições de trabalho no que diz respeito ao equilíbrio entre a carga horária para ministrar aula e para estudar, o que não ocorre, por exemplo, com os professores da Educação Infantil, que em sua maioria tem dupla jornada de trabalho.

O local escolhido foi a Rede em que trabalho exatamente pelo fato de poder de alguma forma, junto com a contribuição dos colegas, encontrar novas formas de olhar para os nossos problemas cotidianos de formação na escola, o papel da ciência como produtora de conhecimento para o bem da sociedade.

As estratégias eleitas para a obtenção dos dados foram: a aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas junto aos professores do Ensino Fundamental e um grupo de discussão com os Orientadores Pedagógicos das escolas das quais os professores entrevistados fazem parte, e outros que foram sorteados para completar a amostra (triangulação de técnicas³).

Nossa pesquisa foi realizada com uma amostragem, tendo em vista num primeiro momento, a disponibilidade dos profissionais em participar (questionário) e posteriormente (entrevista semi-estruturada), com uma amostragem menor, garantida a

². Zona muda é um subconjunto específico de cognições ou de crenças que mesmo sendo disponíveis não são expressadas pelo sujeito nas condições normais de produção e que se elas forem expressas podem questionar os valores morais ou as normas valorizadas pelo grupo. (ABRIC, 2005, p. 25)

³ Triangulação de Técnicas - é o uso de várias técnicas para aprender a complexidade do objeto de estudo. Tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo. (TRIVIÑOS, 1987).

heterogeneidade do grupo em relação a tempo de serviço na prefeitura e idade, com o intuito de perceber se esses fatores interferiam na representação construída.

Com o questionário levantamos o perfil socioeconômico e profissional dos professores e as primeiras percepções em relação a HTPC. Com base na análise desses dados organizamos o roteiro de entrevista e para confirmar e/ou refutar a hipótese de algum tipo de influência dos Orientadores Pedagógicos na constituição da representação social dos professores, realizamos um grupo de discussão com esses profissionais.

Os Orientadores Pedagógicos participantes (nove) são os responsáveis pela formação contínua dos professores participantes da entrevista e outros foram sorteados para completarem a amostra.

O questionário

Como já temos um trabalho que perdura por alguns anos com os profissionais que conduzem a HTPC e uma relação de confiança construída, convidei os Orientadores Pedagógicos das escolas municipais para uma reunião, onde foi apresentado o projeto de pesquisa. Solicitei que eles, em um momento da HTPC, aplicassem os questionários, que falassem da pesquisa e da necessidade de todos dizerem o que realmente pensam para que pudéssemos contribuir para a melhoria desse momento de formação, orientei-os para que deixassem os professores livres para responderem e que não havia necessidade de identificação.

O questionário estruturalmente foi dividido em duas partes: perfil dos profissionais e percepções sobre a HTPC. O instrumento foi testado com os professores de uma escola municipal e foram detectadas algumas falhas, que foram revistas para a constituição do instrumento definitivo (ANEXO 1).

Foi dado um prazo de um mês para a devolução; depois de vencido esse prazo, de um total de 253 questionários entregues (total de professores do Ensino Fundamental em 2006), tivemos a devolução de 170, o que perfaz 67,1% da população. Nesse montante temos 26 escolas envolvidas, sendo que duas delas não constam no cômputo geral, pois uma foi objeto do nosso pré-teste e da outra não obtivemos devolução de nenhum dos questionários.

Nessa escola em que não obtivemos a devolução de nenhum questionário, em conversa informal com a orientadora, a mesma destacou que nenhum professor quis responder, pois estavam com muitos trabalhos para realizar e deu a entender que o fato desse instrumento vir da Secretaria tinha gerado um certo mal-estar.

Durante o grupo de discussão essa Orientadora coloca claramente que o que a levou a pleitear a orientação foi à vontade de fazer diferente; disse que muitas vezes a HTPC nem acontecia e que no início foi muito difícil convencer o grupo a participar dos momentos de estudo.

Depois da análise dos dados, foram destacadas as seguintes categorias que nortearam a construção do roteiro de entrevista: Gestão (Administrativo X Pedagógico), Desvinculação Teoria X Prática, Trabalho e Perfil do Orientador Pedagógico, Organização da HTPC (atividades realizadas e carga horária).

A Entrevista

Para a escolha dos professores participantes da entrevista usamos uma amostra, garantindo-se a heterogeneidade dos sujeitos, ou seja, pessoas com maior e menor tempo de experiência na Rede Municipal no cargo de Professor I e faixa etária; foram criados intervalos para a idade e tempo de experiência tendo em vista os sujeitos respondentes do questionário num total de dez professores assim divididos:

Categoria Idade X Tempo de Experiência como PI na Prefeitura	N ° de Professores e Identificação dos Sujeitos ⁴
0 a 3 anos de experiência profissional 23 a 32 anos	3 (PGTM, TQT e DCS)
4 a 6 anos de experiência profissional 33 a 43 anos	3 (AMSS, CASG, NCD)
7 a 9 anos de experiência profissional 44 a 54 anos	4 (SMG, ENA, DC e ALGM)

Fonte: Pesquisa de campo: 2007

Com a organização acima obtivemos os dados daqueles que participam das HTPC das escolas municipais há mais tempo e outros menos e também os com idade maior e

⁴. Os professores participantes da pesquisa foram identificados por suas iniciais.

menor, para observar se ocorrem discrepâncias. Não houve nenhum motivo para que a última categoria ficasse com 4 sujeitos e as outras somente com 3 além das características dos sujeitos que responderam o questionário.

Os professores foram contatados pela pesquisadora e agendamos o dia e local da entrevista com os professores; nenhum deles se negou a participar apesar de ter liberdade para isso. A entrevista era composta por temáticas que surgiram no questionário para que tais questões pudessem ser aprofundadas (Vide Roteiro – ANEXO 2).

Nesta fase da pesquisa, também realizamos um pré-teste da entrevista onde detectamos que o local de realização influenciava nos dados. O pré-teste foi realizado na escola e outro na SEDUC. Chegamos à conclusão que o melhor lugar para realização da entrevista seria longe do local de trabalho, na casa do sujeito ou na FCT/UNESP visto que nesses locais os sujeitos estavam distantes do seu local de trabalho, local onde também ocorre a HTPC, objeto deste estudo.

As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas e categorizadas como no questionário. Obtivemos informações mais específicas sobre os dados apontados no questionário devido à interação entre o sujeito e a pesquisadora.

O Grupo de Discussão...

Realizamos o grupo de discussão para comprovar ou refutar a hipótese de que os orientadores poderiam influenciar de alguma forma a representação dos professores sobre HTPC, visto que esses profissionais são professores que ocupam temporariamente a função de orientadores e que são eleitos pelos professores para ocuparem essa função.

O grupo de discussão passou a ser utilizado na pesquisa social pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir dos anos 1950. Esse instrumento oferece ao pesquisador uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do “habitus” coletivo do grupo. Seu principal objetivo é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional do outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outras. Ele (o grupo de discussão) adquiriu a propriedade de método quando os processos interativos, discursivos coletivos que estão por detrás das opiniões e representações e dos significados elaborados pelos sujeitos são analisados à luz de um referencial teórico (WELLER, 2006 p. 244/247).

Foram convidados 10 orientadores: seis deles orientavam os professores que foram entrevistados, os demais foram sorteados nas escolas que atendiam o Ensino Fundamental. Dos 10 convidados, nove compareceram; um deles estava substituindo a diretora que tirou férias e não pode sair da escola (Vide Roteiro – ANEXO 3).

O grupo de discussão, além de observar se havia algum tipo de influência dos orientadores na tomada de posição e na representação social dos professores sobre a HTPC, também teve como objetivo observar as seguintes questões: Os orientadores vêem a HTPC como um momento de formação? O que eles acreditam que é a HTPC? Por que o professor torna-se orientador? A que atribuem o sentido da HTPC como hora de tempo perdido?

Caracterização do Cenário da Pesquisa – A Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP

A Cidade de Presidente Prudente está localizada no Oeste do Estado de São Paulo em uma Região denominada Pontal do Paranapanema e sua principal atividade econômica é a agropecuária, contando atualmente com aproximadamente 202.789 mil habitantes.

A cidade possui quatro instituições de ensino superior (uma pública e três privadas), sendo que em 2006 a Universidade Metodista de São Paulo abriu inscrições para cursos de Educação à Distância (EAD). O Ensino Fundamental, primeiro ciclo, é oferecido majoritariamente pelo município, porém, há uma escola estadual que atua neste nível e algumas classes em escolas estaduais que atuam no segundo ciclo do ensino fundamental, as demais que em 2007 eram estaduais foram municipalizadas em janeiro de 2008, sendo que duas delas localizadas nos distritos, estão sendo administradas em conjunto pelo município e pelo estado. As escolas estaduais também atuam no segundo Ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em relação ao ensino profissionalizante o município possui duas escolas municipais que mais se destacam neste campo de atuação: a Escola Municipal de Artes e a Escola de Curtimento de Couro que trabalha em parceria com o SEBRAE e o SENAC.

A Rede Municipal conta com 46 unidades-sede, 35 classes em 5 creches particulares conveniadas, escolas vinculadas e aproximadamente 13 classes isoladas em outros espaços, atendendo um total aproximado 16.000 mil alunos da Educação Infantil, primeiro ciclo do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Foram construídas

em 2006 três escolas em locais onde a lista de espera por vagas é maior: Jardim Paraíso, Jardim Humberto Salvador e Jardim Morada do Sol.

Em relação ao atendimento das escolas, 16 atendem somente a Educação Infantil (EMEIs), 10 somente o Ensino Fundamental (EMEFs) e 20 atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (EMEIFs). Grande parte das escolas municipais está localizada na zona leste e zona norte de Presidente Prudente, conhecidas por serem áreas de exclusão social. Temos também um número razoável de escolas na zona oeste e poucas unidades no centro, na zona sul, sudeste, sudoeste e distritos (Vide mapa do SIMESPP).

Para atender esse número de alunos contamos atualmente, com um total de 235 ocupantes do cargo de professor de Educação Infantil sendo que 198 estão em sala de aula, 310 ocupantes do cargo de Professor I (séries iniciais do Ensino Fundamental) sendo que 253 estão na sala de aula, 59 Orientadores Pedagógicos (pelo menos um em cada escola), 11 vice-diretores e 46 diretores de escola em efetivo exercício (SEDUC, 2008).

A Secretaria Municipal de Educação está organizada em sete grandes departamentos: Departamento de Organização e Coordenação Pedagógica, Departamento de Planejamento, Departamento Administrativo, Departamento de Suprimentos e Serviços, Transporte Escolar, Merenda escolar e Ensino profissionalizante.

O Departamento de Organização e Coordenação Pedagógica do qual faço parte é o responsável pelas questões de ordem pedagógica e conta com 16 pedagogos (8 Coordenadores e 8 Supervisores), 6 Assistentes Sociais, 1 Técnica em Recreação, 1 Educadora de Saúde e 3 Psicólogos Escolares, além das profissionais do Centro de Avaliação e Acompanhamento.

A Rede Municipal consolidou sua atuação na Educação Infantil sendo que sempre teve grande preocupação em atender a 100% dos alunos desta faixa etária; porém, após o processo de municipalização do ensino, dada a especificidade em relação ao trabalho com o Ensino Fundamental, houve a necessidade da SEDUC rever a sua forma de atuação.

CAPITULO 2 - A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

Se defendemos que a mudança individual e coletiva das práticas profissionais é antes de tudo, um problema de socialização profissional, então essa mudança supõe o desenvolvimento, no contexto de trabalho, de uma dinâmica formativa e de construção identitária que corresponde a reinventar novas modalidades de socialização profissional nas escolas.

(Rui Canário, 1997, p.10)

A Educação e a Instituição Escola nos dias atuais

Refletir sobre a escola pública brasileira nas últimas décadas implica em considerar que a mesma abriu-se para diversos segmentos da população brasileira historicamente alijados do direito à educação, sem, no entanto, ter revisto seus procedimentos mais tradicionais. Já é fato notório que em grande medida, a questão de quantidade de vagas no Ensino Fundamental público está resolvida. Porém, enfrentamos agora um dilema. Como aliar quantidade e qualidade?

Além do imenso contingente de crianças e jovens que adentrou a escola, que tem o direito de ser bem atendida, temos que enfrentar outro desafio: conviver com a multiculturalidade⁵. Ou seja, não é mais possível que a escola atenda a todos como se fosse um só. A diversidade cultural, econômica e social dos alunos que a ela adentraram obriga-nos a refletir mais detidamente sobre como preparar o professor para este desafio.

Isso vai além dos aspectos relativos à ampliação universal do direito à educação. Trata-se de defender o princípio elementar de defender a democratização da educação com qualidade. Segundo Beisiegel (1980, p. 56): “Quem defende a democratização do ensino não pode recusar, não pode criticar a qualidade do aluno de nossa escola... não podemos mudar a população... Precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população”.

⁵ Carlos Alberto Torres (2001, P. 15/16) nos chama a atenção para essa questão: “[...] as teorias do multiculturalismo, tão difundidas no campo educacional ao longo dos últimos vinte anos, surgiram como uma resposta particular não apenas à constituição do tema pedagógico nas escolas, ou à interação entre os assuntos pedagógicos e políticos nas sociedades democráticas, mas também como uma maneira de identificar a importância de identidades múltiplas (e daí, narrativas, vozes e ações) em educação e cultura. Em resumo, as teorias do multiculturalismo estão intimamente ligadas à política da cultura e da educação”.

Portanto, ao contrário da tradicional postura de recusa ou da busca de culpados, trata-se de apostar na possibilidade de incluir não só numericamente esses alunos, mas qualitativamente também.

Nos apropriaremos do conceito de qualidade de Libâneo (2001, p. 54) para explicar o que compreendemos como escola de qualidade:

Educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, a inserção no mundo do trabalho, a constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social, significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais com alto grau de inclusividade.

Desta forma, o conceito de qualidade é ampliado, não basta mais a inclusão numérica dos alunos na escola, queremos que não haja preocupação somente com a frequência à escola, mas fundamentalmente, com uma aprendizagem de qualidade, o que demanda, para sua efetivação, um conhecimento aprofundado do contexto social, econômico e político do qual a instituição escola faz parte.

Do ponto de vista econômico e social, temos acompanhado uma série de mudanças como consequência do processo denominado globalização que é entendido como: “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam comunidades distantes, de modo que acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa nos aspectos político, econômico e cultural.” (MORROW E TORRES, 2004, p. 54).

O contexto escolar é diretamente afetado pelas diversas modificações que ocorrem na sociedade, seja na forma de organização dos sistemas escolares, seja no investimento em novas tecnologias e metodologias de ensino que acompanham tais transformações. O intenso processo de globalização pode ser apontado com um dos principais fatores intervenientes no cotidiano escolar.

Essa situação exige da escola a revisão urgente de suas práticas de atuação no sentido de atender às exigências da sociedade atual com seus notáveis avanços

tecnológicos, difusão e circulação muito rápida de informações, mudanças no processo de produção e organização do trabalho, alterações no papel do Estado e suas funções, mudança no paradigma das ciências e do conhecimento, agravamento da exclusão social, crise ética e enfraquecimento do papel socializador da família, além da ampliação do atendimento, destacada anteriormente.

Desta forma, o que chamamos de “crise”, não pode ser visto somente como a não realização dos objetivos da escola, é mais do que isso; com essas mudanças a escola já não sabe mais o que deve orientar suas ações, quais são as suas finalidades, não possui pontos fixos, diretrizes; porém, precisamos reconhecer que a crise pode ser um ponto de partida para a transformação.

Isso aponta para a necessidade de uma mudança profunda no modelo de escola; segundo Di Giorgi (2004, p. 12/13) para responder aos desafios atuais com suas dificuldades e potencialidades esta instituição deve ter as seguintes características:

[...] ser produtora de conhecimento, ter alto grau de autonomia, assumir funções educativas mais amplas, promover, como papel a ser gradativamente assumido nas políticas públicas e legitimando no imaginário social, a dinamização cultural, social e eventualmente até econômica de seu entorno e por fim, compreender que o processo de formação dos educandos é determinado tanto no plano coletivo como individual por eles próprios, única perspectiva pedagógica coerente com a formação de sujeitos.

A escola entendida como uma comunidade educativa formada por alunos professores, funcionários, familiares dos alunos e representantes do poder público é o local de trabalho do professor, onde ele com seus colegas vai construindo a sua profissionalidade docente em meio a todo esse contexto social, político e cultural apontado anteriormente.

Precisamos considerar também a formação do professor que atua nessas escolas. Não se trata de falarmos somente da formação inicial, deveras importante, mas como viabilizar que essa formação se perpetue ao longo da carreira docente. Trata-se de pensar em ações que envolvam o tripé: formação inicial, formação contínua e condições objetivas de trabalho.

A gestão democrática como princípio de organização do trabalho coletivo

O tema da escola democrática está inserido no cenário do debate do processo democrático na educação há vários anos. Na década de 1980, o assunto ganhou

ainda mais destaque devido à sua vinculação com os movimentos sociais organizados e suas reivindicações tais como: as diretas-já e a promulgação da constituição de 1988.

Todo esse movimento gerou inúmeras discussões entre os profissionais da educação tendo em vista estudos que apontavam novas alternativas para os planos educacionais e para a gestão democrática da escola.

O objetivo de tal proposta era entender a democratização como uma efetiva participação da sociedade nas discussões públicas, incentivando a concretização de uma dinâmica de aprendizado e amadurecimento político da comunidade a partir da participação de todos nas decisões.

Todas essas discussões geraram grandes polêmicas, entre elas, a compreensão do sentido da descentralização das decisões, que para nós interessa, no sentido de certa autonomia nas decisões locais que emanam de uma coletividade e não do Estado.

Segundo Abranches (2003, p.21/22):

A democratização do Estado e a garantia da participação da população nas decisões e na gestão podem representar estratégias do poder público; cabe à sociedade civil criar espaços autônomos de organização e posturas para assumir a proposição, a administração e o controle das políticas públicas. A participação popular passa, então, a ser componente obrigatório de um projeto alternativo de transformação do poder público conjugando ações transformadoras em dois níveis: no poder público governamental e na sociedade civil.

Deste ponto de vista, tornar a escola um centro de decisões democráticas é uma das condições que pode colaborar para o fortalecimento do sentido de “cidadania” tendo como princípio norteador o bem comum e rompendo com o velho discurso e práticas de que as decisões sempre vêm de cima para baixo. A escola não é o centro de tudo que há na sociedade, mas é uma das instâncias por onde circulam e são produzidos os diferentes interesses sociais.

O estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há todo um conjunto de pesquisas sobre a administração escolar desde os anos 1930 com os pioneiros da

educação nova⁶. Estes estudos estiveram marcados por muito tempo por uma perspectiva burocrática e funcionalista como a das empresas⁷.

No Brasil, estudos sobre organização e gestão escolar (PARO, 1988; LUCK, 1998) têm apontado três concepções em relação à organização e gestão: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária e a democrático-participativa.

Quadro IV – Concepções sobre organização e gestão da escola

Técnico-científica	Autogestionária	Democrático-participativa
<p>Baseia-se na hierarquia de cargos, visa à racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares.</p> <p>O Poder é centralizado no diretor, tarefas especializadas, comunicação linear, de cima para baixo, baseada em normas e regras.</p> <p>Ênfase na tarefa e não na pessoa.</p>	<p>Baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência da direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Decisões coletivas, eliminação de exercício do poder, recusa a normas e sistemas de controle, acentua-se a responsabilidade coletiva. Ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas.</p>	<p>Baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola.</p> <p>Acentua a busca de objetivos comuns assumidos por todos. As decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Uma vez tomada a decisão no coletivo advoga que cada membro assumira a sua parte dentro do trabalho.</p> <p>Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.</p>

Fonte: Libâneo (2003)

Tendo apresentado as características de cada uma das concepções ressalto que para a realização deste trabalho optamos pelo conceito de gestão democrático-participativa que servirá de base para a análise dos resultados.

Do ponto de vista da organização pedagógica, a concepção de gestão democrático-participativa tem como princípios: a necessidade de planejamento coletivo das tarefas, de formação contínua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes

⁶. Pioneiros da Escola Nova – grupo de intelectuais que liderou o movimento denominado Escolanovismo, termo referente ao movimento de mudanças na Educação tradicional, enfatizava o uso de métodos ativos de ensino aprendizagem e a democracia nas decisões escolares.

⁷. Burocracia – é caracterizada por quatro idéias: quanto mais dividido for o trabalho mais eficiente é a organização, respeito ao princípio da especialização, alto grau de centralização das decisões, a ênfase é a tarefa e não a pessoa.

da comunidade escolar, um processo de tomada de decisão baseado em informações concretas, analisando cada problema em seus múltiplos aspectos e com ampla democratização das informações, uma avaliação compartilhada e por fim o fortalecimento de relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns.

Como vimos, a concepção democrático- participativa salienta que a escola é um espaço educativo, um lugar de aprendizagem da cidadania e também de desenvolvimento profissional do professor. Dirigir uma escola então, implica observar e avaliar constantemente o processo de ensino-aprendizagem, analisar com objetividade os resultados e fazer compartilhar as experiências docentes criando uma cultura de reflexão e colaboração.

Apontamos então para a necessidade de reforçar a importância das agências empregadoras garantirem dentro da jornada de trabalho de seus professores um momento de formação em serviço, tais como a HTPC; é na escola que se revela a demanda de formação para o professor.

Trabalho coletivo: Necessidade ou Desejo?

Acreditamos que uma escola mais eficiente no ato de ensinar deve ser construída com o esforço de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: alunos, pais, funcionários, professores, orientadores e direção.

Uma escola organizada pelos que nela atuam tem maior possibilidade de estar adequada aos interesses de seus organizadores. Esse é o pressuposto da construção de um Projeto Político-Pedagógico Coletivo que define a “cara” e os “rumos” da escola.

Precisamos considerar que a complexidade do mundo atual e as características individualistas que o mesmo tem gerado vêm na contramão de uma perspectiva de gestão democrático-participativa da escola e dos sistemas de ensino. Uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas dos sujeitos envolvidos, dificuldade que precisa de condições para ser superada, tais como um eixo comum e que aglutine as visões particulares.

Quando falamos o que queremos, tornamos público um desejo, ele deixa de ser particular, o que era meu passa a ser de muitos e pode ser modificado. Para que isso ocorra é necessário desprender-se das próprias convicções, ter atenção em relação à convicção dos

outros e interesse para aprimorar ambas as convicções tendo em vista os objetivos da organização coletiva.

Segundo Tardif (2005, p. 183):

Cada professor exerce uma determinada função pessoal que se atualiza no espaço privado da classe, na relação com seus alunos, mas há também um espaço público na coletividade de trabalho e na escola. Essa coletividade comporta aspectos formais (encontros, reuniões, participação em jornadas pedagógicas) e informais (conversas na sala dos professores, troca de idéias ou de materiais pedagógicos). Os limites entre os aspectos formais e informais nem sempre são claros e óbvios, pois a vida da instituição repousa tanto sobre relações codificadas quanto sobre amizades, conflitos pessoais, colaborações pontuais, intercâmbios imprevistos.

Existem dicotomias presentes no cotidiano dos professores: espaço público X espaço privado, aspectos formais X aspectos informais, coletivismo X individualismo. Devido às condições de trabalho do professor (carga horária excessiva, desgaste emocional, desvalorização profissional) poucos reservam, de bom grado, um tempo para estabelecer contatos com toda a equipe ou aceitam investir um tempo depois de seu horário de trabalho para que se efetive a CULTURA DA COLABORAÇÃO.

Colaboração aqui entendida como um processo que se inicia em uma comunicação, onde a partir disso passam a ocorrer negociações com o propósito de concluir um determinado trabalho. As tarefas são gerenciadas por uma coordenação que fica responsável pela gestão das tarefas, garantindo que todas sejam cumpridas de forma que os objetivos sejam alcançados. O papel da colaboração é ajudar pessoas a trabalhar juntas.

Quando um grupo (coletivo), ou seja, pessoas que assumem a mesma orientação política, artística e ou estética ou não e reúnem-se em associações, podem desenvolver essa cultura da colaboração com vistas a atingir objetivos que são comuns.

De acordo com a proposta de formação centrada na escola⁸, o paradigma colaborativo baseia-se em pressupostos tais como: a escola é o foco do processo ação X reflexão X ação; é a unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria e para isso precisa ter autonomia e aprender a usufruir dessa autonomia; a aprendizagem deve ser constante para que a escola possa modificar sua realidade cultural e aposte em novos valores (abertura para o novo); a colaboração deve ser uma filosofia de trabalho, um processo de

⁸. Formação Centrada na escola – Vide Imbernón, (2005, p. 80/81).

participação, envolvimento, apropriação e pertença; necessidade de ter respeito e reconhecer o poder e a capacidade dos professores e de redefinição e ampliação da gestão da escola e do sistema.

Apesar de acreditarmos que é somente com a colaboração entre os professores que mudanças possam ser efetivadas - mudanças do profissional e da instituição da qual faz parte - percebemos que essa não é a realidade das escolas. Há um sentimento de solidão entre os professores o que faz com que o individualismo seja reforçado e a colaboração se enfraqueça. O professor colabora até certo ponto, a sala de aula é um lugar sagrado onde ninguém interfere, é o espaço que se fecha à incompreensão, ninguém tem o direito de intervir a não ser o professor.

Segundo Correia e Matos (2001, p. 100): Apesar da sua sacralização a sala de aula ... é , antes, o “refúgio”, simultaneamente um espaço de sobrevivência e um espaço de consagração de um individualismo profissional vivido na solidão e num sofrimento profissional que é produzido e reproduzido numa solidariedade ritualizada e defensiva que, mais do que a regulação da palavra, promove a gestão dos silêncios.

Os sujeitos da pesquisa apontam em suas falas como essa solidão tem se configurado e o quanto isso tem interferido em momentos de formação coletivos como o HTPC...

Talvez um pouco de individualidade, muitas vezes o professor, você nota que muitos são individualistas, não querem às vezes até compartilhar outras formas, algumas vezes a pessoa até quer partilhar, quer falar, quer transmitir, e o professor às vezes é visto, não pela orientação, pelo contrário, pela orientação ele sempre tem a oportunidade de falar, de esclarecer. Mas muitas vezes perante aos professores você acaba sendo tachado como aquele que sabe tudo, ou está bajulando alguma outra pessoa, tem esse tipo de comportamento. Então às vezes você reflete sozinho como professor, por que você quer abranger, mas você é visto como tomando lugar de outra pessoa, ou sendo alguém que tem mais conhecimento, eu vejo mais por esse lado. (A.L.G.M, p.5)

E ainda:

Uma coisa que eu fiquei muito chateada outro dia e eu nunca tinha parado para pensar: eu ouvi uma pessoa dizendo, a HTPC é importante, mas dentro da sala de aula ela faz o que ela quiser; é complicado né! eu analisei, que com uma resposta dessa não tá fazendo diferença nenhuma, para essa pessoa a HTPC é tempo perdido. (TQT, p.4)

Segundo Tardif (2005, p. 184/185):

Os professores descrevem inúmeras formas de colaboração entre si. Alguns visam ao trabalho em comum, enquanto outros têm antes como objetivo o apoio pedagógico dado ou recebido de um colega. Segundo os professores, as formas de colaboração entre colegas parece que são interações que em geral, não implicam a presença do colega na classe... trata-se de uma colaboração para o cumprimento de tarefas que lhe são confiadas, mais que a participação coletiva em um objetivo comum ... a colaboração que os professores falam e que reconhecem como necessária não questiona a estrutura celular do ensino, não se realiza no espaço privado da classe.

Através da fala dos professores e da citação acima percebemos que o trabalho coletivo, tal como concebemos dentro da gestão participativa é uma perspectiva, ou seja, queremos que ele aconteça, porém, precisamos caminhar muito para que ele torne-se realidade na escola atual.

O trabalho coletivo é visto como algo necessário na escola, porém ele não é efetivado. Confrontando a fala dos professores e as idéias de Tardif (2005) podemos perceber que existe um limite estabelecido pelos próprios professores, aberto para questionamentos e para as mudanças propostas na formação: o limite é a porta da sala de aula.

A necessidade é ocasionada por um estado de perigo atual, desde que essa situação de perigo não tenha sido provocada pelo próprio sujeito. O desejo, porém é um fim considerado pela pessoa que deseja como uma fonte de satisfação; pode ser consciente, inconsciente ou reprimido. Poderíamos então dizer que devido aos problemas que a escola enfrenta hoje o trabalho coletivo (cultura da colaboração) é uma necessidade, porém, os professores não o desejam. Reforçando... “[...] a colaboração que os professores falam e reconhecem como necessária não questiona a estrutura celular do ensino... a colaboração se realiza em espaços comuns (públicos) e não em espaços privados” (TARDIF, 2005, p. 185)

Esse é um dado importante para que questionemos o que os professores concebem como trabalho coletivo e seu papel ou importância na sua formação. E também qual é para eles, o papel da formação: ela deve possibilitar mudanças na sala de aula?

Talvez o que para nós parece tão óbvio: o papel da formação é gerar mudanças no sentido de melhorar a prática do professor e, por conseguinte a aprendizagem do aluno - não seja tão claro para os professores. Como mudanças podem ocorrer se o professor encara a sala de aula como um lugar sagrado onde ele é o senhor? Será esse um resquício da formação recebida até então?

A Formação de professores: Buscando novos paradigmas.

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores (2002) posso dizer que, de modo geral as escolas de formação no Brasil trabalham separadamente as disciplinas especializadas e propõe um espaço à parte para a experiência prática, o que coloca o estágio como fim em si mesmo. Deixam o futuro professor sozinho na tarefa de transpor o que aprendeu na esfera do saber para a esfera do saber fazer. Pouco ou nenhum são os momentos de partilhar coletivamente experiências e refletir sobre elas.

Ainda de acordo com os dados dos Referenciais para a Formação de Professores (2002), em relação à formação contínua, o quadro não é muito diferente. Há sérios problemas nos programas de formação contínua no Brasil. Falta a esses programas seqüência, organicidade, avaliação diagnóstica do seu alcance dentre outros problemas que são obstáculos quase intransponíveis para a valorização da escola como lócus principal de formação em serviço para o professor.

Como apontado anteriormente percebemos alguns problemas referentes aos processos de formação inicial e contínua em seus aspectos organizacionais; além disso, os sistemas de ensino parecem ter esquecido que a educação lida diretamente com pessoas, pessoas que constroem modos de ser e de viver através da convivência cotidiana (dimensão pessoal da formação). Desta forma é necessário levar em consideração que a formação de professores lida não somente com um profissional, mas com uma pessoa que faz parte de uma organização como destaca Nóvoa (1992) quando analisa as dimensões para a formação de professores.

Ele aponta três dimensões para a formação do professor: a dimensão do desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), a dimensão do desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e a dimensão do desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Analisando essas três dimensões podemos dizer que a formação contínua tem como principal lócus a escola, pois nela são possibilitados momentos de reflexão sobre a ação, no coletivo dos professores, para que os mesmos redirecionem suas práticas individuais (processo particular) e coletivas (na interação com o outro) e também que rumos a escola tomará em relação às reflexões feitas e a revisão de seu projeto político-pedagógico, quando necessário; porém, precisamos garantir condições objetivas para que isso ocorra.

A seguir apresento o conceito de formação de professores em que me pauto:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências, disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do seu currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p.26).

Nessa perspectiva destacamos então que a formação do profissional professor deve acontecer continuamente durante toda a sua vida e que esta trajetória estará intimamente ligada ao seu ambiente de trabalho que é a escola e as relações interpessoais que estabelece em seu cotidiano.

Para Garcia (1999, p.25 e 26) tendo em vista o conceito apresentado anteriormente poderíamos dizer que os professores passam por fases no aprender a ensinar: a **fase do pré treino** que inclui as experiências prévias de ensino; um exemplo disso são o quanto as influências das experiências escolares vividas podem influenciar inconscientemente o ser professor; **a fase de formação inicial**, feita em uma instituição específica como pré-requisito para atuação; **a fase de iniciação** que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor e **a fase de formação permanente** que corresponde a todas as atividades do professor ao longo de sua carreira tendo em vista seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Em cada uma dessas fases o professor pode optar por três tipos de formação (GARCIA, 1999: p. 19 e 20): a Autoformação, o indivíduo participa de forma independente e tem controle sobre sua formação, a Inter-formação é um trabalho de formação coletivo que ocorre através da partilha de conhecimentos entre os profissionais e a Heteroformação é a formação que é organizada e se desenvolve a partir de fora, por especialistas. Os professores durante sua vida profissional podem participar dos diferentes tipos de formação que se complementam e enriquecem.

Na busca pela qualidade da educação oferecida, e frente a todas as mudanças que vem ocorrendo no mundo (IMBERNÓN, 2005; ALARCÃO, 2001/2003; CANÁRIO, 1997; LIBÂNEO, 2003) têm destacado, dentre muitos outros fatores, a importância da formação contínua dos profissionais da educação tendo a escola como principal *locus* dessa formação. Tal destaque é feito, pois é principalmente na escola, que os profissionais se encontram e convivem cotidianamente.

A formação centrada na escola é um modelo de formação originado no Reino Unido em meados de 1970 em meio a recomendações políticas relacionadas à distribuição dos escassos recursos para a formação dos professores.

Esse modelo de formação pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores. Envolve todas as estratégias empregadas pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a responder as necessidades definidas pela escola para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem; a escola transforma-se em lugar prioritário diante de outras ações formativas.

Não é nosso objetivo minimizar a importância de outros modelos de formação, mas salientar a necessidade de um olhar especial para a escola entendida como local de formação dos professores, e mais que isso, esclarecer qual o perfil do profissional que queremos formar para atuar tendo em vista essas novas demandas.

Visando oferecer uma alternativa ao processo educativo tradicional, pautado na racionalidade técnica⁹, Donald Schön (2000) desenvolve o conceito de professor crítico-reflexivo, que destaca a necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, o que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados.

Segundo Alarcão (2003, p.41): “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores”. Não podemos esquecer que assumir o conceito de professor reflexivo na formação de professores ocasionará uma grande mudança em sua condução.

Para Perez-Gomes (1995, p.351) o professor tem a responsabilidade de construir junto com seus alunos o processo vital de descobrimento da realidade social e natural das criações científicas, artísticas e culturais da humanidade, indagando, desfrutando e reinterpretando as produções históricas e atuais da comunidade, descobrindo e transformando a si mesmo e ao contexto, como consequência de tais vivências e reinterpretações. Por tudo

⁹. Racionalidade Técnica: Segun el modelo de racionalidad técnica de Shön (1983, 1987) em el cual hemos sido educados y siguen siendolo la mayoría de los profesionales em general y de los docentes em particular, la actividad del profesional es mais bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. No necesita acceder ao conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan de aquél. (PEREZ-GOMEZ, 1995 p. 344)

isso, dizemos que o professor para atuar neste contexto deve ser compreendido como um *intelectual transformador*.

Zeichner (1992, p. 3) define a *ação reflexiva* como uma ação que supõe uma consideração ativa, persistente e cuidadosa de toda a crença e prática à luz dos fundamentos que a sustentam e das conseqüências que as conduzem.

Para colaborar nessa discussão Contreras (2002, p.185) destaca que os professores como *intelectuais críticos* diferem da perspectiva dos professores reflexivos, pois, participam ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como natural.

As contribuições de Perez-Gomes (1995) para o desenvolvimento do conceito de professor como intelectual transformador, Zeichner (1992) com a ação reflexiva e Contreras (2002) com o conceito de intelectuais críticos têm em comum o fato de ressaltarem a participação ativa dos professores na construção dos conhecimentos profissionais, ou seja, o professor não é um mero executor de tarefas, ele é um ser pensante que juntamente com os colegas, ou seja, numa ação que é coletiva, constrói e fortalece o processo educativo.

Porém, isso não é algo tão simples; somos frutos de um modelo de formação baseado na racionalidade técnica, e passar de um modelo de formação como este, para um modelo da ação reflexiva, não é algo tão simples, visto que envolve processos muito profundos que podem estar associados ao saber experiencial estudado por Tardif (2002, p. 109-111) que é um saber heterogêneo, sincrético e plural, interativo, aberto, permeável que é mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e os demais atores educativos.

Vislumbramos como necessidade, que é pública e coletiva, a formação do professor crítico-reflexivo, porém, há um confronto com os professores que mantêm os seus desejos num universo particular e individual, a sala de aula.

Temos grandes desafios pela frente, na luta pela qualidade do Ensino público tendo como uma de nossas preocupações a formação do professor crítico-reflexivo. Vários estudos (ALARCÃO, 2001/2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) têm comprovado os reflexos positivos de projetos de formação de professores, seja na dimensão inicial ou contínua realizada em parceria ou no contexto da escola, *locus* privilegiado de

aprendizagem da profissão docente. Escola entendida aqui como um ambiente de vida, onde os professores dividem um mundo comum e trocam experiências. O trabalho dos professores é ancorado nesse mundo vivido pelo qual atribuem significados e sentidos, colaborando para a construção de sua identidade profissional.

Como nosso objeto de estudo é uma ação específica de formação contínua em serviço centrada na escola, seguiremos falando especificamente sobre este assunto, não nos esquecendo que a formação de professores possui inúmeras fases e frentes de atuação.

Para Imbernón (2005, p. 81) as propostas de formação centradas na escola devem compreender que o professor é sujeito de sua formação, sujeito este que possui um conhecimento prático, um quadro teórico construído a partir de sua prática e que não pode ser desconsiderado nos projetos de formação em serviço. Além disso, há a necessidade de se criar à cultura da colaboração entre os profissionais para o desenvolvimento profissional da equipe escolar.

Nesta perspectiva, compreender o desenvolvimento organizacional da escola perante o desenvolvimento profissional do professor colabora para identificarmos este espaço como “facilitador/dificultador” da aprendizagem dos professores na escola.

Torna-se relevante dentro deste contexto lutar no sentido de garantir a todos os professores, dentro de sua carga horária de trabalho momentos que tenham como finalidade desenvolver uma cultura colaborativa dentro da escola, garantir um local em que os profissionais troquem idéias e experiências e mais que isso, que reflitam sobre a sua prática e a prática da instituição escola com vistas a mudanças.

Acredito que devemos formar professores reflexivos para trabalharem em uma escola reflexiva, fazendo parte de um sistema reflexivo que colabora na formação de cidadãos de uma sociedade também reflexiva... Eis o nosso desafio.

As HTPCs no Estado de São Paulo

Gostaria de lembrar que no Estado de São Paulo, somente por volta de 1894, foi criada a primeira Escola Normal, a Escola Normal da Praça, conhecida por nós como Complexo Pedagógico Caetano de Campos, atualmente sede da Secretaria de Estado da Educação.

Vilela (2003, p.119) ressalta que a imponência da construção e os contornos da sua proposta pedagógica ficaram para sempre associados a certa importância dada à formação do professor primário... “Para tanto, os professores já possuíam o seu palácio, signo de um tempo de profissionalização mais cuidadosa”.

Segundo a autora, a maior descontinuidade entre o velho mestre-escola e o novo professor (a) primário (a) que emerge no final do século XIX é exatamente a consciência de uma necessidade, a de conquistar uma identidade profissional. Foi com base nesta constatação que os professores começaram a organizar as primeiras associações iniciando uma luta que é travada até hoje pelas condições de trabalho e por valorização através dos salários dignos e outros benefícios.

Esta foi à primeira escola responsável pela formação inicial dos professores primários, o que se deu somente há 112 anos, ou seja, no Brasil a preocupação com a formação sistematizada de professores é algo relativamente novo.

Para compreender melhor a natureza, a essência e ou condição própria da HTPC recorremos aos significados das palavras que compõe o seu nome: é um momento, uma oportunidade de ação ou resultado da ação cujo objetivo é a reflexão, ordenação, sistematização e crítica realizada em um grupo de pessoas que se reúnem em associações¹⁰.

A HTPC traz como principal característica a valorização da escola como local de formação e o fortalecimento do coletivo como força motivadora de mudanças; entendemos este espaço coletivo como o *lócus* privilegiado para a construção do trabalho docente, uma vez que possibilita aos docentes a troca de experiências, a contribuição mútua na construção de sua “pedagogia” e a construção das dimensões enunciadas por Nóvoa (1992).

Além da valorização do coletivo, a origem da HTPC está inserida em um movimento nacional de busca pela melhoria da qualidade do ensino público; a conquista deste espaço de formação dentro da carga horária foi fruto de uma mobilização política muito intensa dos professores; muitas paralisações e greves ocorreram por melhores condições de trabalho.

¹⁰. Disponível em // pt. wikipedia.org/wiki. Acesso em 28/11/2007 às 18h.

Foi no governo de André Franco Montoro (1983-88) no Estado de São Paulo que o direito a formação contínua dentro da carga horária começa a ser implementado através do Decreto nº 21.833 de 28/12/1983 que institui o Ciclo básico, a alfabetização com duração de dois anos ao longo da primeira e segunda série do Ensino Fundamental. Segundo Palma (2004, p.6):

Em relação ao Magistério a Proposta Montoro contemplava um conjunto de medidas voltadas para a "Revalorização do professor enquanto participante fundamental do sistema de ensino", com base em um elenco de seis ações assim assinaladas, entre elas, para nós a principal (...) equilibrar dentro da carga horária de trabalho as horas dedicadas às aulas propriamente ditas, com o número de horas-atividade, destinada à preparação de aulas, correção de trabalhos, coordenação interdisciplinar e pedagógica, bem como reciclagem e aperfeiçoamento do corpo docente.

Apesar das preocupações enumeradas acima com a formação do professor e da criação de um espaço para organização de seu trabalho, não estava ainda claro qual o objetivo e explicitação metodológica e de conteúdo do mesmo. Após alguns anos de implantação do Ciclo básico (1988) continuavam alarmantes os dados referentes ao fracasso escolar.

Tendo em vista tal constatação, a Secretaria Estadual tomou medidas tais como: a instalação de Oficinas Pedagógicas, Programas Especiais com o uso de computadores e em especial o Estabelecimento da Jornada Única para o Ciclo Básico que teve conseqüências também na configuração da HTP.

Em 1988, com a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico, a concepção da HTP foi ampliada no sentido de definir o local para a sua realização (escola ou Secretaria de educação) garantindo momentos individuais de formação, mas também momentos entre os pares, incluindo os professores de Educação Física e Educação Artística com o objetivo de aperfeiçoamento profissional.

Passados mais alguns anos, em 1991 o governo do Estado institui o Projeto Educacional da Escola Padrão (Decreto Nº 34.036 de 22/10/1991) com o objetivo de recuperar a qualidade da educação escolar, modernizar o ensino e fazer uso de novas tecnologias educacionais, com implantação gradativa. Tal proposta gerou descontentamento entre os docentes, pois somente 10% dos docentes da rede teriam garantidas as horas de trabalho pedagógico em sua jornada de trabalho.

No final de 1995 juntamente com um Projeto de Reorganização das Escolas da Rede Pública, foram asseguradas as Horas de Trabalho Pedagógico para os professores e o posto de Professor Coordenador Pedagógico. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), responsável pelas orientações pedagógicas do Estado, divulga a Portaria N° 01 de 08/05/1996 que contempla o trabalho coletivo tendo em vista os seguintes aspectos: importância, objetivos, operacionalização e avaliação. O conteúdo desta portaria ressalta a importância do trabalho pedagógico como possibilidade de articulação entre os diferentes segmentos da escola e da necessidade de coerência entre as atividades da sala de aula e as diretrizes da escola.

Finalmente, em 1997, esse direito é garantido a todos os professores com o Plano de Carreira dos Professores Estaduais depois de um processo que durou por volta de 13 anos. Porém, somente em 1998, a H T P ganha uma nova denominação: HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) com o objetivo principal de garantir momentos coletivos de formação entre os professores.

A ampliação desse momento de formação para os docentes do Estado de São Paulo é algo recente, porém, tendo em vista a importância histórica que essa conquista tem, inúmeros estudos tem sido feitos sobre o assunto que revelam a fragilidade desse momento de formação.

As constatações de Garcia (2003, p. 154/155) são as seguintes:

O HTPC tem se constituído como parte do sistema educacional identificado pela hierarquização e reprodução das relações sociais instituídas (não são criados momentos de tensão que influenciem em mudanças), a HTPC tem se orientado por uma lógica predominantemente instrumental, distanciando-se da perspectiva da autonomia, auto-construção, auto apropriação do espaço formativo por parte do coletivo docente, o insucesso prático constante gera no profissional uma sensação de impotência que leva ao alheamento da realidade, danificando sua individualidade, o indivíduo reproduz um poder educacional instituído.

Segundo a autora, a forma como a HTPC tem sido conduzida, organizada não tem colaborado para que ocorram mudanças na prática pedagógica do professor, não somente num sentido instrumental mais também político, ou seja, de postura diferenciada frente aos desafios cotidianos. Ela ressalta que esses momentos de formação não têm colaborado para que o profissional desenvolva sua autonomia profissional, fazendo com que ele sinta-se impotente e incapaz de interferir na realidade de alguma forma.

Meneguim (2005) em sua investigação ressaltou o significado que os professores dão a esse momento de formação como reuniões informativas e altamente burocráticas privilegiam-se informação (recados, leitura de textos) ao invés de formação do professor (análise de práticas, estudo de casos).

De acordo com esse estudo os aspectos que interferem positivamente na realização do HTPC são:

- A escola ter uma gestão democrática que possibilita a tomada de decisão no coletivo, os procedimentos são negociados e consensuados;
- Há a descentralização na tomada de decisões, embora haja a liderança do diretor;
- O Diretor acompanha o trabalho desenvolvido nas HTPCs;
- O Plano do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) apresenta temáticas amplas, que são especificadas ao longo do processo, tendo em vista a necessidade dos professores e a implementação do projeto político pedagógico;
- As práticas dos professores são sistematicamente trabalhadas mediante relatos de encaminhamentos e dificuldades vinculadas ao processo de ensino aprendizagem.

De forma geral, os aspectos organizacionais que interferem para o bom resultado das HTPC são referentes à gestão escolar, ao trabalho do Professor Coordenador Pedagógico, quanto à organização da reunião e das ações desenvolvidas.

Tais constatações nos fazem pensar sobre o paradigma de formação contínua instituído. Santos (2005) resalta que a formação contínua em serviço é uma das modalidades que tem como diferencial sua garantia dentro da carga horária de trabalho; porém, para que ela ocorra a contento é necessário que os sistemas de ensino garantam: horas específicas para ensinar e horas específicas para estudar, setores específicos para a definição das políticas de formação contínua, verba específica para as escolas adquirirem e manterem o acervo bibliográfico para os docentes e que a construção dos programas de formação contínua em serviço seja coletiva, aliando os interesses dos docentes e do sistema.

Para Nogueira (2006) um dos grandes desafios é que os professores não vislumbram a escola como local de formação, e mais que isso, não vêem a formação como uma construção coletiva dos profissionais da escola, baseado nas metas estabelecidas no

projeto político-pedagógico; acreditam que a formação ocorre individualmente ou através de um especialista de fora da escola. Ela destaca que os professores vislumbram um paradigma tradicional de formação (a heteroformação) como forma de aprendizagem dos profissionais.

Os dados referentes à organização desse momento de formação segundo Meneguim (2005) e Garcia (2006) aliados aos paradigmas de formação existentes conforme pesquisa de Santos (2005) e Nogueira (2006) me fizeram pensar sobre o assunto e contribuir de alguma forma com novas alternativas para essa modalidade de formação contínua da qual a HTPC é uma das ações possíveis.

Buscando contribuir para o enriquecimento dos dados já constatados e acrescentar novos elementos para o debate, é que optamos por analisar a HTPC na ótica da teoria das representações sociais.

A seguir conheceremos especificamente o nosso campo de estudo, a Rede Municipal de Presidente Prudente e como a HTPC foi constituída ao longo da história da Educação desse município, além de conhecer o perfil dos profissionais que nela atuam.

CAPÍTULO 3 - AS HTPCS EM PRESIDENTE PRUDENTE E OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Secretaria Municipal de Educação foi assim denominada em dezembro de 1983 no governo de Virgílio Tiezzi Júnior (1983/87). Nessa época não era exigida habilitação específica para os profissionais que atuavam na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Somente em 1984 são realizadas as primeiras contratações de professores (CLT) para atuarem exigindo-se a formação específica.

A Rede Municipal foi crescendo e a preocupação com a formação contínua também. Segundo Deák (2000), o ponto de partida foi a implantação do PROEPRE¹¹ que ocorreu no período de 1986 a 1991. Nos anos que sucederam o rompimento com tal programa a Secretaria Municipal de Educação - SEDUC realizou cursos de aprofundamento para os professores iniciantes com carga horária de 180h até por volta de 1995 tendo um enfoque voltado às diversas áreas de conhecimento.

Em 1994, a Rede Municipal conquista mais um momento de formação contínua em serviço para os professores (remunerado): a HTP. É importante ressaltar que somente em 1996 esse direito foi estendido às Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIS) com a redução da carga horária de trabalho para 6 horas.

O Estatuto do Magistério de Presidente Prudente que vigorava até então foi revisto em 1999 com o objetivo de se adequar à nova configuração da rede que após a municipalização do ensino, definida através da Emenda Constitucional 14, o que mudou radicalmente a sua área de atuação. As atenções anteriormente destinadas somente à Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos foram divididas também com o Ensino Fundamental que no momento representava um grande desafio e contava com uma fonte de receitas própria, o FUNDEF¹².

Todo esse processo foi decisivo para determinar as características dos profissionais da rede no que se refere a concepções/percepções tendo em vista a modalidade de ensino em que atuam e a história vivenciada até o momento.

¹¹. Programa de Educação Pré-escolar

¹². Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (substituído pelo FUNDEB).

Foi em 1999 que esse momento de formação na escola, a HTPC, foi instituída e denominada como COLETIVA, com a aprovação do Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente, Lei Nº. 79/99. A partir de então, os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental passaram a ter em sua carga horária no mínimo 4 horas-atividade para serem realizadas em local de livre escolha e 4 horas de trabalho pedagógico coletivo semanal para serem realizadas na escola.

Com o retorno da carga horária das ADIS para 8 horas, a realização da HTPC ficou mais difícil, apesar de ser garantida no Regimento Comum, principalmente para as profissionais do berçário e maternal, tendo em vista o atendimento às crianças e as constantes ausências dos profissionais, falta tempo para a formação contínua na escola.

Tal espaço tem como objetivo, conforme destaque do artigo 35 do Estatuto do Magistério (1999), a programação e preparação do trabalho didático, a colaboração com as atividades de direção e administração da escola, a formação contínua e a articulação com a comunidade.

O responsável pela organização desse momento de formação é o Orientador Pedagógico, um professor de Educação Infantil e ou Ensino Fundamental com formação em Pedagogia e no mínimo três anos de docência, que redige uma proposta de trabalho para três anos (duração de seu mandato) que é apresentada aos funcionários das unidades escolares que votam secretamente. O mandato é de três anos sendo prorrogável por mais três, porém, há toda uma problemática em torno desse assunto, pois há uma previsão de que o Orientador eleito seja nomeado pelo prefeito, porém, isso nunca ocorreu; esses profissionais **são professores que ocupam temporariamente a posição de Formadores de Professores** e dependem exclusivamente de uma eleição para que continuem ou não no cargo.

Em relação à HTPC em Presidente Prudente é necessário salientar que muitos são os aspectos a considerar e muitos pontos a esclarecer. No Estatuto do Magistério, artigo 55 que trata do Aperfeiçoamento e Capacitação dos Integrantes do Quadro do Magistério como um dos procedimentos para o aperfeiçoamento profissional dos docentes, são citados somente eventos desenvolvidos fora da Unidade escolar (Congressos, Simpósios, palestras, fórum de debates...). Qual é o paradigma de formação presente nessa lei?

Pelo que percebemos, a legislação educacional municipal de Presidente Prudente reforça e prioriza a heteroformação; para que o professor progrida na carreira, ele precisa juntar certificados. A interformação é citada, porém participar desses momentos não acarreta nenhum tipo de reconhecimento financeiro como a participação em congressos e cursos realizados fora da escola.

É comum, tendo em vista a falta de professores, ouvir a orientação de que a folga de um serviço extraordinário deve ser compensada nas horas de HTPC, o que revela uma desvalorização deste momento de formação. Tudo o que precisa ser informado aos professores ocorre neste momento restando pouco tempo para a formação propriamente dita.

Um outro dado que chamou a atenção foi a redação do artigo 2º da Resolução SEDUC Nº 09/2003 que dispõe sobre a HTPC: “ tendo em vista o objetivo da HTPC e o disposto no Estatuto do Magistério e no Regimento Comum das Escolas Municipais o HTPC será sempre coletivo , e nunca poderá acontecer individualmente.”, o que nos leva a refletir sobre uma possível fragilidade do termo e efetivação do trabalho coletivo nas escolas, visto que isso está estampado na própria legislação.

Nas diretrizes pedagógicas da SEDUC (2002) são definidas três ações de formação contínua: a HTPC, as visitas de supervisão nas salas de aula/grupamento e o atendimento individual. Nesse documento a HTPC é conceituada como: “momento de formação contínua em serviço, garantido na legislação e com o objetivo de propiciar aos profissionais: aperfeiçoamento/atualização dos conhecimentos e práticas pedagógicas, visando a melhoria do processo de ensino aprendizagem e a avaliação e reorganização das práticas pedagógicas para atingir plenamente as metas educacionais definidas na Proposta Pedagógica da escola.

Como uma das coordenadoras pedagógicas responsável pela formação dos orientadores pedagógicos, que conduzem o processo de formação contínua na escola, percebo que esses profissionais (os orientadores) tem inúmeras dificuldades para efetivarem os momentos de visita de supervisão e um posterior atendimento individual do professor o que pode estar contribuindo para uma fragilização desse processo de formação tendo em vista mudanças da prática pedagógica.

As atividades sugeridas para as HTPCs são: Grupos de estudo, planejamento, trocas de experiência, oficinas, visitas e participações de especialistas e ou da Equipe técnica da SEDUC.

O Perfil dos Professores do Ensino Fundamental de Presidente Prudente - SP

A seguir apresentamos dados que revelam o perfil dos professores do Ensino Fundamental no que tange à faixa etária, tempo de serviço na Rede Municipal, tempo de experiência como docente e formação profissional levantado com a aplicação dos questionários respondidos em 2006.

Observamos que 72,3% do total de professores atuam entre 3 e 8 anos na Prefeitura no cargo de Professor I; isto se deve ao fato que o processo de municipalização do ensino iniciado em 1997, exigiu a contratação de professores através de concurso público realizado em 1999. Em contrapartida, 57,7% possuem de 0 a 10 anos de experiência profissional, o que revela que estão no início de sua carreira no magistério.

Em relação à faixa etária, 53 % dos professores têm entre 26 e 40 anos de idade, sendo que deste total, 37,7% estão no intervalo dos 26 e 35 anos. Um outro dado que chamou a atenção é que 12,9% (22 professores) possuem mais de 51 anos de idade, ou seja, possuem um tempo maior de experiência de vida.

Em relação ao tempo de experiência profissional (geral, na prefeitura e fora dela), observamos que 57,6% (98 professores) possuem entre 0 a 10 anos de experiência, o que revela pouca ou nenhuma experiência, anterior ao ingresso na prefeitura e sugere que construíram sua identidade profissional dentro das escolas municipais. São profissionais considerados ainda em início de carreira, pois levando em conta que o concurso que contratou o maior número de profissionais foi o homologado em 1999, a maior parte desses profissionais ingressou a aproximadamente 7 anos na Rede Municipal e está de acordo com Tardif (2002) em uma fase de exploração, estabilização e consolidação da carreira.

Tardif (2002) caracteriza as fases pelos quais os professores passam nos primeiros anos da carreira, do zero aos sete anos de experiência. A primeira seria a de exploração, do zero aos três anos e a segunda de estabilização e consolidação dos três aos sete anos. Observamos que grande parte dos professores do Ensino Fundamental da Rede

Municipal de Presidente Prudente concentra-se nesta faixa que é caracterizada no primeiro momento por uma experimentação de diferentes papéis, através de acertos e erros e pela necessidade de ser aceito pelo grupo (fase de insegurança) e num segundo momento de maior confiança em si mesmo, visto que já domina diversos aspectos do seu trabalho.

Uma de nossas hipóteses é que a experiência vivida dentro das escolas municipais, seja no contexto de sala de aula ou nos momentos de interação que lá ocorrem, não tem dado conta de oferecer o apoio necessário para que, cada profissional, no processo de construção de sua identidade profissional tenha boas experiências e possa passar da fase de exploração e insegurança para a fase de estabilização.

Talvez esta hipótese aliada a outros fatores, justifique os dados referentes ao fato de que o magistério apesar de ser opção profissional dos professores, passados alguns anos de experiência, causa frustração e aproximadamente 50% dos professores em efetivo exercício pensam em abandonar a profissão segundo os dados do questionário (2006). Destacamos a importância que os anos iniciais de atuação na profissão têm sobre as concepções e identidade construídas pelos professores.

Poderíamos dizer então, que esses professores apesar de possuírem relativa experiência de vida e maturidade pessoal, encontram-se em sua maioria, no início de sua carreira profissional. É importante destacar este fato, pois sabemos dos reflexos que os anos anteriores ao ingresso na vida profissional têm sobre a identidade profissional. Garcia (1999) fala de uma fase de pré-treino, onde mesmo como alunos já estávamos aprendendo o que é ser professor; para ele a formação de professores passa por fases: **pré-treino**, ainda como aluno, **formação inicial** em uma instituição, **iniciação** nos primeiros anos na profissão e **formação permanente** (treino profissional e apoio profissional): enquanto estiver na profissão.

Os professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Presidente Prudente, concluíram os seus estudos no magistério (Ensino Médio com formação Pedagógica) entre os anos de 1981 e 1998 (55,3%) sendo que um total de 71,8% o fez em instituições públicas.

Em relação à formação em nível superior, 64,1% cursaram Pedagogia, sendo 41,2% o fizeram em universidades, centros e faculdades privadas e somente 17,6% em

universidades públicas, dado totalmente diferenciado da realidade da formação em nível médio. Deste total, 38,2% concluíram o curso entre os anos de 1993 e 2004.

Deixaram de responder a questão 35, 8% dos sujeitos da pesquisa, que se enquadram entre aqueles que concluíram outros cursos de graduação e ou não possuem formação em nível superior.

Dos 35,8% (59 professores sendo que 1 deles possui 4 cursos de graduação) que possuem outro curso de graduação, a maioria concluiu cursos de licenciatura principalmente em Letras, Geografia e Educação Física, cursos esses realizados em instituições de ensino superior de Presidente Prudente.

Com relação à formação pós-graduada, os cursos mais procurados são os de avaliação de ensino e aprendizagem, leitura e produção de texto e psicopedagogia, oferecidos em sua maioria por universidades privadas e à distância.

Com os dados apresentados até o momento pudemos observar que os professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Presidente Prudente são profissionais jovens tanto no que diz respeito à idade quanto em experiência profissional, têm uma boa formação, aproximadamente 64 % com formação superior em Pedagogia e aproximadamente 33% formados em outros cursos, além de mais de 50% já terem cursado pelo menos uma pós-graduação. Além disso, os sujeitos da pesquisa formaram-se (no Magistério e na Pedagogia) em sua maioria após a década de 1980, período da democratização do ensino e de discussões intensas acerca da melhoria do ensino, inclusive mediante o oferecimento de formação para os profissionais da educação. É interessante lembrar que a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, no estado de São Paulo começou a ser implementada no período de 1984 a 1998, momento em que grande parte dos professores da Rede Municipal estava em processo de formação.

O magistério como opção profissional e a decepção com a situação da profissão.

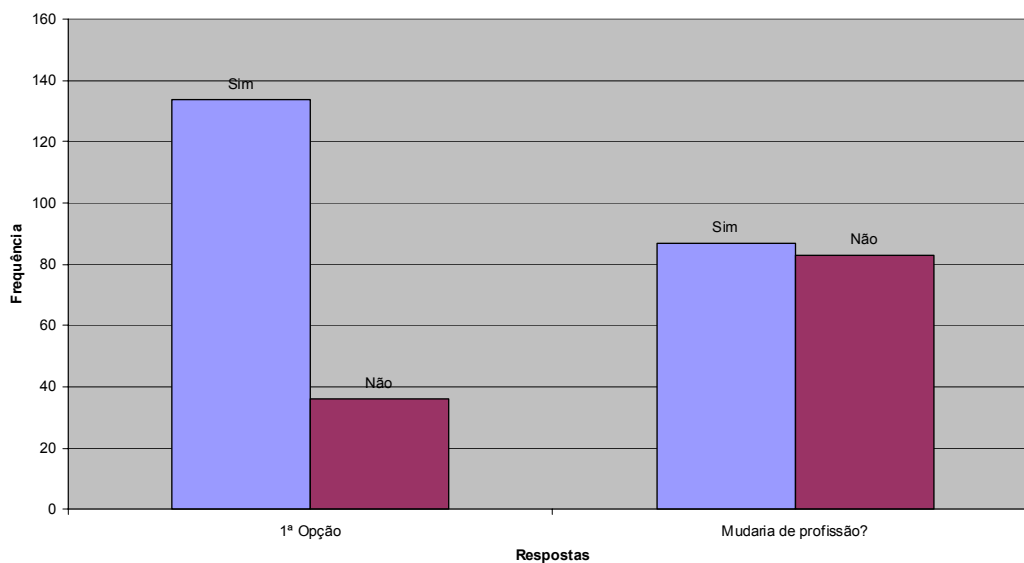
Os dados do questionário (2006) mostraram que para 134 professores o magistério foi sua primeira opção. Passados alguns anos de trabalho em sala de aula 87 profissionais dizem que pensam ou já pensaram em abandonar a profissão. A professora

NCD aponta como tem se sentido em relação à imagem pública do docente, o que aponta o por quê dessa decepção com o magistério:

Os professores estão doentes, todos falam a mesma coisa, os professores estão doentes; ele é criticado pelos pais por que as crianças levam uma coisa que não é, uma coisa que aconteceu e os pais já chegam querem brigar, bater e xingar o professor. Muitos diretores, os pais vão reclamar e ele nem procura saber o que realmente aconteceu e já pré-julga, por que às vezes não gosta do professor, às vezes ele não vai com a sua cara, não é assim, às vezes você não vai com a minha cara, mas eu sou um excelente professor, então tem que conversar com o professor antes, aconselhar, advertir. Ai chega lá na Secretaria de Educação, sem falar com o diretor, tem uns pais, mas adiantadinhos que vão direto, lá, e é só pau no professor, poxa, não é assim, se o aluno pula o muro e vai embora, o professor é culpado, se acontece algo no banheiro da escola com alunos de outra escola: professor por que você não olhou o que foi no banheiro, e eu vou deixar os vinte e oito, trinta na sala sozinhos, tudo é a gente, nós estamos ficando doentes vai acabar todo mundo indo para o hospital de louco, então tudo é contra, nada é a favor, tem que chegar uma figura amiga, pra poder mostrar e tentar, o que pode ser resolvido, o que pode ser orientado, sempre também, sem ter inimizade; com certeza ai vai ser mais proveitoso, as coisas vão ser mais claras, vai chegar mais soluções na Seduc, o diretor não vai ficar com depressão: está tendo e vai aumentar mais... (NCD, p. 8. Pesquisa de campo, 2007)

Em relação à opção profissional (vide gráfico), os sujeitos da pesquisa (134 professores) dizem que o magistério foi sua primeira opção profissional e 35 professores dizem que não. Porém, depois de atuarem no magistério por algum tempo, no que diz respeito à realização profissional, 87 dizem que pensam ou já pensaram em mudar de profissão, e os outros 83 dizem estar satisfeitos com o seu trabalho. Quais os fatores que podem estar colaborando para que essa inversão ocorra?

Gráfico 10- Opção profissional



Fonte: Pesquisa de campo - 2006.

Anteriormente dissemos que uma de nossas hipóteses para que mais de 50% dos professores pensem em mudar de profissão, apesar de a maioria ter optado pela mesma é pelo fato de grande parte deles estar iniciando a vida profissional, em uma fase de insegurança que é agravada pela dificuldade em lidar com a complexidade do ato educativo e talvez não encontrar o apoio necessário para passar por este processo de forma mais tranqüila no seu ambiente de trabalho e na formação recebida anteriormente, é o que destaca a professora NCD.

Em suas respostas, os professores destacam que o que os levou a escolherem a profissão foi o fato de ser a única opção adequada à sua condição financeira, valorizada para a realização das mulheres (ligação com a maternidade/feminização do magistério), pelo desejo ou sonho de contribuir para a mudança da sociedade, influência de parentes e professores, por vocação e ou identificação com a área.

A Educação é o caminho para as grandes mudanças da sociedade. (Q 50)

Venho de uma família onde muitos são professores e a situação financeira na época não dava outra opção. (Q 57)

Desde criança eu sonhava em ser professora. (Q 119)

A necessidade pela dificuldade em ajudar minhas duas filhas em fazer a lição de casa, pois na época estudava em escola particular e vinha muita tarefa. (Q 87)

Na época acreditava ser a arte de ensinar, a mais sublime das vocações. Também tinha a ilusão de que, financeiramente falando, era possível sobreviver com o salário da educação, já que habito um país capitalista e não posso me dar ao luxo de trabalhar só por amor. (Q 168)

Com base nessas afirmações poderíamos dizer que os motivos de escolha da profissão têm muito mais a ver com o contexto vivenciado naquele momento e com sonhos e desejos do que com a identificação real e consciente com a profissão; isto tem provocado no cotidiano do professor, o chamado “mal-estar docente”¹³. Em contrapartida, aqueles que não pensam em mudar de profissão são aqueles que afirmam se identificar e gostar do que fazem.

Segundo GOMES (2005, p. 14):

¹³. Mal estar docente é uma doença contemporânea e internacional, surge do descompasso entre as novas exigências e demandas colocadas pela sociedade a escola e conseqüentemente ao professor, gerando as características desse mal estar. (ESTEVE, 1999 p. 13)

[...] para dar sentido às suas opções profissionais, esses jovens constroem uma representação sobre um compromisso que não espelha exatamente antigas idéias de sacerdócio e missão profissional, **aproxima-se da excessiva responsabilização por parte da sociedade em geral**, que tem visto na escola, e conseqüentemente no professor, a alternativa segura para a educação de seus filhos.

Essa crença na missão redentora da educação marca o sentido de ser professor, o que nos permite dizer que esse sentido é construído e reconstruído com base no que a sociedade espera desse profissional e na forma como é conduzida a formação inicial.

Os professores saem dos cursos de formação acreditando que podem fazer muitas coisas para mudar a realidade de seus alunos, visto que se trabalha com a imagem do professor ideal e quando vão para a escola se defrontam na prática cotidiana com inúmeros desafios e dificuldades que não conseguem resolver sozinhos, o que causa frustração...

Esteve (1999, p. 124/125) defende que a formação inicial deva substituir os enfoques normativos por enfoques descritivos: os enfoques normativos implicam a suposição que o professor é o único responsável e pessoalmente responsável pela eficácia docente, já que se estabelece uma relação direta entre a personalidade do professor e o êxito no magistério. Subentende-se que se não se obtém o êxito no magistério, é por que o professor não serve, não é um bom professor, não possui as características do professor ideal.

Assim surgem as características do mal-estar e da não identificação com a profissão que é demonstrada através da fala e dos gestos daqueles que pensam em mudar de profissão.

As justificativas para os que pensam ou já pensaram em mudar de profissão estão ligadas ao desgaste da profissão e à desvalorização profissional e financeira aliada ao descaso dos políticos, do sistema, dos gestores e das famílias e de um sentimento de solidão e falta de apoio, tudo isso como conseqüência das condições atuais da escola na sociedade contemporânea.

A profissão de professor está muito desvalorizada e ganha muito pouco. A cobrança é grande e a gratificação muito pequena. A escola está muito desvalorizada, trabalhamos com alunos de famílias ausentes, os espaços físicos e materiais são precários, dificultando nosso trabalho. (Q 26)

Por causa da baixa valorização profissional, não só o salário, mas a atitude dos pais e área técnica em relação aos professores. (Q 29)

Nunca pensei em mudar de profissão, pois amo o que faço e me realizo com a oportunidade que Deus me deu. Gostaria só de ser melhor reconhecida, pois sem o professor, o que será da nação? (...) um médico, um cientista tem valor e quem foi o seu alicerce, “o professor”, que o incentivou, aguçou sua curiosidade, ensinou a lutar pelo sonho. (Q 149)

Amo o que faço e procuro fazer da melhor maneira, mas já pensei muitas vezes em mudar de profissão pelo descaso de nossos políticos, descaso emocional (falta de interesse dos alunos e pais), entre outros motivos, inclusive para aumentar a renda. (Q 51)

Logo que ingressei na rede achei que havia muita burocracia e pouca solução para os problemas. Senti-me discriminada por ser iniciante, mas busquei pesquisar, me interar, aprender, me doe de corpo e alma. Hoje estou convicta de que quero seguir a carreira, me sinto capaz, ensinando e aprendendo. (Q 36)

Isso nos parece evidenciar uma insatisfação generalizada e despreparo no que diz respeito a repensar o papel da escola, do professor e do aluno no sentido de atender as necessidades das crianças que vivem nesta sociedade. Por outro lado, a necessidade dos sistemas se organizarem para apoiar tais mudanças, pode estar gerando o sentimento de solidão nos que lidam com a educação.

O Estado que é o principal responsável pela educação, tendo em vista as atuais mudanças, toma para si o dever de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos e resgatar a imagem da escola pública, tornando-se um Estado avaliador ao invés de um Estado educador.

Para Correia e Matos (2001, p. 34) existe uma crise de identidade do Estado:

A crise do “Estado Educador” tem sido, com efeito acompanhada pela revalorização de um “Estado Avaliador” que, além de procurar regular a posteriori o sistema, tende a individualizar responsabilidades num processo de omissão das suas próprias responsabilidades e de imputação de culpas, numa lógica onde o exercício do direito de julgar, por parte dos professores, tende a transformar-se num julgamento sobre aquele que julgou. Finalmente os professores têm que partilhar com as estruturas representativas dos pais o exercício do seu poder de disciplinação, permeabilizando, assim, as regras de funcionamento do mundo escolar a lógica e racionalidade provenientes do mundo não escolar.

O Estado interfere no sentido de individualizar responsabilidades, culpabilizar o professor, através de tal avaliação e exime-se do seu papel de educador, ou seja, de colaborar para que políticas de formação sejam implementadas para atenderem essas novas exigências.

Os professores em vista de toda essa cobrança criam um mecanismo de autodefesa e separam o seu *mundo privado* (onde podem falar e pensar o que querem) e um

mundo público onde é necessário pensar e falar o que é mais adequado tendo em vista os desejos da sociedade, os princípios atuais.

Parece ser necessário analisar o trabalho que está sendo desenvolvido dentro das instituições de ensino, no sentido de fortalecer as equipes de trabalho e por consequência o trabalho coletivo dentro desses espaços com o intuito de repensar de forma ampla e abrangente todas as mudanças que tem ocorrido no meio escolar e qual é a melhor forma de agir. A realidade parece estar exacerbando o individualismo e isso tem agravado o sentimento de solidão.

Cabe a nós pensarmos o que pode ser feito no sentido de fortalecer os membros da instituição escola como grupo solidário às necessidades da instituição colaborando para o fortalecimento do trabalho coletivo.

Esses são os sujeitos de nossa pesquisa. A partir de agora buscaremos compreender quais as representações sociais que tais sujeitos construíram sobre a HTPC.

CAPÍTULO 4 - OS CAMINHANTES, AS FIGURAS E SIGNIFICAÇÕES¹⁴ DO UNIVERSO COTIDIANO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS IDENTIFICADAS.

A Origem e o conceito de Representação Social

A Teoria das Representações Sociais foi pensada a partir de questões geradas pelo conceito durkheimiano de representações coletivas desenvolvido inicialmente no livro: “As formas elementares da vida religiosa” em 1912, que propõe um conjunto sistemático de elementos, tentando explicar uma multiplicidade de fenômenos tais como: crenças, mitos, ciência, religiões, opiniões, e nesse contexto, o que seria individual, e o que faria parte de construções sociais, opondo as representações individuais às coletivas no sentido de que cada uma teria procedimentos e leis próprias.

Segundo Nóbrega (2003) p. 53:

A oposição entre o individual e o coletivo, a pessoa e a sociedade, estável e instável marca a falha na teoria do sociólogo francês... Nessa lacuna teórica dos estudos de Durkheim abre-se para Moscovici, o campo propício à construção da teoria das representações sociais, objeto que não se encontra mais no terreno da sociologia, mas na interseção indivisível do individual e do social, captado pela psicossociologia deste autor.

Podemos dizer que esta teoria representou um escândalo do pensamento social da época (década de 1960), valorizando as informações contidas no senso comum (conhecimento desprezado pela ciência) e interligando dois campos de conhecimento distintos, a sociologia e a psicologia.

Moscovici (2004, p. 169) observa que grande parte das pessoas busca explicações para os fenômenos do seu dia a dia e se perguntou: Por que as pessoas pensam de formas não lógicas e não racionais?

Refletindo sobre esta pergunta Moscovici (1978, p. 41) chegou ao conceito de Representações Sociais como “entidades quase tangíveis, que circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”.

E ainda...

Um sistema de valores, de noções e de práticas tendo uma dupla tendência: antes de tudo, instaurar uma ordem que permite aos indivíduos a possibilidade de se

¹⁴. Segundo Moscovici (1978) numa representação social para toda figura há um sentido e para todo sentido uma figura, sendo que a figura é o pólo passivo e a significação o pólo ativo.

orientar no meio ambiente social, material e de o dominar. Em seguida de assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade propondo-lhes um código para as suas trocas e um código para nomear e classificar de maneira unívoca as partes de seu mundo, de sua história individual ou coletiva. (NÓBREGA, 2003, P. 51)

Segundo JODELET (2001), as Representações Sociais podem ser conceituadas como:

Uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Como destacado, os indivíduos constroem essas representações na convivência com os outros, com a finalidade de estreitar laços com o seu grupo e se sentir parte dele. A finalidade das representações sociais seria então tornar o indivíduo parte de seu grupo, não teria um caráter de ampliação de conhecimento acerca dos objetos do cotidiano, mas sim, a obtenção de informações necessárias para não ser ignorante e principalmente não ficar fora do “circuito coletivo”, transformando o que antes não era familiar em familiar.

Conhecer como esse processo ocorre pode nos ajudar a compreender quem são os indivíduos e como eles constroem sua forma de pensar e agir (sua identidade) diante de acontecimentos diversos, oferecendo elementos no sentido de repensá-los de forma diferenciada e buscar a modificação de condutas.

Pela sua amplitude, esta teoria, apresenta segundo Jodelet (2001), três particularidades marcantes: vitalidade, transversalidade e complexidade. Vitalidade no sentido de autorizar interpretações múltiplas e de ser um campo de intensificação de pesquisas em diferentes países. Transversalidade tendo em vista a multiplicidade de relações com diversas disciplinas (estatuto transversal) e para finalizar complexidade por sua posição mista na encruzilhada de muitos conceitos sociológicos e psicológicos.

Por que e como produzimos Representações Sociais?

O indivíduo busca sempre tornar familiar o que lhe é estranho e para isso, recorre a crenças, princípios e percepções que domina para explicar novos acontecimentos.

Além de contribuir para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais, as representações sociais possuem também uma função identitária e justificadora, ou seja, permitem ressaltar a imagem positiva do grupo e sua especificidade e também permitem aos indivíduos pertencentes reforçarem os comportamentos de diferenciação social em relação aos outros grupos.

Para Jodelet (2001), as representações sociais, enquanto sistema de interpretação do mundo interferem em processos de difusão e assimilação de conhecimentos, na definição das identidades pessoais e sociais.

As Representações Sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos, dando significado a esses conhecimentos. É necessário, porém ressaltar que uma representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem (MOSCOVICI, 2004, p. 46).

Procuramos manter contato com as idéias correntes e responder às interrogações que nos atormentam, usando os conhecimentos da forma mais conveniente. O indivíduo então não é mero receptor passivo dessas idéias, mas sim criador e (re) criador e participante ativo da tarefa de dar sentido ao universo do qual faz parte.

O trabalho da representação é diminuir as estranhezas, introduzindo-as a um espaço comum, provocando um encontro de visões e expressões separadas que se procuram. “A fim de penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto entra numa série de relacionamentos e articulações com outros objetos que aí já se encontram, dos quais toma as propriedades e as quais acrescenta as dele” (MOSCOVICI, 1978, p. 63).

Considerando esses aspectos, nos propusemos a analisar a HTPC como o objeto representado pelos professores relacionando-o com outras formas de conhecimento e partilhando-o socialmente. Assim como Jodelet (2001) concordamos que a representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito, no caso os professores entrevistados, a um contexto específico – isto é, o ambiente escolar. O estudo das representações sociais dos professores sobre HTPC exige, portanto, que estas sejam:

[...] estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. (JODELET, 2001, p. 26).

As representações sociais, portanto, exercem dupla função: assegurar aos seus sujeitos (aqueles que representam) uma identidade social e orientar condutas e comportamentos perante o grupo social ao qual estão ligados.

Segundo Moscovici (2004), para compreender as representações sociais devemos recorrer aos processos de elaboração e funcionamento das mesmas: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ameaçadoras. Categorizar significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. Depois de classificar o objeto, o nomeamos e o libertamos de um anonimato perturbador, incorporando-o ao nosso universo cultural e representacional. O resultado é sempre arbitrário, mas, desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa se torna comum e necessária. (MOSCOVICI, 2004)

Outro aspecto importante a salientar é que tomamos a estabilidade como um tipo de amizade e o conflito como hostilidade total; isso acontece, pois, nos identificamos com os padrões que são mais acessíveis e relacionados com nossos pensamentos e emoções. As diferenças de pensamentos e sentimentos por sua vez não revelam um déficit social ou cognitivo, mas uma diferença normal de perspectiva entre os diversos indivíduos e grupos. Isso explica o fato de estarmos próximos às pessoas com as quais nos identificamos e nos distanciamos dos “diferentes”.

Objetivar por sua vez é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, reproduzir um conceito em uma imagem, ou seja, encher o que está vazio com uma substância que lhe dê sentido. Sentimos-nos obrigados a ligar as palavras a algo não verbal. Poderíamos dizer que o resultado da objetivação é um processo de domesticação de palavras e ações dos seres humanos em relação a um dado objeto.

Uma vez aceito tal paradigma, as imagens associadas a ele são facilmente utilizadas em nosso cotidiano; surgem fórmulas e clichês que sintetizam e imagens que se

acumulam ao seu redor. Ele não é utilizado somente na fala, mas passa a ser utilizado em várias situações como forma de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir. “Os nomes, pois, que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos, tornam-se a substância ou fenômeno e é isso que nós não paramos de fazer... expressar primeiro a imagem e depois o conceito.” (MOSCOVICI, 2004, p. 77)

A objetivação pode ser decomposta em três fases: construção seletiva (seleção de elementos a partir dos quais as informações em circulação são formadas enquanto fatos próprios ao universo do senso comum e em consonância com os valores próprios do grupo); esquematização estruturante (núcleo figurativo e mais estável da representação com a função de gerar e organizar as informações de modo a dar sentido aos elementos da representação) e naturalização (tem a função de tornar tangível, palpável o objeto, conferindo uma realidade a uma abstração).

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2004, p. 78)

Para compreender processos complexos, o estudo das representações sociais e seus processos de elaboração são importantes aliados. Analisaremos a seguir os processos de comunicação como instrumento de difusão das representações sociais.

A comunicação com instrumento de difusão das Representações Sociais

As formas de comunicação e circulação das informações no interior do grupo social ocupam lugar central no processo de difusão das Representações Sociais: Segundo Jodelet (2001, p. 30),

A comunicação desempenha um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo conceitual. Finalmente, remete a fenômenos de influência e de pertença sociais decisivos na elaboração dos sistemas intelectuais e de suas formas.

Esse processo comunicacional “[...] é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações”, assegurando que os membros do

grupo social ‘conheçam’ o universo sócio-cultural do grupo e se reconheçam como membros desse grupo.

Em seguida, ela (a comunicação) incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. (JODELET, 2001, p. 32)

Assim, a comunicação assegura que, entre aqueles que interagem se apropriem das representações considerando suas três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem. (MOSCOVICI, 1978)

Quadro X – Dimensões das Representações Sociais

INFORMAÇÃO	CAMPO DE REPRESENTAÇÃO	ATITUDE
Dimensão ou conceito que se relaciona com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social.	Remete-nos à idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação, de forma ordenada e estruturada, uma unidade hierarquizada de elementos (organização subjacente ao conteúdo).	Orientação global em relação ao objeto de representação (favorável ou contrária).

Diante do exposto, para compreender as representações sociais precisamos conhecer principalmente em que campo isso se realiza, pois é o mesmo que esclarece qual é o conteúdo concreto e a imagem associada a elas, facilitando a sua compreensão.

Diversos fatores determinam as condições em que as representações são pensadas e constituídas. Estabelecemos as dimensões da realidade social que estão associadas à produção de uma representação social. Essas dimensões são:

- **O papel da dispersão da informação** na gênese e encaminhamento de raciocínios: defasagem constitutiva da informação (informação insuficiente e superabundante, zonas de interesse, obstáculos de transmissão, falta de tempo, multiplicidade e desigualdade qualitativa das fontes de informação);
- **A focalização dos sujeitos** sobre uma relação social ou um determinado ponto de vista tem inegável impacto sobre o estilo em questão (à distância e o grau de implicação em relação ao objeto variam, destaque e relevo aos aspectos que se

harmonizam com as suas orientações profundas, tradições históricas e a estratificação destaca um caminho determinado);

- Presença de uma **pressão para a inferência**: na vida, as circunstâncias e as relações sociais exigem do indivíduo ou do grupo social que sejam capazes de a todo momento agir e tomar uma posição. Tal pressão obriga os participantes de um grupo a construírem através do diálogo um código comum e estável. Conseqüências deste fato: antecipações precipitadas, adesão estrita ao consenso.

As três dimensões que constituem as representações são fortemente influenciadas pelas dimensões da realidade social que são associadas à necessidade de se produzir uma Representação Social, num processo dinâmico e complexo: do indivíduo para o grupo e do grupo para o indivíduo.

O sistema cognitivo: estilo intelectual das Representações Sociais

Esses conhecimentos não racionais, que possuem uma forma de pensamento não lógica, diferentemente do conhecimento científico, foram denominados por Moscovici (1978) como pensamento natural. Esse pensamento assim como o conhecimento científico tem suas características próprias que serão enunciadas a seguir:

Quadro XI – Características do pensamento natural

FORMALISMO ESPONTÂNEO	CAUSALIDADE MISTA	PRIMADO DA CONCLUSÃO
Pode ser compreendido como a utilização de chavões, expressões dominantes armazenadas e fórmulas adquiridas através da interação social. As informações são comunicadas de uma forma econômica, apresentando uma pseudo-reflexão;	Vínculo de implicação entre os argumentos expostos. Tendo em vista a intenção do sujeito, os fenômenos destacados são vistos como causa e efeito (um objeto social é sempre apreendido como algo associado a um grupo e a finalidade desse grupo-coerência conseguida a todo preço);	<i>A conclusão é conhecida antes das premissas (Moscovici, 1978).</i> A conclusão dada desde o princípio, definiu a seleção dos elementos do todo.

Além das características específicas, o pensamento natural funciona atendendo a dois princípios, o da analogia e o da compensação:

A analogia refere-se ao grupamento das noções na mesma categoria e a gênese de um novo conhecimento; ajuda a estabelecer as características representadas do objeto. Assegura a compreensão, afastando as informações supérfluas e ajudando a transgredir as regras excessivamente rigorosas de comunicação, integrando em um todo mais amplo, elementos autônomos e desconexos.

Na compensação, o segundo princípio do pensamento natural, ocorre uma organização das relações entre julgamentos que edificam as significações e ou ligações pertinentes, não podendo haver contradição entre os elementos.

Tendo em vista este processo tão complexo e cheio de características e princípios próprios de funcionamento, Moscovici (1978) destaca a hipótese de que o sujeito individual (ou coletivo) pode utilizar uma pluralidade de modos de reflexão, em função do domínio do meio exterior e das metas que se propõe. A conclusão que se pode tirar é que daí resulta um verdadeiro fenômeno de polifasia cognitiva, ou seja, estamos construindo e reconstruindo nossas representações sociais continuamente.

As representações sociais são imersas em um movimento contínuo e incessante das ondas de comunicação. O conjunto de mensagens recebidas é organizado cognitivamente, conforme as diferentes modalidades de comunicação.

A Teoria do Núcleo Central: A abordagem estrutural

A representação social é formada por diferentes elementos. Esse conjunto de elementos organizados constitui um sistema sociocognitivo específico, que levou Jean Claude Abric, em 1976 a propor a hipótese do Núcleo central.

Para ele a representação social está organizada em torno de um núcleo central e por outros elementos (periféricos) que dão significados a essa representação. O núcleo central ou núcleo estruturante é a parte mais estável da representação; é aquela que assegura a sua continuidade. Já os elementos periféricos são os componentes mais acessíveis, mais concretos, cuja determinação é mais individualizada e contextualizada, são eles que protegem o núcleo central de práticas diferenciadas, permitindo a integração de informações para isso precisa ser flexível.

Segundo ABRIC (2000 p. 34):

É a existência desse duplo sistema que permite compreender uma das características básicas da Representação que pode parecer contraditória: elas são simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas posto que determinadas por núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis posto que alimentando-se das experiências individuais, eles integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos.

Desta forma podemos inferir que a homogeneidade da população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas pelo fato de que sua representação organiza-se em torno de um mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador de significado que é dado a um determinado objeto.

A abordagem estrutural trouxe uma contribuição inestimável para os pesquisadores: a possibilidade de transformação nas representações sociais. Se há um conjunto de elementos flexíveis na representação, neles começa a possibilidade de mudar. Porém, é necessário pensar como podemos atuar na modificação do núcleo duro da representação, o núcleo central?

Para tentar responder a essa questão Claude Flament introduziu nas discussões a noção de reversibilidade da situação. Segundo ele, a transformação do núcleo central ou dos elementos periféricos estaria ligada à reversibilidade ou não (possibilidade de retorno) das práticas anteriores. Alguns autores introduziram práticas contraditórias em determinado contexto; se há a possibilidade de retorno à prática anteriormente desenvolvida, ocorreriam somente modificações nos elementos periféricos. Se ao contrário, não houvesse a possibilidade de retorno, tais práticas teriam conseqüências importantes no processo de transformação da representação, ou seja, do núcleo central.

Segundo ABRIC (2000) existem três tipos de transformação: a Transformação Resistente: as práticas novas e contraditórias podem ser gerenciadas pelo sistema periférico através da interpretação, justificação e racionalizações. Essa modificação caracterizar-se-á pelo aparecimento no sistema periférico de “esquemas estranhos”. Esses elementos evitam o questionamento do núcleo central; porém, se ocorrer o aumento de esquemas estranhos isso põe em perigo o Núcleo Central. A Transformação Progressiva da Representação: essa transformação ocorre quando as modificações não são totalmente contraditórias ao núcleo central, os elementos novos vão se integrando ao núcleo central progressivamente sem grandes rupturas e por fim a Transformação Brutal, ou seja, as

novas práticas, sua permanência e caráter irreduzível provocam uma transformação direta e completa do núcleo central e por consequência da representação.

Pensar na possibilidade da transformação das representações sociais abre um campo muito proveitoso para os cientistas sociais e particularmente nesse estudo para o campo da Educação e mais especificamente para a formação de professores.

Representações Sociais e Educação

Segundo Gilly (1989), a noção de representação social para a compreensão dos fatos educativos permite identificar um conjunto de significações sociais no processo educativo, oferecendo uma nova visão sobre os mecanismos sociais que agem sobre esses processos e suas influências.

A teoria das representações sociais enquanto instrumento de análise do contexto escolar traz contribuições significativas para a compreensão da construção e da consolidação dos conceitos compartilhados pelos sujeitos no contexto escolar e por sua vez, da identificação ou não com determinados grupos o que influencia diretamente nas formas de pensar, sentir e agir dos profissionais da escola.

As representações sociais referem-se às relações dos indivíduos entre si, com os outros, consigo próprios e com o objeto, sintetizando necessidades e demandas de diversas ordens. Não se constituem como conjuntos fechados e disjuntos, mas como processos articulados à experiência do viver de sujeitos concretos, enquanto saber-do-viver. Sua expressão não é linear, mas contraditória, num movimento que parece escapar, pois oculta e deixa entrever, distorce e transforma para mostrar [...] (MADEIRA, 2003, p. 127)

Além disso, os trabalhos no campo educativo apresentam uma contribuição ao estudo das questões mais gerais relativas à construção e às funções das representações sociais no contexto escolar.

Esses estudos têm nos revelado que as representações sociais no campo educativo são fruto de diversos compromissos assumidos entre os sujeitos que convivem no espaço escolar.

No contexto específico desse estudo, ou seja, as representações sociais sobre HTPC, há grandes expectativas de que a escola se transforme radicalmente. Mas para que isso aconteça, é preciso que as representações construídas pelos sujeitos se

transformem profundamente, atingindo de forma radical, o funcionamento da instituição e as práticas profissionais dos professores.

Considerando então, o fenômeno educativo como processo pelo qual, em diferentes contextos histórico-estruturais e com finalidades, níveis, formas e graus de sistematização diversos, a cultura e o conhecimento são continuamente, transmitidos e reconstruídos, envolvendo a totalidade dos sujeitos em suas relações com os outros, podemos afirmar que os sistemas de representações sociais relativos à escola não podem ser considerados independentemente de suas ligações com outros sistemas gerais de representações sociais do qual são dependentes.

Logo, a prática profissional do professor está marcada pelos sistemas de representações sociais intra e extra-escolares.

Portanto, as ações dos professores não podem ser reduzidas à informação e transmissão de conhecimentos, pois a prática pedagógica não é resultante de um impulso individual que se poderia adjetivar como bom ou mal, mas uma construção social, do grupo de profissionais da educação.

Desta forma, identificando a visão de mundo, os conhecimentos partilhados pelos grupos ou indivíduos sobre sua formação, visões essas que norteiam suas ações cotidianas e fazem com que tomem essa ou aquela decisão, temos a possibilidade de saber o que determina, orienta e condiciona suas opções e ações neste e em outros campos de estudo.

Conhecer os sistemas de referência dos profissionais da educação pode nos ajudar a pensar em formas de direcionar e redirecionar os projetos de formação de professores em curso, como ressalta Guimarães (2005, p. 34):

Importa conhecer as RS preexistentes entre os participantes dos processos de formação inicial e ou contínua em serviço, e, com base nesse conhecimento, imprimir condições provocadoras de transformações e mudanças nas representações sociais dos indivíduos acreditando serem elas condicionantes das conseqüências das ações dos educadores.

Partilhando da concepção de Guimarães (2005) ressalto que estudos como este são muito importantes para nos auxiliar a definir quais são os sistemas de referência do educador no que tange a formação contínua em serviço. Conhecendo esse sistema de

referência podemos atuar no sentido de questionar o quanto as práticas de formação ora desenvolvidas são capazes de introduzir divergências nesses quadros de referência com o intuito de desencadear mudanças.

Nossas descobertas... Os resultados da Caminhada.

Neste item, abordaremos os resultados dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas, realizadas junto às professoras do Ensino Fundamental (Ciclo I) da Rede Municipal de Presidente Prudente e também os dados do grupo de discussão com os Orientadores Pedagógicos tendo como pano de fundo o referencial teórico que embasa o desenvolvimento deste trabalho.

Destacaremos o grau de aprovação em relação à HTPC declarado (Aprova, Desaprova ou aprova em parte), porém, é necessário salientar que essa é uma forma por mim escolhida para compreender a representação social que esses professores possuem sobre a HTPC aliada ao não dito (aquilo que os professores não dizem claramente, mas que demonstram em suas atitudes cotidianas conforme relato dos orientadores), no sentido de visualizar formas deste momento de formação contínua tornar-se cada vez mais significativo para os professores.

Tal momento de formação é garantido por lei, tendo em vista toda uma luta para sua conquista. Nosso papel aqui é visualizar o que tem sido feito deste momento de formação e pensar em formas de potencializar esse espaço e as atividades nele oferecidas com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos da rede municipal.

Os dados ora apresentados foram assim divididos por uma opção metodológica, para facilitar a ilustração da análise; é importante destacar que uma categoria tem ligação direta com as outras, umas estão imbricadas nas outras.

Para aqueles que APROVAM a HTPC, o fazem por que ela oferece:

Momentos para estudo, troca de experiências, idéias e materiais, reflexões e planejamento.

Os professores defendem que a HTPC deva ser um momento onde eles possam estudar assuntos novos, teorias, trocar atividades e materiais com os colegas além

de ouvir experiências exitosas, refletir sobre o seu trabalho, planejar e organizar as atividades de sala de aula.

Ah! Eu acho o seguinte a HTPC é um momento que nós fazemos muitas reflexões, aqui no caso a Orientadora trabalha muitos textos; ela consegue textos, eu acho que vocês conhecem, do que está pegando na escola, problemas que a gente enfrenta na sala de aula; então todas as reuniões de HTPC têm sempre alguma coisa nova para passar prá gente, que ajuda na nossa formação, né, continuada com os alunos. Eu acho muito bom, de grande valia, por que nesse tempo a gente discute, faz reflexões, cada um dá a sua opinião e no fim faz um apanhado geral; eu acho que contribui bastante e também depois tem aquele momento da troca, a gente com os colegas, trocando idéias, atividades, vendo o que deu certo para um, para o outro, eu acho muito importante; se não fosse a HTPC, eu acho que cada um tomando conta da sua parte, ficaria meio perdido, né. Tá certo que não dá para englobar tudo, todo mundo fazendo a mesma coisa, tudo coordenado. Eu espero que um dia a gente consiga fazer isso, mas acho que vai ter sempre alguém que vai ter alguma coisa a mais e que vai ter tempo suficiente para passar na HTPC, poder trocar idéias, atividades, ver o que deu certo e o que não deu, e a Orientadora, Nossa Senhora, ajuda muito; qualquer dúvida que gente tem a gente pergunta; é lógico que as coisas não vêm prontas, a gente tá sempre procurando, buscando uma forma de melhorar, tanto na disciplina dentro da sala de aula que é uma das coisas que mais pegam, mas eu acho muito importante. (D.C, p. 1)

A professora aponta a forma de organização da HTPC que envolve momentos de leitura, reflexões e discussão de textos e um segundo momento onde ocorrem as trocas de idéias e atividades (planejamento das aulas) com vistas à prática de sala de aula. Ressalta no meio de sua fala a dificuldade desse momento de formação estar articulado, “tudo coordenado”, o que nos leva a pensar que apesar das tentativas, nem todos trabalham com vistas a objetivos comuns, o que ela espera que mude com o passar do tempo.

Nossas HTPCs são assim: primeiro tudo o que vem da secretaria, depois tem o nosso tempo, o tempo da gente e aí depois o tempo para planejar. É que essa troca de idéias que eu falo para você, é, tem a troca de idéias relacionada com o tema e depois a gente vai trocar; eu não falaria troca de experiência, mas troca de idéias, é o momento que a gente vai planejar e eu digo, eu estou fazendo isso, o que você tem? Aí a gente vai trocar, seria troca de atividades, de exercícios, acho que é assim, por que troca de experiência é quando eu e você estamos conversando: aconteceu isso, o que nós vamos fazer? Esse momento relacionado com as dificuldades da gente, a gente troca dentro do tema estudado, aí eu vou planejar, para mim [...], eu falo que é trocar atividade, que é o horário que eu digo eu vou fazer isso, o que nós vamos fazer, preparar aula, a troca de atividades, que eles falam que é troca de experiência, que eu não acho que seja experiência; experiência é quando eu faço algo que dá certo dentro do tema que eu estou trabalhando, agora eu fiz e deu certo, agora esse outro momento não é troca de experiência, pra mim seria troca de atividades, troca de materiais, de idéias para enriquecer a aula. (SMG, p. 5)

No início da fala a professora aponta a distância entre o que é da Secretaria de Educação e o que é dos professores e depois vai esclarecendo as diferenças entre as formas da “troca”: troca de idéias e experiências, que é algo que alguém fez e deu certo e a troca de atividades que colaboram efetivamente no planejamento das aulas.

Eu acredito que a HTPC tem muita importância, posso falar da minha, formação, como professora. Como eu sou nova na rede, esses momentos de HTPC pra mim tem sido realmente uma formação contínua que eu aproveito da melhor forma possível, tanto no momento que é, vamos dizer assim, de aprofundamento teórico, oferecido pela orientadora, como o momento que a gente consegue planejar as nossas atividades, sempre. Particularmente, eu aproveitei cada momento da HTPC para isso, então, pra mim ela é de extrema importância. (PGTM, p. 1)

Sempre a gente tá discutindo alguma coisa um com o outro e trocando idéias, colocar na lousa alguma coisa que a gente encontrou, fazemos o momento de leitura, reflexão, levanta algumas coisas para discutir. (DC, p. 4/5)

A HTPC é vista como momento importante para o aprofundamento teórico e para o planejamento das aulas. Como o responsável pela organização da HTPC é o orientador, seu envolvimento é apontado como essencial para o bom andamento desse momento de formação, ele deve buscar soluções para os problemas.

Eu acho muito importante, mas nem sempre o orientador colabora muito. Às vezes a gente fica com o tempo perdido, mais acho a HTPC muito importante; o ano passado nós aproveitamos bastante com a orientadora, fazendo pesquisas, leituras e isso enriqueceu bastante o meu conhecimento. Esse ano também nós estamos fazendo estudos, grupos, estamos estudando, eu acho que a HTPC é fundamental, nós precisamos mesmo. (AM, p. 1)

Num primeiro momento eu poderia dizer que a HTPC é um momento muito importante para o professor onde faz ele refletir sobre os acontecimentos, onde há troca do que está acontecendo em sala de aula, para que o orientador vá buscar soluções para trazer para esse professor, eu acho importante e adequado para o momento. (AL, p. 1)

Os discursos apontam uma preocupação com a utilização do que foi lido, refletido e discutido em ações concretas no cotidiano escolar, ou seja, a articulação da teoria com a prática e vice versa.

E eu sou uma pessoa que discordo plenamente dessa coisa de hora de tempo perdido, pois acho que é essencial que nesse momento, por exemplo, um professor que trabalha com a mesma série possa trocar material, trabalhando talvez os mesmos assuntos, dependendo claro da dificuldade de cada sala, respeitando sempre isso; mas eu acredito muito que a troca de informações é a coisa que faz a gente crescer e quando a gente fica só a gente preparando aula, talvez nós professores não tenhamos as mesmas visões como conversando com uma outra pessoa. E os meus orientadores, como eles estão direcionados, tem mais tempo hábil para preparar, para buscar alguma coisa, eles sempre estiveram dispostos a me ajudar, pelo menos até agora, foram duas pessoas que me ajudaram muito, inclusive nesse momento eu tenho uma aluna cadeirante e eu

fiquei um pouco receosa e nesse momento a minha orientadora está me ajudando muito, é muito preocupada, prestativa e a HTP para mim é essencial, eu acho que é um trabalho importantíssimo. (TQT, p. 1)

Com momentos de reflexão sobre a prática da gente mesmo com a teoria e depois com uma atividade prática senão fica desvinculado né. É importante trabalhar, por exemplo, uma teoria e depois ter um momento para confeccionar, colocar aquilo em prática aquilo que foi aprendido. (EN, p. 2)

Eu acho que a gente acaba ajudando muito o professor, auxilia, dá idéias, busca materiais, sugere estratégias para o professor trabalhar com alunos com dificuldade, com o portador, por que a gente tinha o portador na sala também, mas não era como é hoje, todo esse trabalho focado no aluno, todos esses materiais que a gente tem para usar com o professor na sala de aula. Eu acho que hoje é bem melhor do que antigamente, a HTPC é bem valorizada hoje no sentido de auxiliar o professor em sala de aula não só em prática mais em teoria também. Eu acho que é um momento muito importante que jamais nós podemos deixar perder esse momento. (CZ, Grupo de Discussão com Orientadores)

A fala dos professores caracteriza o que ocorre nas HTPCs, porém vislumbramos uma preocupação aparente com a utilização do que foi discutido na prática pedagógica, o que é muito válido, o papel dos professores é ensinar e para isso eles precisam constantemente estar aprendendo.

Os professores em muitos momentos falam do estudo e das reflexões e troca de idéias, o que parece ocorrer é que muitas discussões são feitas, muitas idéias pairam pela cabeça desses profissionais; porém, fica quase que exclusivamente para o professor a tarefa de transpor o discurso, as idéias, as teorias para a prática, o como fazer... O que não é fácil e nem simples.

Segundo os Referenciais para a formação do professor (2002, p. 108, 109 e 131):

A atuação profissional dos professores deve ser objeto de reflexão nos espaços de formação, a prática deve ser tematizada em seus múltiplos aspectos, num processo de reflexão organizado e compartilhado, deve ser sistemático e acontecer desde a formação inicial. É necessário garantir espaços e tempos na rotina de trabalho da escola para análise de ações desenvolvidas, estudos, troca de experiência, documentação do trabalho, discussão de observações, criação e planejamento coletivo de propostas didáticas.

O que os professores apontam é que o ponto de partida das ações de formação na HTPC são estudos, discussões, reflexões, trocas, a partir de um tema pré-definido; porém, como apontam os Referenciais para a Formação de professores (2002) isso não tem ligação direta com a prática se não for feito um elo. O que os dados podem revelar é que precisamos inverter o foco, ou seja, partir da tematização da prática, ou seja, a

prática é o ponto de partida e a teoria, o estudo, as trocas são suporte para a adequação dessa prática aos resultados de aprendizagem dos alunos.

Melhoria e mudanças na prática.

Apesar dos professores vivenciarem uma distância entre o que a teoria diz, e o que acontece na sala de aula, ou seja, ficam sozinhos na tarefa de transpor o que estudaram para a sua prática, apontam a formação como um meio de transformação das práticas inadequadas.

Eu acredito que se o profissional tiver tempo para sentar e melhorar a sua prática muitos problemas seriam evitados: desde comportamento até aprendizagem, tudo, ali você vai colocar suas angústias do dia e aí você vai ter um retorno na hora; isso é bom para o profissional por que ele sente mais confiança no trabalho dele e começa a ter mais confiança nos colegas também. Eu acho que isso falta e eu sinto falta como profissional de um tempo para sentar e avaliar o que eu tô fazendo, e o HTPC um dia só naquela correria que é, com todos falando, todos angustiados não dá conta, eu tenho essa idéia mais não sei se isso um dia é possível. (PGTM, p. 6)

Como todas já falaram, eu fiquei por último, aí ficou complicado. A HTPC é um momento fundamental onde acontece toda a questão da troca, da interação. Eu complemento assim também que é o único espaço para a valorização profissional, a valorização da prática do professor, é o momento em que cada um se expõe, fala o que pensa, mesmo que o orientador não tenha a resposta ali agora, mais só o fato de ouvi-lo, a angústia, ah, eu tô com uma dificuldade... Eu acho que é uma forma de tentar ajudá-lo ouvindo e eu sinto muito isso no grupo, e é um momento onde acontece a valorização, deles, por mais que você diga vai por esse caminho, é necessário valorizar o que aquele professor tem de melhor. Eu sempre falo para o meu grupo lá, precisamos ter uma visão mais cuidadosa do espaço da HTPC, tentar ampliar a visão desse espaço, que é o único espaço que a gente tem para crescer, crescer na profissão, no pessoal, é o único momento para isso, para a gente crescer. (VI. Grupo de Discussão com os Orientadores)

Os professores e orientadores falam da HTPC como momento de valorização profissional do professor e da necessidade de ampliação da visão desse momento de formação como um espaço de avaliação do que se faz na escola, avaliar seu desempenho para melhorar.

Eu acho que como com a gente existem resistências; às vezes não conseguimos olhar para o nosso trabalho, precisamos de um olhar de fora, temos os colegas que apontam algumas coisas, a unidade escolar, os funcionários, os pais em relação à aprendizagem dos alunos e isso nos dá condições de discutir sobre o que está sendo feito, que assim você pode melhorar, iniciar uma reflexão. Até para admitir que eu estou errada é difícil, essa prática de estar sempre tentando olhar para as nossas atitudes é que pode nos ajudar a melhorar algo, quebrar barreiras com o olhar do outro e modificar algo. (JÓ. Grupo de discussão com orientadores)

Os professores e orientadores falam aqui do papel que a formação tem na mudança de práticas e da dificuldade que isso representa por conta de muitos fatores: tempo para parar e avaliar o que se está fazendo e o resultado disso, olhar-se no espelho, a necessidade de ampliação do sentido de espaços de formação como a HTPC, resistências pessoais e quebras de barreiras para a transformação, para a mudança.

Para Garcia (1999, p. 48):

Existe uma coincidência entre os diferentes autores em relação ao fato de que os processos de mudança devem levar em consideração aquilo que denominamos como dimensão pessoal da mudança, ou seja, a atenção ao impacto que a proposta de inovação tem ou pode ter nas crenças e valores dos professores. Porém, não se pode esperar que o professor mude suas crenças para modificar a formação docente. Talvez um tenha ligação com o outro, é interessante ressaltar que as crenças e valores dos professores só se modificam com ações de formação que realmente revelem resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

Algo que não é muito presente nos discursos é a questão da influência dos processos de formação (dos que lidam com o ensino, os professores) na aprendizagem dos alunos. As mudanças propostas para a formação devem aliar análise de práticas, estudo, ação, análise de resultados, ou seja, as ações de formação serão consideradas adequadas na medida em que os alunos aprendam mais e melhor.

Atrelada à formação de professores precisamos pensar em formas de avaliação concreta da aprendizagem dos alunos, a criação de instrumentos de avaliação nas diversas áreas de conhecimento.

Resolução de problemas, dúvidas e dificuldades.

A HTPC é vista pelos professores e orientadores como um momento de resolução de problemas, dúvidas e dificuldades, aquilo que os profissionais precisam; alguns apontam o Orientador como redentor, aquele que deve trazer todas as soluções; outros, por sua vez, apontam o papel e a importância de todos os profissionais na resolução dos problemas da prática pedagógica que são da escola e não de uns poucos profissionais.

Além da preocupação para o que nós estamos aprendendo e nos aperfeiçoando dentro da nossa área, é necessário que procure buscar soluções para o que nós estamos vivenciando dentro da sala de aula; procurar nesse momento, é um momento para sentar junto e pensar em soluções. Eu tenho cinco alunos não alfabetizados na 3ª série, na HTPC seria o momento deles me ajudarem, o que nós vamos fazer na escola de concreto, achar soluções para esse problema, o que a escola vai fazer, pois esse é um problema da escola e não só meu. (AM, p. 1)

É um momento que eu gosto; sinceridade, eu sempre falo assim: é o único espaço que nós temos mais para a leitura de temas relacionados com o que a gente tá trabalhando, com as dificuldades que nós estamos enfrentando. Eu sempre falo para a orientadora: é um momento que eu gosto, tanto que quando eu abono, eu procuro nunca abonar no dia de HTPC; tem gente que só abona no dia HTPC. Eu não, só em último caso eu sempre procuro abonar em outro dia. Por que é o momento que a gente tá discutindo alguma dificuldade que nós temos na sala de aula, algum tema desconhecido que você só ouve falar por cima, alguma dificuldade da criança, alguma deficiência, você fala: eu quero saber mais sobre esse tema, então, é um momento que eu gosto muito. (SG, p. 1)

Em seus discursos os professores falam da necessidade de equilíbrio entre o tempo para o estudo, às discussões e a prática (planejamento), inclusive com momentos de atendimento individualizado dos professores com o orientador.

A HTPC é vista como um momento de desabafo, terapia, no sentido de ser um espaço onde os professores têm voz, podem falar sobre os problemas do cotidiano na busca de soluções.

Ah, eu acredito assim: tem que ter o momento pra você ler, pra você aprofundar, discutir com seus colegas, ai no dia a dia, sobre as dúvidas, mesmo, aquilo que você não sabe ou até você sabe, mas você ainda não aprofundou aquele tema. Eu acho que tem que ter esse momento sim, a figura do orientador prá mim entra nesse momento que às vezes na correria do dia a dia o professor não consegue aprofundar; por exemplo, se você tem um aluno deficiente ou você tem um aluno com dificuldade de aprendizagem por algum motivo você tem que propiciar assim a atividades que vão de encontro a ele, mas você não aprofunda porque muitas vezes você não tem uma visão global sobre o contexto; você tem vários alunos e você não consegue dar atenção total àquela criança; então eu acho que a figura do orientador deveria propiciar esse momento que você não consegue se aprofundar em tal tema, então ele vai trazer material pra você discutir no coletivo no caso deve ser um tema não individual, tem que ser um tema que alcance todos os professores, temas gerais e conseguir trabalhar, teoricamente mesmo com discussões o que cada um pensa, questionários, perguntas e também momentos de dia a dia, chegar no profissional, no professor e deixar, permitir que ele fale qual o problema que ele tem em sala, qual a sua dificuldade e partir dessa dificuldade dele, para conseguir ajudar, não adianta nada chegar com tema e não propiciar nada para esse professor, que ele tá precisando de subsídio; tem os dois lados, o aprofundamento temático e tem aquela ajuda diária que é necessária; ele precisa de um norte, de uma segunda opinião sobre o seu trabalho; não que ele não saiba, ele pode com aquela opinião aprofundar mais o trabalho dele. Eu acho que tem que ter a discussão de temas contextualizados, atividades de planejamento diário, atividades práticas mesmo e momento individual, o professor com ele mesmo e ele com os outros professores, com certa autonomia, que se consiga esses três momentos: aprofundamento teórico, atendimento individualizado com o especialista, no caso o orientador, e outro momento ele, ele mesmo e os outros onde ele pode trocar atividades se ele quiser, tirar dúvida, pedir opinião de alguém se ele quiser, ou planejando coisa que ele não teve outro momento para planejar. O HTPC dá conta disso se for bem organizado. (PGTM, p. 2)

Ah... eu acho que para a organização a pessoa tem que trazer o que é anseio dos profissionais, o que tá gerando mais dificuldade no desenvolvimento no trabalho

da escola, e procurar encontrar tempo mesmo pessoal sei lá, que ajude a ter uma idéia mais ampla, que chegue ao concreto, que às vezes a gente discute, fala, fala, fala mas não chega a conclusão nenhuma, a prática é diferente. (DA, p. 3)

Esses momentos se tornaram muito importantes para os professores colocarem para fora as suas angústias, suas dificuldades; nesse momento lá no nosso grupo, é importante por que uns ajudam os outros; então há aquela troca, sugestões, aquela divisão das angústias, das dificuldades, sem falar da questão da formação continuada, da questão teórica que hoje mais que nunca, temos que buscar a todo o momento, com a diversidade que está vindo por ai, a dificuldade do professor atender as necessidades de cada aluno, eles tem sentido muitas dificuldades com os alunos, por que muitas coisas novas estão surgindo; muitas vezes os professores sentem-se despreparados e nessas reuniões ele tem o apoio do grupo e da direção da escola e pra ele ajuda muito, ajuda à escola como um todo, por que nesse momento discute-se o trabalho da escola, não só o trabalho daquele professor, mas como a escola está caminhando, qual é a nossa necessidade, qual a necessidade dos colegas. (MC. Grupo de discussão com Orientadores)

Os professores demonstram através da sua fala a necessidade de discussão e busca de alternativas para a resolução de problemas e dificuldades de sala de aula. Apontam a HTPC como momento propício para esse fim, fazem considerações importantes para este momento: o papel do orientador como especialista, que vai pesquisar e trazer a solução, a escola (grupo de profissionais) como responsável pela resolução de problemas, ou seja, o professor não está sozinho, tem um grupo para resolver esse problema, tendo em vista inclusive que os professores formados estão despreparados para algumas situações.

Esses apontamentos nos levam a pensar sobre o papel que o professor atribui a si mesmo e aos outros nesses momentos de formação, na busca pela superação das dificuldades. O Orientador parece ser visto como super profissional; há uma perspectiva do trabalho coletivo ai, ou seja, todos da escola são responsáveis pela aprendizagem dos alunos cada um dentro da sua função e ao professor cabe o papel de pesquisador de sua prática, junto ao orientador e aos seus colegas e também individualmente.

Para Serrão (2002 p. 153/154):

O professor depara-se cotidianamente com problemas oriundos de sua prática que requer soluções para a continuidade do trabalho. O professor utiliza então os saberes que tem acumulado para solucionar tais problemas; desta forma, na tentativa de resolver esses problemas, ele produz conhecimento, conhecimento que é produto da sua experiência. A teoria assume um papel de mediação entre a prática passada e uma prática presente, visando a transformação desta última uma vez que por sua inadequação à situação atual, ela se torna causa de outros problemas; nesse ir e vir e aprendizado constante o professor torna-se um pesquisador.

Como apontado no início do trabalho queremos formar o professor crítico-reflexivo e para isso ele precisa tornar-se um pesquisador não na perspectiva acadêmica (do conhecimento científico construído na Universidade), mas um conhecimento embasado e aprofundado da sua prática para a resolução de situações-problema, o que fica mais fácil com o compartilhamento e a troca de idéias com outros colegas dispostos a aprenderem juntos.

Compromisso, participação e trabalho coletivo.

A HTPC trouxe uma nova forma de encarar a formação de professores: a dimensão coletiva da formação, a importância de um grupo coeso. O nosso grande desafio é despertar esse sentido de coletivo nos profissionais da escola que é traduzido pela participação e compromisso de todos na busca contínua e cotidiana de uma Educação de qualidade.

A gente sabe que algumas coisas precisam ser modificadas para que consiga atingir os seus objetivos, de ensinar, de formar cidadãos, para que todas as pessoas tivessem essa oportunidade, mas em geral uma coisa específica não me vem a cabeça; eu acho que é partir do professor que ele tenha um envolvimento, ou melhor todos da escola em geral; acredito que a partir do momento que todas as pessoas, os profissionais da escola estão envolvidos, tem esse foco que educar é formar esse cidadão de verdade, vai haver uma transformação em relação à educação que vai ser vitoriosa para que o país em geral possa atingir os níveis que ele pode atingir.

Entrevistador: *O que a gente poderia fazer para fortalecer isso, fortalecer o grupo da escola, a rede de Prudente?*

Professora: *(silêncio) É difícil a gente definir uma coisa dessas. Eu tenho percebido que nos momentos da escola, nos momentos que temos a coletividade, os gestores tentam enfatizar isso, tentam despertar isso nas pessoas esclarecendo para eles, para todas as pessoas, para o grupo em geral que nós estamos todos fazendo educação; não só o professor em sala de aula que é o responsável por educar os alunos em todos os sentidos, mas que a cozinheira, que a pessoa responsável pela limpeza, também está envolvida com isso, a conscientização em relação a isso dentro da escola precisa ser mais trabalhada, para que todos, o porteiro, o secretário, a diretora, todos se vejam formadores de outras pessoas, das crianças em geral. Eu acredito que a conscientização, se eu estivesse nesse cargo talvez eu tentasse conscientizar os meus diretores disso, para que eles pudessem levar isso para dentro da escola, essa idéia de que todo mundo envolvido, de verdade, pode fazer com que essa criança seja um adulto responsável também, um cidadão mesmo, acho que a conscientização seria algo que eu trabalharia. (TQT, p. 8)*

Todos nós fazemos Educação, o que nos leva a pensar: estou fazendo a minha parte? Alguns, como forma de eximir-se de sua parcela de contribuição buscam culpabilizar os outros, ao invés de fazer algo para modificar a realidade atual, outros,

colocam a mão na massa e ousam fazer diferente, pedem inclusive um acompanhamento de suas ações.

Existem profissionais e profissionais, assim como alunos e alunos e dependendo do profissional ele ficou jogando a culpa para o outro, do outro, não vou fazer que o outro faz e foi empurrando. Isso deixou certos alunos folgados assim como alguns profissionais folgados. Eu acho que deveria ter uma cobrança, um plano de trabalho único que envolvesse o básico para a formação do cidadão e que fosse trabalhado por unidade, todas trabalhando dessa maneira e que houvesse cobrança em cima dos funcionários, não assim, você vai fazer e pronto, mas sim um acompanhamento daquilo que foi combinado. (DA, p. 6)

Eu também não tive muitos momentos como professora, que eu possa caracterizar como pontos fortes, bons momentos observando alguém que conduzia a HTPC, então, eu resolvi fazer, tentar fazer diferente, por que eu acredito também que é nesse momento de coletividade que nós podemos construir alguns caminhos, algumas coisas, nortear os sonhos. Eu acredito que esse é um momento essencial que a gente não pode deixar morrer, que a gente não pode deixar passar, que esse é um momento de formação, onde nós podemos construir a cara da escola, como a gente quer que as coisas sejam conduzidas. (AC. Grupo de Discussão com os Orientadores)

E tudo que é definido na escola deve passar pelo grupo, ser discutido nesse momento; isso é gestão democrática, é nesse momento que vai acontecer e as trocas de experiência é importante por isso, é nesse momento que nós vamos saber como o professor está conduzindo a aula como eu posso conduzir da melhor forma, e aí esse coletivo é importante, é ele que vai levar o trabalho e vai construir o trabalho. O coletivo no sentido de construção do fazer da escola, do fazer pedagógico e isso, esse coletivo, acaba sendo uma troca, é nesse coletivo que as coisas todas acontecem. Vai construindo o trabalho da escola, o perfil da escola. (LO. Grupo de Discussão com os Orientadores)

Os professores ressaltam a importância do grupo de profissionais, do coletivo, não como ajuntamento de pessoas, mas como pessoas juntas, que tem um objetivo comum, sonham juntas e definem os rumos da escola, a cara que querem imprimir à sua escola.

Quando sonhamos juntos, imprimimos uma cara ao nosso local de trabalho, nos comprometemos, precisamos fazer a nossa parte, o que foi combinado e será cobrado, isso talvez seja o que a professora TQT tentou dizer.

O rumo que a educação de Presidente Prudente tomou é consequência do que cada um de nós fez ou deixou de fazer, não podemos jogar a culpa a um ou outro. Somos os atores desta história.

De acordo com Libâneo (2003 p. 375):

O desenvolvimento profissional como eixo da formação docente deve articular-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento

organizacional. O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu processo de formação através da reflexão sobre a sua prática, a construção de sua identidade de onde resultam os saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e gestão da escola especialmente aqueles referentes ao trabalho coletivo, articulação desses níveis de formação docente ressaltando a importância das decisões que ocorrem no âmbito da escola, dos projetos de trabalho compartilhado. Suas ações interferem diretamente na cultura da escola.

Nós profissionais da educação construímos a cultura da escola e do nosso sistema de ensino; se acreditarmos no trabalho coletivo precisamos pensar juntos em formas de efetivar uma gestão democrática participativa e isso só se faz com compromisso, participação, ou seja, trabalho coletivo.

Os Professores e Orientadores apontaram os fatores que fazem com que a HTPC seja questionada em sua forma de organização e condução. Veremos que os fatores apontados revelam contradição em relação ao que foi apontado até aqui. As duas faces de uma mesma moeda.

A HTPC não é aprovada ou é aprovada em parte quando:

A Organização é inadequada

Apesar de falarem da importância da HTPC os professores e orientadores apontam problemas que acabam gerando o desinteresse por esse momento que tem se tornado cansativo e desgastante devido à falta de flexibilidade da carga horária e pelo excesso de recados e de teoria em detrimento das atividades práticas.

Eu acho que ele tá organizado de uma forma ruim para o professor. Eu não sei se é loucura o que eu vou dizer mais eu acho que é válido, é uma idéia, eu acho que quatro horas condensadas como estão elas são erradas na forma como estão distribuídas; seria melhor para o professor se ele tivesse uma hora de planejamento após a aula, por exemplo, ele acabou de deixar os alunos, ele tivesse uma hora de trabalho remunerada, que ele pudesse sentar e fazer um relatório do dia, o registro de cada criança como foi naquele dia, para o profissional isso é ótimo, você consegue ter um retorno de como está a criança, o desenvolvimento da criança eu acredito que isso poderia ser convertido em HTPC e não só condensar 4 horas em um dia só, que todo mundo, nem sempre é aproveitado da melhor forma. Não estou dizendo que não vai ocorrer esse momento coletivo, acho que tem que ter; inclusive pode até aumentar as horas para mim, acredito que todo o profissional deveria ser pago para trabalhar mais uma hora e fazer esse relatório diário do desenvolvimento da criança, fazer uma coisa bem organizada, avaliar todo o processo, será que essa atividade deu certo? Acho que não vai dar, amanhã vou ter que dar outra, o profissional precisa ter essa hora; após deixar as crianças ele vai sentar, ele vai pensar no dia e vai avaliar o trabalho, ele vai dar uma flexibilidade, vai direcionar a sua prática de acordo com o desenvolvimento da criança. Em outro momento, outro dia, condensar duas horas, pensar no número de horas, o momento coletivo, aí o

professor vai ter o que mostrar, por que o professor consegue todo dia sentar e olhar para o desenvolvimento da criança, e ai ele vai ter o que falar no HTPC, ele vai chegar lá com várias coisas para propor, mostrar e perguntar: o que tá acontecendo, eu não sei por que está acontecendo isso? Eu acho que seria muito mais válido um momento individual, o professor com ele mesmo, remunerado para que ele sente e organize e fiscalizar também quem esta trabalhando e quem não está; orientador deveria ser essa figura, quem está na sala de aula está fazendo essa reflexão em sala de aula ou não. Eu acho que tem que ter um controle, uma fiscalização mais bem feita, e ter esses dois momentos; eu acredito que se o profissional tiver tempo para sentar e melhorar a sua prática muitos problemas seriam evitados. (PGTM, p. 6)

Em primeiro lugar é como eu disse, eu acho que poderia ter aquela escolha, se eu não posso fazer hoje, não ficar com falta, né. Por que quem gosta do trabalho, por que em toda a profissão tem quem gosta e quem faz por dinheiro, quem gosta do trabalho, a HTP começa cedinho, igual eu tô em casa fazendo, a noite, tá vendo a mesa como é, não fico esperando a HTPC para poder fazer um trabalho, pesquisar coisas para as crianças. O ano passado quando nós escolhemos a sala, no dia seguinte já tinha coisas de primeira e segunda série aqui em cima da mesa, para organizar... Então, tem aqueles professores assim, mas tem os professores mais sossegados que fazem só na HTPC, então para ela ficar mais interessante, leitura tem que ter, recados tem que ter, não tem como ficar sem recado, mas que sejam rápidos para a gente poder começar a fazer esse trabalho de troca, por que esse horário é gostoso, sabe, quando tá trocando, sabe quando a gente tá trabalhando, fazendo stencil, olhando o livro que o outro trouxe, o xerox, como vai ser, como vai fazer, esse tempo é gostoso, corrigir provas; às vezes não dá tempo de corrigir em casa, eu por exemplo tenho primeira série, a partir do mês que vem eu vou ter o trabalho de produção e é uma boa hora por que produção, você tem que ver item por item, como a criança está já vai ser pelo menos uma hora da HTP para eu ver essa produções, eu olho em casa, olho em HTPC, por que na sala de aula não dá tempo para olhar e ver esses detalhes, não dá. (NE, p. 3 /4)

As professoras PGTM e NE falam da necessidade da organização da HTPC contemplar, momentos para a avaliação do desenvolvimento dos alunos, o que cada um tem aprendido, correção de atividades e depois a garantia de um momento coletivo para a discussão com o grupo de quais os avanços e dificuldades tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Eu já pude vivenciar duas realidades diferentes: HTPCs onde eu não tinha respaldo nenhum da orientadora e outra realidade agora na escola onde eu estou. Eu não lembro o momento em que eu respondi a entrevista. Acho que é assim, ela divide em dois momentos, o momento em que ela tá ali para passar informações, lendo textos sobre assuntos que a gente reivindica, a gente pede tal assunto e ela vai lá pesquisa e leva para a gente, informações, recados, coisas que a SEDUC, exige, que ela fale para a gente. Depois tem outro momento que ela dá para a gente preparar aula. Eu já tive HTPC em outras unidades que a orientadora fechava a mão, assim, eu não tinha muita experiência e não sabia que eu podia cobrar, me ajuda nisso aqui, tudo que as meninas da mesma série faziam eu ia e fazia atrás. Eu não pesquisava em livros, não tirava dúvidas com ela a respeito de alguma criança, algum trabalho desenvolvido com as crianças, eu acho que agora tá mais tranqüilo, eu acho que o jeito que ela faz dividindo em

momento da orientadora e momento de preparar a aula que a gente normalmente trabalha em grupo por série, acho que tá mais tranquilo. (DC, p. 1)

Eu já passei por outra escola sim, e eu não fazia isso e em determinado momento a HTPC era para fazer lembrancinha, para fazer isso, fazer aquilo, que não tinha nada a ver, é... e não tinha muito aquilo, deixa prá depois..., que a gente sabe que tem (ênfase), ea você vai passando por um tempo e ahhh, vai deixando, eu acho que não, ele tem que ter liderança, saber o que vai fazer e ter conhecimento daquilo.

Eu falo assim, eu passei só por três unidades, como professora; a escola que eu estou agora e mais uma, não tive problema, eu já passei por creche e eles não davam muito valor para a HTPC; foi a época que eu sai da faculdade e fui trabalhar de ADI e elas achavam que era perda de tempo e eu dizia, não é... Ficava mais naquela coisa de lembrancinha, era isso, não tinha aquela cobrança, eu acho que peca muito nisso, peca por que as pessoas não têm conhecimento, acham que a hora da HTPC é pra colocar a conversa em dia, para brincar, para contar fofoca, então eu acho que peca ai, não sei se é falta de informação do que é a HTPC, por que ela acontece ou é assim, não dar muito valor mesmo, eu acho que peca muito nisso. (SG, p. 2)

Outro ponto que os professores ressaltam diz respeito ao perfil do orientador, a forma de organização desse momento de formação e um possível desconhecimento (falta de informação) do que é a HTPC, o que tem levado a práticas inadequadas.

Ela é fundamental, não tem como não ter, é o momento que a gente tem para conversar, ver o que tá acontecendo na U.E, problemas de um professor; às vezes a experiência de um serve para o outro, a HTPC é fundamental, mas precisa rever a maneira que vem acontecendo. (AM, p. 4)

Os professores e orientadores falam do quanto é cansativo ficar o dia todo na escola e que o fato de não verem resultados palpáveis, mudanças os leva ao desânimo e a questionar o papel desse momento de formação.

Os orientadores por sua vez, assumem sua contribuição para essa desmotivação quando o que é discutido não atende os interesses do grupo e apontam a resistência dos profissionais, a mudança como fator que atrapalha.

Olha, veja bem, eu acho que o fato de você ficar quatro horas em um período, numa escola, você entra oito horas, vai até meio dia e tem quinze minutos para engolir alguma coisa, depois para dar aula você já entra cansada, ou então você dá aula o dia inteiro e vai fazer a HTPC mais quatro horas, você fica extremamente cansada também, é desgastante essa questão de ser quatro horas, até hoje eu não consigo entender por que aqui é 4 horas, no estado é duas horas e na LDB é duas horas, na LDB parece que é isso que fala, o mínimo de duas horas, capítulo 9. Então, ai você falou da organização, você vê muita coisa que é sempre repetitivo e às vezes você não vê resultado, você lê sempre sobre inclusão, lê sempre sobre criança com déficit de atenção, né; e outra coisa, nós não vemos resultado. Para encaminhar a criança é um ano, e ai fala, agora tudo é TDHA, tudo é... Então fica difícil, você tem muitas teorias e não vê resultado,

you encaminha demora, às vezes a criança não é mais sua, às vezes, daí dois ou três anos que ela vai, está na quarta série e está saindo. (CR, p. 1)

Eu acho que provavelmente, o tempo da H T P C, não esteja sendo de fato direcionado, né (LO), ou então se há o direcionamento, a pessoa não tem interesse (CZ, LO), não da importância, ou a gente não está fazendo de forma que esteja contemplando a necessidade da pessoa, pode acontecer, sim, ou não tem interesse (MA, CZ e LO) (Todos falando juntos, dando sua opinião). (Grupo de discussão com Orientadores)

Apesar de no item anterior ressaltarem a importância da HTPC, mesmo os que aprovam esse momento de formação revelam sutilmente problemas na sua forma de organização: *é necessário rever como vêm ocorrendo...*

Os professores apontam a carga horária de 4 horas condensada como cansativa e fazem sugestões de outras formas de distribuição dessas horas, falam do papel do orientador que algumas vezes não dá respaldo, falam que esse momento é utilizado para fins que não são pedagógicos por falta de informação, que utiliza-se muito tempo para recados; enfim que o que ocorre não tem dado resultado apesar de ser importante.

Mesmo os orientadores, de sua parte, assumem a possibilidade deste momento de formação não atender as necessidades do grupo e de não ser bem direcionado; apontam também para a falta de interesse e de comprometimento dos próprios professores em relação à HTPC.

Percebe-se uma grande preocupação com a prática, o que é importante, porém, não pode ser a única preocupação. A prática é importante na medida em que contribui com o aprendizado dos alunos e para isso precisa ser fundamentada e fruto de um trabalho que possui metas claras e onde todo mundo sabe o que deve fazer, ou seja, trabalha rumo às metas do Projeto Político-Pedagógico, como aponta Libâneo (2003), a cultura da instituição.

De acordo com os Referenciais para a formação de professores (2002, p. 47 e 48):

[...] Quase sempre se dá uma ênfase muito grande à transmissão de informação teórica: não existe uma cultura de análise da prática pedagógica dos professores no trabalho de formação e, inclusive, acreditou-se por muito tempo que a competência de promover uma mediação didática de qualidade decorreria “naturalmente” do conhecimento teórico dos conteúdos e dos processos de aprendizagem - o que não se verifica na realidade. O resultado desse tipo de abordagem é um desencontro que se tornou mais ou menos emblemático da relação tácita entre formadores e professores; ao término de eventos. Os

professores consideram tudo muito teórico e os formadores dizem que os professores vieram a procura de receitas. Para subverter essa lógica, são oferecidas as chamadas oficinas: encontros destinados a ensiná-los a fazer ou vivenciar algo que se julga necessário e importante... Raramente se aprofunda a compreensão dos objetivos e possibilidades didáticas das atividades... Alguns programas que integram oficinas e cursos teóricos, planejados de maneira orgânica, obtêm resultados melhores. Entretanto, a necessária análise de atividades de sala de aula, conteúdo fundamental da formação continuada, dificilmente integra a pauta dessas ações.

Voltamos ao ponto destacado anteriormente: os dados estão apontando para uma deficiência na forma de condução deste momento de formação, os próprios orientadores assumem a sua parcela de contribuição neste contexto.

Precisamos pensar em formas de rever a forma como tem sido conduzida a HTPC; um caminho talvez seja o de utilizar atividades para a tematização da prática não somente dos professores, mas de todos os profissionais da Educação.

Há pouco tempo para planejar e as atividades não estão ligadas diretamente à prática.

Como apontado na categoria anterior, há uma grande preocupação com as ações da prática e isso deve ser levado em conta, não numa perspectiva instrumental somente, mas sim numa perspectiva política de abertura para a mudança e a transformação.

Acredito que por ter passado em várias escolas, cada ano em uma por ainda não ter sede, cada ano em uma, eu vejo que as orientadoras não propiciam momentos teóricos que sejam significativos para o profissional. Por exemplo, até aprofundam teoricamente temas, porém temas que não são naquele momento, significativos para os profissionais e acabam causando desinteresse, as pessoas acabam fazendo aquelas atividades propostas pela orientação, mas não usam no seu dia a dia por que não vai de encontro com aquilo que é necessário. Algumas orientadoras conseguem fazer isso muito bem, porque partem da realidade, partem da necessidade do professor, daquilo que o professor e trazem aquele conteúdo para aprofundar mais a formação desse professor; outras não, outras já partem daquilo que elas acham que é necessário; então esse ponto é o que pra mim, que é o que mais atrapalha pra um bom desenvolvimento da HTPC. (PGTM, p. 1)

O que é importante é isso aí, a gente ter um espaço para a gente, ter discussão de textos, reflexões e ter espaço para a gente também para a prática de sala de aula. Isso geralmente ocorre aqui uma vez ou outra, que tem um monte de informação para ser passada, mas geralmente acontece. Eu acho que a HTPC é isso. (DA, p. 7)

Depois que a Orientadora nova entrou, ela traz coisas novas, boas que a gente quer. Ela perguntou, por exemplo, quais os temas que vocês gostariam de discutir na HTPC? Ai nós falamos, e ela sempre traz um dos temas, depois ela introduz o que ela tem, então não dá para sentir aquela coisa chata, aquele marasmo, né. Ihh., tem ficado menos tempo para a gente fazer trabalhos, mas ai quando faz as professoras são duas, três de cada série; então cada uma faz uma coisa e ai tem essa troca que eu estou falando, eu rodo para as duas, as outras duas rodam para mim e ai não fica tanto trabalho, tanto peso. Então, por que era

muito chato mesmo, os horários, às vezes a gente ficava discutindo coisa que não era interessante, a gente não gostava, sei lá, era só aquele sacrifício mesmo, muita má vontade...

Entrevistador: *Má vontade por parte de quem?*

Professora: *Má vontade por parte dos professores (gaguejou) por que não tinha interesse, o assunto não era legal, não era coisa interessante, não havia troca, entendeu? Agora não, tem troca, tá até gostoso, até o vídeo que passa, estão bons, é. (NE, p. 1)*

NE, DA e PGTM ressaltam que uma HTPC que gira em torno somente de informações não é significativa e não desperta o interesse dos profissionais. Para elas podem ocorrer momentos de leitura e discussão, mas eles precisam ter significado, ter ligação direta e clara com os problemas da prática pedagógica, o como fazer melhor.

Chega lá e é duas horas para ela e duas horas prá gente e acaba não dando tempo de fazer tudo, a gente gostaria de mais tempo; é 4 horas mas não dá tempo de fazer tudo, por que as vezes você fala, o momento em que eu sento com o meu colega para pensar o que vamos fazer na semana, alguma dúvida e às vezes não dá tempo, por que o que ela tem que abordar toma muito tempo da HTPC, a maioria das pessoas reclama que devia ter mais tempo pra gente, parar um pouco de tanta burocracia, a gente sabe que é obrigatório, tem que ter, as pessoas reclamam muito disso, ter que preencher muita coisa, ficar discutindo, discutindo. Eu acho que ela também, a gente gostaria de discutir isso, mais tem muita coisa que vem pronta e tem que passar pronta. (DC, p. 3)

Eu acredito que quem faz faculdade e tem esse contato com textos não é muito difícil; para alguns professores que estudaram a algum tempo, eles acreditam talvez que tenham uma carga, já, já saiba muita coisa e não é necessário ficar estudando, sempre lendo texto; para eles isso parece muito maçante; às vezes, o que eu ouço de reclamação em relação a HTPC é de algum texto, algum momento de estudo que exige interação, momento de leitura que o texto exija um pouco mais, por que aí na verdade alguns professores e eu também em alguns momentos, gostaria de estar preparando aulas, ter essa troca mais interpessoal, mais do que em relação ao texto, eu acho fundamental essa questão do estudo por que a partir disso o OP vai percebendo como cada professor pensa, no que acredita, a sua postura e esses são subsídios que vão ajudar o OP, até para trazer materiais diferenciados e algo que precise. (TQT, p. 2)

Eu acho muito importante a HTPC, às vezes me angustia também um pouco pelo fato de muitas vezes o espaço da HTPC não é aproveitado o suficiente, e às vezes a gente ainda chega em casa como professora e ainda tem que planejar a aula do outro dia, e fica assim, é muito angustiante, o professor fica parte do período inteiro na escola e chega em casa e ainda vai ter que fazer o planejamento da outra aula; mas na minha escola ultimamente tá sendo bem legal, a orientadora tem colocado um espaço para o estudo e depois ela dá um espaço para o planejamento. (EM, p. 1)

Por sua vez, EM, TQT e DC apontam a divisão inadequada do tempo para ler, passar os recados e planejar. Falam também da resistência dos profissionais para o estudo.

As professoras CR e AL apontam a necessidade de uma organização diferenciada da carga horária e das atividades desenvolvidas durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

É muito importante, mas eu acho que mal administrado. O professor não tem tempo, nem o conhecimento necessário, tem escola que tem computador e o professor não pode usar, ou por que ele não sabe ou por que está fechado, fica trancado. Eu acho que a HTPC deveria ser para isso: para dirigir alguns cursos, para instruir, oficinas para a confecção de pipas, sabe! Nós tínhamos uma estagiária lá na escola excelente e ela fazia umas pipas chinesas que eu nunca vi igual e não deu tempo de ela me dar uma aula; mas então eu acho assim é bom o teórico, faz parte, mas essa outra parte tá sendo excluída de uma formação continuada, assim, em serviço, na era da informática, em outra área, onde o professor tem mais dificuldade, na educação física. Agora a gente tem professor, mais acho que nem todas tem ainda. É isso, abranger outras coisas... Tem muita teoria, eu acho que você tem que ver a teoria sim, mas de repente, ter oficina sim para dizer como você pode trabalhar com a hiperatividade usando dobradura, como você pode acalmar essa criança usando um jogo de computador, fazendo atividades no computador e não é dizer que eu na tenho dificuldade. Eu tenho sim, mas é por isso. Às vezes fica ali naquela HTPC maçante, sempre a mesma coisa e poderia até enriquecer, não precisaria ser toda a semana, mas variar, uma vez por mês. (CR, p. 1)

Eu acho que o professor deveria ter uma hora antes das aulas para o professor planejar a sua aula. Mas eu acho que não será viável, por que nem todos os professores iriam aproveitar esse momento. Eu digo isso por que quando nós tivemos a nossa HTP, que era uma hora reduzida da EJA, nós tínhamos esse horário, uma hora antes para você planejar, para você pegar o seu aluno e ele vir mais cedo e você fazer questionamentos, tirar dúvidas do seu aluno; então, esse tempo era importante, era bom, todos falam. Você podia naquele tempo, uma hora antes da aula para você ver direitinho o que iria aplicar na sala de aula, foi muito bom esse período, mas no fundamental ainda não teve essa oportunidade, pelo menos não passou por mim ainda. (AL, p. 6)

Os orientadores por sua vez apontam uma preocupação com o fato de os professores buscarem e valorizarem a prática como objeto de reflexão nos momentos de formação, o que talvez seja fruto da formação que estão recebendo, teoria e prática são importantes; como podemos aglutiná-las? O fato de desejarem a prática é somente fruto de uma perspectiva instrumental e utilitarista ou revela a necessidade de mudanças na forma de condução das práticas de formação?

Para mim as duas coisas: queremos algo que nos sirva cotidianamente, porém as práticas de formação têm deixado para o professor a tarefa de utilizar a teoria na prática o que sabemos que não é fácil, não poderíamos então tomar como ponto de partida situações cotidianas, práticas e utilizar a teoria como fonte de novas formas de atuação?

A troca para os professores, por mais que eles falem mal desse espaço de formação, eles denunciam que precisam se formar e pedem coisas diferentes,

oficinas, etc... Eu fico com muito medo, pela necessidade que eles têm de trabalhar muito com a prática em si, eu vejo a troca nesse sentido. O que você tá fazendo de diferente em relação ao tema Natal? Essa é a necessidade deles, eles não dão muito valor à parte de estudo, embora a gente fale da importância, eles priorizam muito no HTPC a prática, a troca de experiência, de atividade, as oficinas, o que eu posso fazer com o meu aluno, eles pedem tudo isso... (MA, CZ e LO concordam e reforçam). (VI. Grupo de discussão com os Orientadores)

Para os professores a questão primordial é o lugar que a prática assume na formação de professores; os orientadores apontam para a necessidade de ampliar a forma de pensar a HTPC, não reduzindo o professor a um mero executor de atividades, mas um sujeito pensante, e nesse contexto a teoria, apesar de não ser valorizada, assume papel importante.

Voltamos à questão do ponto de partida da formação de professores ser a tematização da prática.

De acordo com Bruno e Christov (2000, p. 60/61):

Outra metodologia para a análise e sistematização dos saberes elaborados sobre a prática docente vem sendo implementada e divulgada nos trabalhos de formação do espaço pedagógico, instituição coordenada por Madalena Freire e equipe. Essa teoria fundamenta-se sobre a prática a partir de observações do real e de registros sistematizados dessas observações. Observar a prática, registrando percepções, problemas, dúvidas e dificuldades pode ampliar a habilidade de leitura reflexiva sobre o real e favorecer a autonomia compreensiva e de intervenção do sujeito que observa e escreve sobre seu fazer pedagógico.

Como dissemos anteriormente, o que os dados trazem a tona é a necessidade de que modifiquemos o ponto de partida dos projetos de formação, ou seja, atividades práticas tais como: a observação sistemática do trabalho dos professores pelos formadores e também dos professores entre si pode colaborar para a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Muita burocracia, a HTPC se resume a recados e discussão de problemas administrativos.

Os professores demonstram descontentamento em relação à burocracia e à ênfase em recados e problemas administrativos. Não podemos esquecer que o administrativo e o pedagógico fazem parte de um todo dinâmico e orgânico que é a escola.

Precisamos analisar e repensar o tempo que tem sido destinado a cada uma dessas atividades durante a HTPC.

Logo que eu comecei, eu não sabia que eu podia tá lá exigindo, que a orientadora é pra isso mesmo né. Eu tive ajuda de alguns professores da unidade que viam que eu estava perdida. Mas da orientadora mesmo, na HTPC mesmo, dava os recados e pronto, o momento é de vocês e eu não sabia muito que fazer. Hoje não, hoje eu já sei, eu posso pesquisar em livros, eu posso estar explorando o que ela sabe e pode me ajudar, o que ela não sabe. Esses dias saiu uma coisa que ela não sabia e ela foi correndo pesquisar na Internet e trouxe para a gente. Então assim, depende de orientadora para orientadora, lá na Escola que eu estou agora eu acho que é maravilhosa, acho que tem algumas falhas, mais acho que ela tá no caminho certo, que ela tá indo bem no desenrolar do trabalho. (DC, p. 1)

É aquilo cheio de bla, bla, bla, a gente tá cansada, deu aula o dia inteiro, e ainda passam um filme que você já assistiu várias vezes, a pessoa falar, falar, falar e você não ter um modelo, não para copiar, mas para ter uma idéia de como organizar. (CR, p. 5)

Quando a gente vai e tem recado, recado, recado e não sai dos recados; a HTPC precisa ser mais que isso, trocar muitas informações e recados, precisa ter os momentos de trocas, professor estar trocando com outro professor, nosso tempo é muito curto, às vezes os recados extrapolam e nós não temos tempo para preparar aula e trocar experiência ai a HTP é tempo perdido no meu ver. (AM, p. 1)

Os professores apontam um incômodo em relação a discussões e recados que não levam a nenhum tipo de ação pedagógica (blá, blá, blá), ou seja, nada que tenha reflexos em sua prática, os recados acabam extrapolando o horário e não sobra tempo para planejar.

Por sua vez é apontada certa rigidez de alguns profissionais, falta de flexibilidade. Alguns acreditam que do jeito que está, tá bom, mesmo que os alunos não estejam aprendendo, não acreditam que mudanças devem ocorrer, mudanças nas leis e em sua prática.

Como não vêem o resultado do seu trabalho vão desanimando e acabam perdendo a crença em si mesmo e na importância do seu trabalho.

Acho que essa questão da autoridade pesa muito, a rigidez pesa muito ainda; a burocracia das leis, se prender muito a papéis, não ver o lado humano, não olhar para o ser humano, o aluno, não lutar por um ideal maior. Vamos imaginar que existe uma lei que está ultrapassada e que ela pode ser repensada para o aluno melhorar em sala de aula, as pessoas brecam a lei e não fazem nada, não lutam para mudar a lei para favorecer a criança; elas preferem se calar para não ter trabalho. Eu vejo um certo desânimo nas pessoas, nas autoridades, nos diretores, vejo isso, não sei se desanimados pela carreira em si que perdeu muito, a gente já sabe por estudos, mas acredito que o desânimo e a falta de vontade de mudar é um ponto muito sério, muito grave. (PGTM, p. 4)

Outro ponto abordado é a contribuição da SEDUC para reforçar a HTPC como uma reunião burocrática. Os encaminhamentos vindos deste órgão acabam por tomar um tempo precioso de formação dos professores.

O que eu não gosto é da hora do administrativo; então se perde muito tempo com coisas que vem da SEDUC, tem isso, isso e isso... Então eu falo assim: puxa, eles mandam tantos papéis e acaba ficando pouco tempo para a gente. Mas também eu acho que é um momento da gente estar se inteirando como um todo. Esses dias uma professora disse: a SEDUC é muito próximo, trabalhar na prefeitura não é como trabalhar no Estado que eles ficam lá longe, eles falam que pega muito no pé, e eu falo, não é pegar no pé, é que a gente tá muito próximo; então a gente tá vendo a dificuldade que é, e eles querem cobrar, e eu acho assim, vem muito papel, muitos papéis para eles estarem passando e é o único momento que tem para passar, e então perde nesse sentido, eles ficam muito preocupados em passar. Ah, hoje tem que passar isso, isso, isso, tem isso, isso, isso prá estar passando: gente quanta coisa! (SG, p. 1)

Não é surpresa esse dado aparecer aqui, visto que outras pesquisas realizadas sobre a HTPC apontam que as mesmas são altamente burocráticas (MENEGUIM, 2005). Claro que formação não se faz somente com recados; é importante salientar que dentro da perspectiva da formação do professor crítico-reflexivo, a escola está inserida num contexto mais amplo onde o burocrático e o administrativo são parte integrante.

É importante pensar em formas equilibradas de dosar a formação e os recados tendo em vista que ambos estão associados aos problemas cotidianos. A divisão rígida e inflexível do que é pedagógico e do que é administrativo não é adequada para a compreensão da escola em toda a sua dinamicidade e amplitude.

De acordo com Torres (2005, p. 47):

A própria designação reuniões pedagógicas parece não indicar correspondência com os seus objetivos, concorrendo o pedagógico com o administrativo e com as demandas do dia a dia, em um mesmo conjunto, o que pode contribuir para a sua descaracterização e mesmo redução. Não se pode diminuir a importância das discussões de temas vinculados ao administrativo, ou mesmo as emergências do cotidiano, uma vez que fazem parte e se inserem como elementos de um projeto pedagógico mais amplo.

É necessário que a formação de professores e as políticas públicas dêem conta desse desencontro. O papel da escola é fazer com que os alunos aprendam, e isso só é possível quando todos estão imbuídos deste objetivo, não importa se o núcleo administrativo ou o pedagógico, o que importa é o que está sendo feito para que os alunos

aprendam dentro da perspectiva de qualidade apontada por Libâneo (2001) no Capítulo dois deste trabalho.

Desinteresse e resistência dos profissionais.

Esse, a meu ver é um dos fatores mais relevantes para a condução de um projeto de formação preocupado com a aprendizagem do professor e dos alunos: o desinteresse e a resistência dos profissionais da Educação.

O desinteresse e a resistência dos profissionais aparece como consequência de um contexto onde os professores são culpabilizados por quase todas as mazelas da Educação: uma das formas é defender-se atacando. O resultado desse processo é a perda da capacidade de flexibilidade, de diálogo e de abertura para o novo.

Acho que muitos dos que conheço não são apaixonados pelo que fazem, não gostam do que fazem. Acredito que isso dificulta o trabalho; quando a pessoa não gosta do que faz, não tem um ideal, não vê naquela profissão um ideal de vida, ela dificulta o trabalho daqueles que amam, que querem que dê certo o ensino de verdade. Acho também, na visão que eu tenho, que as pessoas são muito rígidas, não tem flexibilidade, passam por cima de profissionais que podem colaborar e não utilizam essa ajuda, pelo contrário, passam por cima, achando, com certa prepotência, acreditam que sabem muito e não escutam os profissionais que podem contribuir muito; podem não, com certeza, contribuiriam muito mais. (PGTM, p. 4)

O fator tempo de experiência também parece intervir; os professores mais novos na profissão ressaltam que seus colegas colocam o seu tempo no magistério como fator determinante para uma certa abstenção em relação aos estudos realizados na HTPC: *dentro da sala de aula eu faço o que quero e acredito, conto com a minha experiência.*

Muitas vezes o professor, eu não digo ainda por que faz pouco tempo que eu estou, e acredito que nunca direi por que na minha concepção eu acho que por mais que você tenha muitos anos de trabalho você nunca está perfeito. A gente tem sempre que estar buscando melhorar, por que as coisas mudam, as crianças mudam, elas precisam de outras coisas. Eu acredito que implique por alguns professores tem a concepção de que está formado e tem vinte, dez anos de carreira e eu sei trabalhar na minha sala de aula, e talvez eu não precise desse tipo de estudo, por que às vezes a gente ouve: eu estou estudando um texto e ele não me dá respostas, a questão das receitas e receitas a gente nunca tem. Uma coisa que eu fiquei muito chateada outro dia e eu nunca tinha parado para pensar, eu ouvi uma pessoa dizendo, a HTPC é importante, mas dentro da sala de aula ela faz o que ela quiser. É complicado né? Eu analisei: que com uma resposta dessa não tá fazendo diferença nenhuma, para essa pessoa a HTPC é tempo perdido.

Entrevistador: Mas, por que você acha que ela disse isso?

Professora: Eu acho complicado eu saber, porém, acho que é cansaço não sei, cansaço no sentido de ter certa bagagem, experiência. Eu não acho que ela seja prepotente, mas ela já tem uma idéia concretizada que do jeito que está tá bom, do jeito que eu estou trabalhando a anos está dando certo e dessa maneira eu continuarei o meu caminho e isso interfere na aprendizagem das crianças. E por exemplo quando chega com uma proposta que não é tão nova assim, que se tem estudo e que comprova que tem outros caminhos para chegar, às vezes a pessoa está naquele mundo e ela não consegue, é difícil para ela, e ela não consegue enxergar, que talvez, talvez, ela mudando um pouco da metodologia dela vai ajudar para as crianças aprenderem. São coisas assim, não sei o que representa, o que isso implica em sala de aula. Eu tento reavaliar as minhas posições, para mim a HTPC é muito importante quando segue os objetivos dela, quando ela consegue atingir no caso essa questão de estar passando, esse estudo, essa troca ela é muito válida. (TQT, p. 4)

Os orientadores também reforçam a questão do tempo de experiência e o quanto isso interfere inclusive na forma de tratamento do professor com o orientador quando este é mais novo. Falam também que os professores querem soluções e mudanças imediatas o que geralmente não ocorre, pois lidamos com a aprendizagem de seres humanos que tem vontade própria.

Essas são as múltiplas faces do desinteresse e da resistência dos profissionais da Educação

(AC) Nem todos pensam da mesma forma; tem gente que tem muita dificuldade em trabalhar coletivamente, de se abrir, de saber dividir com os outros os problemas da unidade, que o problema de uma sala não é só meu, mas do grupo, tem gente que quer ficar no seu mundo, e a HTPC... (CZ) E ele não quer mudar a prática, por que ele não quer mudar, alguém acaba sugerindo algo e ele não quer mudar, não quer que ninguém incomode ele. (JO) É importante falar que o professor leva um problema com uma criança e ele quer uma solução imediata e nós trazemos algumas alternativas; como ele não vê grandes mudanças da criança na sala ele acha que o tempo é perdido, lá não se resolve nada. (CZ) No momento ele quer ser muito radical, é isso, é aquilo, e nós não podemos fazer isso. Ele usa a HTPC como tempo perdido como um desabafo dele. (MA) Eu ouvi alguma coisa de alguém aqui que disse que o professor acha que sabe tudo e que a pessoa que está como orientador nesse momento, sabe menos que ele, então acha que tá perdendo tempo, isso acontece sim. Agora eu ouvi algo hoje aqui que eu senti na pele também o que você sentiu. Você disse que não participei de nenhuma HTPC como eu esperava que fosse...(AC) E até nem acontecia, acabava nem acontecendo, onde eu trabalhei. (MA) Então é assim: existem os dois lados; existem aqueles que acham que já sabem tudo e não é bem assim, nós precisamos constantemente estar estudando e de outro lado nós também sabemos que existe a falta de organização, a falta de você ir realmente ao encontro da necessidade do grupo, o que ele espera, nosso compromisso é grande e a nossa responsabilidade maior ainda. Então, nós temos que ir de encontro com o que o grupo quer, atingir nosso objetivo e isso é complicado (VI) Tempo perdido eu vejo como uma insatisfação com a própria profissão e não vê esse espaço de formação como crescimento; mas muitas pessoas se queixa: Ah! De novo, tem que fazer, tô cansado, a gente sente uma angústia, um menosprezo pela própria profissão, e como esse espaço para o HTPC é para o crescimento ele desconsidera, pra que eu quero? Eu não acredito mais em Educação. Mais

pra que eu quero. Não é? (CZ) É verdade. (VI) Os professores não vêem esse espaço como extensão, de continuação da formação, advém daí essa insatisfação com a profissão, a desvalorização, é uma somativa: salário, quadro do magistério, enfim... (AC) a sala de aula, (VI) o próprio sistema não valoriza, a sala de aula, é uma somatização que faz com que ele (o professor) se deprima com a profissão e não vê esse espaço de formação como algo que venha contribuir. (Grupo de discussão com Orientadores)

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, de toda a desvalorização e descrédito precisamos pensar em formas de modificar esse quadro e estimular nossos profissionais, pois de acordo com as contribuições de Fusari (2004, p. 23), o sucesso da formação contínua na escola e fora dela dependem das condições objetivas de trabalho oferecidas aos professores, mas também da atitude desses profissionais diante do seu desenvolvimento profissional. Cada educador é responsável pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional, por escolher que caminho irá trilhar. Não há política de formação que consiga aperfeiçoar um professor que não quer crescer e não vê valor nesses momentos.

Através das informações contidas nos discursos dos professores e dos orientadores e também nas atitudes reveladas pelos orientadores pedagógicos em relação à pouca frequência dos professores na HTPC e na necessidade da criação de mecanismos que obriguem esses profissionais a estarem presentes neste momento de formação (passar o cartão ponto, por exemplo) nos levam a crer que **a representação social que os professores construíram sobre a HTPC é que ela é um momento de tempo perdido tendo em vista a forma como é conduzida e organizada.**

Isso não é dito claramente, pois está em uma zona muda (ABRIC, 2005), ou seja, por representar uma conquista dos professores, por estar definido em uma lei e por carregar consigo o preceito de que o professor tem que aprender continuamente, isso não pode ser dito abertamente.

Além disso, a HTPC estruturada nas escolas, representa uma mudança nos paradigmas de formação antes focados nos centros de formação com um especialista; ao assegurar o tempo e espaço dessa formação dentro da escola, incluída na carga horária de trabalho em uma perspectiva colaborativa entre os colegas, onde são discutidos os problemas e deliberadas formas de ação dos professores gerando um sentimento de pertencimento ao “grupo social dos professores” e uma identidade profissional.

Embora participar da HTPC assegure ao professor o sentimento de pertencer a um grupo social, observamos que os mesmos demonstram pouca clareza do que é a HTPC e o que deve ocorrer nesse espaço: consideram-no um momento importante, mas que deve ser revisto para que atividades realmente significativas e úteis para eles, possam ocorrer, ou seja, aquelas ligadas à prática.

Para esses professores a formação ainda é vista em uma perspectiva que poderíamos chamar de tradicional, ou seja, um especialista vem de fora e traz as fórmulas para que possamos resolver nosso problema; os grandes especialistas localizam-se nas universidades e não na escola. Como pode então a HTPC ocorrer na escola, coordenada por um professor como eu?

Ah! Eu acho que assim, mas solução para os nossos problemas, não sei se é possível? Por que a gente levanta problemas na HTPC e às vezes não tem tanto respostas, às vezes mesmo que a Orientadora pesquise, vá atrás, por exemplo, um trabalho com aluno especial, sobre indisciplina, como trabalhar na sala de aula, vamos trabalhar assim... Tem temas que a gente discute e têm outros que não trabalha e que nós não temos retorno. (DCS, p. 5)

Percebemos então um enorme conflito criado com a instituição da HTPC; apesar de ter sido uma conquista histórica da categoria profissional, a sua concepção e formas de organização esbarram em idéias muito arraigadas no inconsciente coletivo dos professores sobre o que seja formação.

Essa representação está ancorada no modelo de formação que os professores conhecem: a formação inicial, que tem as características da heteroformação descrita por Garcia (1999), e numa lógica burocrática onde existe uma clara distinção entre os que pensam e os que executam. Essas características levam o professor a desenvolver uma atitude negativa em relação à HTPC.

Os professores objetivam essa representação através da palavra **TROCA**, tendo em vista os seguintes elementos: falta de clareza quanto ao que é a HTPC; o professor deve aprender sempre (formação contínua); associação da HTPC aos moldes da formação inicial; a missão redentora da educação; mudança no paradigma de formação (priorização de atividades de heteroformação em detrimento das atividades de interformação e autoformação); necessidade de visualizar mudanças, mas isso não ocorre.

A saída encontrada pelos professores e gestores educacionais, tendo em vista o contexto individualista em que vivemos, é reforçar a importância do contato entre as pessoas para que mudanças possam ocorrer, aí surge com muita força a palavra TROCA. Esses profissionais admitem que precisam do outro, porém somente a presença física do outro num local, não garante que todos estejam em busca de um objetivo comum.

A palavra **troca** dá forma ao conteúdo da representação social sobre a HTPC. A palavra **coletivo** ao final da designação da sigla é só um detalhe que passa despercebido inclusive na fala dos professores; muitos omitem o **C** de coletivo, simplificando para a **HTP**. O coletivo é um ajuntamento de pessoas que se reúnem para receber e passar conhecimento; parece não haver o compartilhamento de idéias e experiências que se concretizariam através de ações consensuadas pelo grupo de professores com base nas metas estabelecidas no projeto político pedagógico da escola.

Quando incitados a falar sobre como deveria ser a HTPC, alguns professores se expressaram da seguinte forma:

A HTPC coletiva é obrigatório mesmo? O pessoal reclama bastante (risos)... (DCS, p.5)

Eu acho que tem que ter a discussão de temas contextualizados, atividades de planejamento diário, atividades práticas mesmo e momento individual, o professor com ele mesmo e ele com os outros professores, com certa autonomia, que se consiga esses três momentos: aprofundamento teórico, atendimento individualizado com o especialista, no caso o Orientador, e outro momento ele, ele mesmo e os outros onde ele pode trocar atividades se quiser, tirar dúvida, pedir opinião de alguém se quiser ou planejando coisa que ele não teve outro momento para planejar, o HTPC dá conta disso se for bem organizado. (PGTM, p.2)

[...] deixa como está, procure melhorar em questão das papeladas e deixar maior tempo para as professoras desenvolverem as suas atividades. (Q 167)

Que todos os professores no momento da leitura, discussão para tomar decisão, planejamento de projetos... não realizassem outras atividades; por que várias pessoas pensando, discutindo, realizando atividades em conjunto a chance de insucesso é menor. (Q 51)

Não é necessário termos HTPC, conto com a minha experiência e vejo resultado. Caso surja dúvida é sanado com minhas colegas na hora da aula. (Q 88)

Isso nos permite inferir que a HTPC foi objetivada e tornou-se familiar através da palavra **troca** e seu sentido está ancorado em idéias tais como: **a organização é a mesma da formação inicial**, que é o que os professores conhecem, levando-os a conceber qualquer tipo de formação com aquilo que já é conhecido: o Orientador

Pedagógico, pois, deve agir como o professor do curso de formação inicial (curso de Magistério e ou faculdade) - o ponto de partida é sempre um texto, a teoria.

A grande novidade é **o sentido de coletivo** que é representado por muitas pessoas juntas no mesmo lugar, mas que não necessariamente tenham o mesmo objetivo. Outra idéia corrente é que existe uma escala de conhecimentos: alguns conhecimentos são melhores que os outros, tendo em vista a sua utilidade prática (praticismo) e por fim a construção do conhecimento é vista como linear, ou seja, não há possibilidade de idas e voltas, a formação deve seguir uma linha única para frente sem olhar para trás, para o que passou. Trocar é uma forma de participar do grupo...

A palavra reflexão aparece timidamente nas falas muito mais como um conceito que está na moda do que como algo conhecido e valorizado.

Em relação à HTPC poderíamos dizer que a escassez de informação sobre seu papel e formas de organização leva os professores a associarem àquilo que conhecem (formação inicial) atribuindo as mesmas características a esse momento de formação, colocando os Orientadores Pedagógicos frente a um grande desafio: encontrar soluções para os problemas da escola e ser um *expert* sobre vários assuntos. À medida que o Orientador Pedagógico não corresponde a essas expectativas, os professores tendem a assumir posições de descrédito:

A HTPC só seria necessária uma vez por mês, por que as aulas e atividades são preparadas e rodadas em casa; até cadernos para as crianças com dificuldade. (Q. 87)

Associada às características da formação inicial – momento marcado por um contexto individualista e autoritário - as representações sociais sobre HTPC são construídas a partir de elementos da história de vida, crenças e valores dos indivíduos, pois este tem que obter respostas urgentes e imediatas, tomar posições frente a um determinado objeto. É esse o ciclo das representações sociais.

Na troca o que precisa ser feito é feito ali mesmo, naquele momento; a reflexão exige algo mais profundo...

O ato de refletir implica distanciamento, aprofundamento, e pode ser caracterizado como o esforço de voltar-se à realidade com clareza, profundidade e abrangência. Ver claro, re-fletir, re-olhar, ver com profundidade - e não se

contentar simplesmente com as aparências: atitude radical, de ir às raízes: ver largo, na totalidade, no contexto. (LOPES, 2003, p. 45)

Os professores precisam se formar para cumprir a sua missão não importa o lugar e a forma como isso ocorra.

Algumas considerações

A HTPC, um momento de formação na escola, é caracterizada de forma difusa e sem objetividade no discurso dos professores e orientadores, através dos fatos que interferem na sua realização; em contrapartida, suas atitudes revelam o que pensam.

As representações de professores e orientadores são semelhantes visto que os orientadores são professores e ocupam esse cargo por um tempo determinado: isto é, o orientador foi professor e voltará a ser professor; percebemos, uma preocupação dos orientadores em relação ao que pode ser feito para a modificação dessa representação; uma das orientadoras diz claramente que resolveu torna-se orientadora por que queria fazer diferente e outra ainda diz que é necessário ampliar a visão em relação a esse espaço.

Os orientadores revelam um pouco mais de clareza em relação ao papel da HTPC como momento de formação talvez por que assumiram o desafio de serem formadores, “mudaram de lado”, como dizem alguns professores. Fica clara a necessidade de acompanhar o trabalho desses profissionais, muitas vezes eles não sabem o que fazer; em seu discurso assumem a sua parcela de contribuição na representação da HTPC como hora de tempo perdido.

Os professores, por sua vez, apesar da falta de clareza em relação ao papel da HTPC apontam a necessidade de se formar continuamente com a finalidade de melhorar sua prática e a aprendizagem dos alunos; da formação ajudar na aprendizagem dos alunos.

Em relação às temáticas que se sobressaíram estão a gestão da escola e o clima organizacional favorável ou não ao desenvolvimento dos professores; as características do orientador, muitas vezes visto como um super profissional, um especialista de sala de aula, que deve resolver os problemas da escola; o provimento deste cargo e a formação desses profissionais, e a organização da HTPC que tem desagradado os professores devido ao desequilíbrio entre as atividades “teóricas” e “práticas”, dentro de uma perspectiva instrumental e técnica.

O Tripé Gestão, Orientação Pedagógica/professores e Organização da HTPC ilustram a forma como os professores e orientadores sentem, pensam e falam sobre os dilemas da formação contínua de professores em serviço.

A Gestão Democrática não é realidade no sistema de ensino de Presidente Prudente; acreditamos em suas potencialidades, mas estamos engatinhando na sua efetivação. Na busca de uma gestão onde a participação dos profissionais é primordial, oscilamos entre características do autoritarismo, da autoridade e algumas vezes de liberdade excessiva (falta de acompanhamento).

O Projeto Político Pedagógico ainda é um documento pouco utilizado no que diz respeito às metas de aprendizagem e de formação; infelizmente é visto como um instrumento burocrático, perdendo as características de norteador de sonhos e de caminhos que se quer trilhar, do para onde vamos...

Existe uma cobrança muito grande em relação ao papel do orientador como aquele que deve trazer as soluções para os problemas pedagógicos da escola o que dificulta o seu trabalho. O professor em contrapartida exime-se da responsabilidade na sua formação e na aprendizagem de seus alunos. Para agravar ainda mais a situação, a forma de provimento do cargo é inadequada e não garante um perfil profissional necessário para essa função e a formação contínua oferecida, parece não estar proporcionando mudanças efetivas na prática desses formadores de professores.

E para finalizar, a organização da HTPC não tem sido aprovada pelos professores, com base em um tipo de formação que não defendemos, ou seja, o professor não é um mero executor de tarefas que outros, os especialistas, lhe confiaram. Defendemos que eles devem ser intelectuais críticos e reflexivos, capazes de lidar com situações singulares, instáveis, incertas e carregadas de conflitos e dilemas.

Desta forma, as soluções para os problemas da escola serão encontradas quando todos os profissionais trabalharem juntos, rumo a objetivos comuns. Não basta o professor ser reflexivo sozinho, é necessário que a escola também seja reflexiva, ou seja, aquela que "se pensa e se avalia em relação ao projeto pedagógico e à sua missão social, constituindo-se uma organização aprendente, que qualifica não só os que nela aprendem, mas também os que nela ensinam, além de todos que apoiam professores e alunos.

Para reforçar, poderíamos dizer que o Núcleo Central da Representação Social dos professores sobre a HTPC é que ela é Hora de Tempo Perdido, chegamos a esta conclusão tendo em vista o não dito e o que apareceu nas entrelinhas dos discursos de professores e orientadores. Os elementos periféricos por sua vez apareceram constantemente e com muita força, cumprindo bem o objetivo de camuflar o núcleo central e lhe dar sentido.

As formas de gestão, a postura e as ações do orientador e do professor e a organização da HTPC, são os elementos periféricos dessa representação. Os mesmos são utilizados constantemente para explicar a aprovação ou reprovação da HTPC e já compareceram em outras pesquisas como as indicadas aqui (GARCIA(2003); MENEGUIM (2005).

Tal constatação nos leva a pensar na urgência de ações que busquem alterações nas formas de gestão (autoritária/ displicente, rumo a uma gestão democrática participativa), na seleção, formação contínua e no acompanhamento do trabalho dos Orientadores Pedagógicos e dos professores e em formas alternativas de organização da HTPC onde o ponto de partida seja a prática pedagógica, os problemas vivenciados cotidianamente e a efetiva aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO 5 – RECONSTITUINDO O CAMINHO TRILHADO: ESBOÇANDO ALGUMAS CONCLUSÕES

Defendi durante o texto que a gestão da escola deve ser democrática, que a formação pode ocorrer fora da escola, como vem ocorrendo; mas também, que os processos de formação centrados na escola devem ser valorizados, visto que privilegiam a construção cotidiana de uma cultura de colaboração entre os profissionais da escola, com vistas a lutarem juntos pelas metas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico.

Desta forma, as metas contidas neste documento devem conter aspectos de ordem pedagógica com vistas a melhorar a aprendizagem dos alunos tais como: mudanças de práticas pedagógicas inadequadas, formas claras de avaliação que dêem uma noção clara dos pontos fortes e frágeis do processo.

Acreditamos que devemos caminhar cada vez mais para a formação do professor crítico-reflexivo que é aquele que sabe lidar com situações incertas, singulares, instáveis, carregadas de conflitos e dilemas. Somente com esse perfil é que teremos um profissional que saiba lidar com o contexto atual de mudanças como já abordado anteriormente.

Durante o texto retomamos algumas pesquisas, tais como a de Zaragoza (2001) que ressaltam que o professor se angustia, pois a sociedade exige dele algo que ele não tem conseguido fazer: mudar o mundo (a missão redentora da educação).

Como não consegue atingir esse objetivo, frustra-se, guarda suas angústias para si; o outro representa uma ameaça, pois está analisando o que ele faz para mostrar onde ele está errando, não para ajudá-lo. Não há trabalho coletivo nem colaboração.

Percebemos que o contexto permeado pela burocracia e pelo autoritarismo e/ou pela liberdade excessiva, sem diretrizes, em outros momentos, colabora para que o professor não vislumbre novas formas de se formar; ele se sente só, quer mudar, quer melhorar, mas não consegue sozinho.

A HTPC nesse contexto poderia ser um instrumento para fortalecer o coletivo da escola, mas isso não vem ocorrendo. O paradigma de formação vigente e as práticas de formação atual não têm conseguido lançar desafios, desestabilizar certezas.

Os professores e Orientadores do Ensino Fundamental de Presidente Prudente querem aprender, querem melhorar através das trocas que é o sentido que eles atribuem a esse movimento coletivo. Talvez falte a eles clareza ao que é realmente coletivo e o que é refletir sobre o seu trabalho dentro de um ambiente acolhedor.

Aos agentes formuladores de políticas de formação do município e aos formadores desses profissionais fica o desafio: pensar sobre o que deve ser mudado para que as certezas construídas ao longo dos anos possam ser desestabilizadas para a construção de novas formas de conceber a formação de professores e a sua atuação profissional, partindo dos elementos periféricos da Representação.

Creio que encontramos uma das possíveis respostas à nossa questão: a **HTPC** é compreendida como hora de tempo perdido (Núcleo central) e os elementos periféricos dessa representação são: gestão, orientador/professor e organização da HTPC, ou seja, esses são os elementos que influenciam e são influenciados pelo núcleo central, ou seja, eles dão sustentação a essa representação.

O professor e o orientador dizem que a gestão da escola e do sistema municipal é inadequada, há imposição ou ao contrário, muita liberdade e não uma gestão democrática participativa.

Se não há uma gestão participativa, ou seja, decisões compartilhadas tendo em vista a aprendizagem dos alunos, mas sim uma hierarquia rígida, o orientador precisa trazer ao professor, indicações, caminhos e estratégias para o cotidiano da prática de sala de aula; o professor não se vê como participante ativo desse processo, não tem compromisso com o processo, não se sente participante. A organização da HTPC como uma das áreas da gestão também não está organizada de forma a constituir junto aos professores a cultura da colaboração e da participação atrelada a um acompanhamento dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Na falta de informação sobre um tipo de formação que vem na contramão do que conhecemos (cursos, congressos, oficinas, faculdade), nos agarramos àquilo que conhecemos. Criticamos na organização da HTPC aquilo de inadequado que visualizamos na formação inicial, atribuímos ao Orientador Pedagógico e aos demais técnicos o papel de um especialista que deve trazer as soluções para os nossos problemas reais.

Um contexto complexo onde as relações interpessoais não estão fortalecidas, o clima das instituições é de desconfiança, de ataque e defesa. A burocracia ainda muito presente, separa em campos opostos o burocrático/administrativo e o pedagógico como se isso pudesse ocorrer sem nenhum prejuízo do trabalho realizado; em nossas crenças e ações ainda existe a diferença entre os que pensam e os que executam.

O que podemos fazer para mudar esse contexto? Lopes (2004, p. 146) ajuda-nos a pensar sobre isso:

Podemos concluir que a questão da formação de professores encerra grande complexidade, envolvendo inúmeros condicionantes que vão desde a própria constituição de profissionalidade e identidade docente, passando pelas políticas públicas para a educação, chegando ao aspecto relacional inerente ao contexto escolar. É preciso, pois ações integradas, tendo em vista a garantia de espaço, tempo e proposta para a formação no interior das escolas, o que demanda movimentos macro e micro, políticas públicas e processos colaborativos nas instituições. É preciso, pois cuidar das relações humanas nas escolas de modo a construir vínculos e compromissos com a tarefa educativa em direção à construção de um “coletivo democrático”, se assim podemos chamar. Espaço no qual as identidades tenham lugar e oportunidade de expressão, espaço de encontro da diversidade, de percepção do outro e de abertura ao encontro. Essa perspectiva distancia-se daquela que propõe a homogeneização de pensamentos e concepções, a partir da imposição de modelos a serem seguidos. Formação tem início no encontro, na abertura ao outro, elementos imprescindíveis à constituição do grupo e de projetos comuns.

A causa das mudanças são os seres humanos embasados por teorias, não o contrário. Desta forma é importante relatar a importância da continuidade de ações de formação em suas diversas categorias: formação inicial, a formação contínua e das condições objetivas de trabalho.

A Formação contínua fica muito mais fortalecida quando, ao invés de tentar corrigir as lacunas de uma formação inicial deficitária, pode ao contrário enriquecê-la. Muito tem se discutido em relação à necessidade de parceria das instituições de formação inicial com os sistemas de ensino (estagiário/professor experiente); talvez seja essa uma das ações que deva ser pensada, associada também a uma discussão e propostas de ação das situações objetivas de trabalho dos profissionais da educação.

Precisamos desenvolver projetos de formação que atendam a objetivos comuns, ou seja, devem contar com a participação e o compromisso de todos os profissionais envolvidos com a Educação não importa o cargo que ocupam.

Algumas indicações para a Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente.

Em relação à Representação Social de HTPC

- É necessário resgatar a literatura que trata das diversas modalidades e tipos de formação, bem como aliar esse conhecimento ao plano de carreira do magistério de Presidente Prudente onde a HTPC não é citada como aperfeiçoamento e capacitação do magistério e rever a política de progressão somente com certificados para algo que valorize a efetivação da aprendizagem dos alunos através da aprendizagem constante do professor;
- Oferecimento de estudos que ajudem a esclarecer aos profissionais da educação a proposta de formação centrada na escola e a forma como pode ser conduzida de modo a favorecer a formação do professor crítico-reflexivo tais como as propostas de desenvolvimento baseadas na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão trazidas por Garcia (1999), a Formação em contexto de Oliveira-Formosinho (2002) e as Indicações para a Formação Contínua prescritas pelo Ministério da Educação (Referenciais de Formação de Professores, 2002);
- Caminhar no sentido de efetivar uma gestão democrática onde as decisões são compartilhadas entre todos os sujeitos do processo tendo em vista a aprendizagem dos alunos com a revisão das políticas de formação contínua defendidas pelo município

Em relação ao contexto burocrático e individualista vigente, a gestão...

- É necessário repensar e elaborar planos conjuntos, onde não haja a tradicional divisão do administrativo e pedagógico para que a instituição escola e o sistema como um todo não tenham políticas e ações fragmentadas;

- É necessário que a gestão democrática efetive-se no sistema e na escola através da participação de todos os profissionais nas decisões, tendo em vista metas pré-estabelecidas onde o aprendizado do aluno é o principal foco, é necessário dar mais autonomia para as escolas e acompanhá-las de perto;
- Os projetos de formação devem prever atividades de interação e pensar em formas de valorizar o que os seus profissionais têm de melhor, e como cada um deles pode ajudar na consolidação das metas estabelecidas; a cultura organizacional é fator de suma importância para a consecução dos objetivos.

O Orientador Pedagógico

- O Orientador é peça chave na formação centrada na escola, por isso é necessário rever a forma de provimento deste cargo. É notório o fato de que somente a eleição não tem garantido um perfil adequado para esse profissional;
- É necessário pensar em formas diversificadas de formação e acompanhamento do trabalho desse profissional para que ele possa conduzir a HTPC de forma diferente.

O Professor

- Dentro da perspectiva da gestão democrática participativa, o professor deve sentir-se parte integrante do processo, participar e se comprometer com os objetivos da sua escola e com a sua formação.

A Organização da HTPC

- A divisão do tempo precisa ser repensada, bem como o tipo de atividades desenvolvidas;
- A Secretaria Municipal de Educação precisa estar atenta para não sobrecarregar os Orientadores com recados, documentos e outras atividades que façam com que ela perca o caráter que tem.

Concluindo...

Espero com este estudo ter contribuído com a reflexão sobre os fatores que tem dificultado a consolidação da HTPC com vistas à formação do professor crítico/reflexivo através dos aportes teórico-metodológicos das representações sociais. Ressalto que, tendo em vista que o conhecimento não é algo estático e renova-se constantemente, é necessário manter a posição do porqueiro de Agamenon¹⁵, sempre buscando novos conhecimentos, inquietando-se com as situações cotidianas...

“A Verdade é a verdade, diga-a Agamenom ou seu porqueiro.

Agamenom: De acordo, O Porqueiro: **Não me convence.**”

(Antonio Machado/ Juan de Mairena)

O porqueiro apesar de não possuir nada, nem seu próprio nome, ser um subordinado de Agamenon demonstra com a sua fala que apesar de não ter força não se deixa enganar...

Ele sabe que sempre vai ser vencido na luta pela verdade e na luta pelos porcos. Mas no fundo do seu coração continua batendo a dignidade desse irrecuperável “não me convence” como a única coisa que pode opor ao tirano. O porqueiro não tem uma verdade distinta da verdade do tirano. O porqueiro sabe que está de antemão vencido pela verdade do poder. O porqueiro sabe que a verdade do poder é a única verdade e a verdade verdadeira. Mas conserva, ao menos, a secreta dignidade de não deixar se convencer pelo poder da verdade. (LARROSA, 2004, p. 151)

O que o ponto de vista do porqueiro nos ensina é caráter de precariedade da verdade; a verdade não é a única verdade, mas uma das formas de ver o fato, de dar conta do problema.

Assim espero ter contribuído para ver o problema da HTPC de mais um lado, e de dizer que nós profissionais da educação precisamos desenvolver essa característica do porqueiro, não se fechar para o novo, abrir-se para novos conhecimentos e ações, uns juntos com os outros de mãos dadas. Ser um eterno aprendiz...

¹⁵. Título do Capítulo 7 do livro Pedagogia Profana de Larrosa, p. 149 a 166.

BIBLIOGRAFIA

ABRANCHES, Mônica. Colegiado Escolar: espaço de participação da Comunidade. São Paulo, Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época; 102).

ABDALLA, Maria de Fátima B. O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa época).

ABRIC, Jean Claude. A zona Muda das Representações Sociais IN OLIVEIRA Denize C. de e CAMPOS, Pedro H. F (ORG). Representações Sociais - uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Editora Museu da Republica, 2005 p. 23 a 34 (Coleção Memória Social)

ABRIC, Jean Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In. MOREIRA, A.S.P e OLIVEIRA, D.C. de (org). Estudos Interdisciplinares de Representação Social – 2 ed. Goiânia: Editora AB, 2000.

ALARCÃO. Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2003 (Coleção Questões de nossa época – 103).

APPLE, Michael W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: FILHO. João Cardoso P. e TOSI Pedro Geraldo (Org). Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Políticas e Economia da Educação. São Paulo: UNESP, Pró reitoria de Graduação, 2004.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. 3 ed. Lisboa, Edições 70, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum In: Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE). Ano 1, N° 01, 1981. (p. 46 a 56)

BRANDÃO, Carlos R. (org) Pesquisa Participante. 8 ed. São Paulo, Brasiliense, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação do Ministério da Educação. Referenciais para a Formação de Professores, Brasília, 2002.

BRASIL, Organização das Nações Unidas para a Infância. UNESCO. O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

BRUNO, Eliane B. G e CHRISTOV, Luiza H. da S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber .In ALMEIDA, Laurinda R de., BRUNO, Eliane B. G e CHRISTOV, Luiza H da S. (Org) O coordenador pedagógico e a formação docente. 5 ed., São Paulo, Loyola, 2004.

CANÁRIO, Rui. A escola: lugar onde os professores aprendem. I Congresso Internacional de Supervisão na Formação, Universidade de Aveiro, 1997.

CARROLO, Carlos. Formação e Identidade Profissional dos Professores. IN: ESTRELA, Maria Teresa (ORG). Viver e Construir a Profissão docente. Portugal: Porto, 1997 (p. 21 a 50).

CATANI, Denise B. Estudos da História da Profissão Docente. In LOPES, Eliane M. T, FILHO, Luciano M. F. e VEIGA, Cynthia Greive Veiga (org). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (p. 585 a 599).

CORREIA José A. e MATOS, Manuel. Solidões e Solidariedades nos quotidianos dos professores. Lisboa, Asa Editores S/A , 2001 (Coleção em Foco).

CONTRERAS, José. A Autonomia dos Professores. São Paulo. Cortez, 2002.

DEAK , Simone Conceição Pereira. A trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão a mudança. In Nuances: Revista do Curso de Pedagogia – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente, vol 6/ n. 6, 2000.

DI GIORGI, Cristiano. Uma outra escola é possível! Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ECO, Umberto. Interpretação e Superinterpretação. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2005

ESTEVE, José M. O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. 3. ed. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FLAMENT, Claude. Estrutura e Dinâmica das Representações Sociais. In JODELET, Denise (org). As Representações Sociais, Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 2001 (p. 173 a 184).

CARTWRIGHT, Dorwin P. Análise do material qualitativo. In FESTINGER, Leon e KATZ, Daniel. A Pesquisa na Psicologia Social. Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, 1974 (p. 403 a 450).

FUSARI, José C. Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. In ALMEIDA, Laurinda R de., BRUNO, Eliane B. G e CHRISTOV, Luiza H da S. (ORG) O coordenador pedagógico e a formação docente. 5 ed., São Paulo, Edições Loyola, 2004

GATTI, Bernadete A. Grupo focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília, Líber Livro Editora, 2005 (Série Pesquisa em educação).

GARCIA, Carlos M. Formação de Professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Marisa. A Formação Contínua de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica. 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

GERALDI, Corinta, MESSIAS, Maria da Glória, E GUERRA, Miriam. Refletindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (orgs.) Cartografia do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GILLY, M. Les representations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), Les representations sociales Paris: PUF, 1989. (pp. 363-385).

GOMES, Alberto A. & Galego, Carla. Emancipação, ruptura e inovação: o " focus group" como instrumento de investigação. Revista Lusófona de Educação, n.5, p.173-184. 2005.

GOMES, Alberto A. Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre o "ser professor". In PARDAL. Luis et all (org). Educação e Trabalho: Representações, competências e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dep. de Ciências da Educação, 2007.

GUIMARÃES, Célia M. Aplicabilidade das Representações Sociais ao estudo dos fenômenos educacionais – mudar práticas de formação para mudar as práticas educativas do profissional de Educação Infantil. In: Guimarães, Célia (org). Perspectivas para a Educação infantil. Araraquara: J M Editora, 2005 (p. 33 a 86).

IMBERNÓN, Francisco. A formação a partir da escola como uma alternativa de formação permanente do professor. In: IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa época).

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão In: JODELET, D. (org) As representações sociais. (Tradução Lilian Ulup). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Yoshie U. F e MACHADO, Vanda Moreira. Perfil dos professores municipais de Ensino Fundamental de Presidente Prudente (Ciclo I) In Nuances : Revista do Curso de Pedagogia – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente, vol 6/ n. 6, 2000.

LIBÂNEO. José Carlos. Organização e Gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO. José Carlos e outros. Educação escolar: política, estrutura e organização. Goiânia: Cortez, 2003.

LOPES, Amanda C. Teagno. Formação de professores: reflexão e emancipação. In Nuances. Presidente Prudente, FCT- UNESP, ano X, V. 11, nº s 11 e 12, jan/jun e jul/dez 2004.

LUDKE, Menga e ANDRÉ , Marli E. D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Margot Campos. Representações Sociais e Educação: importância teórico metodológica de uma relação In: MOREIRA, A.S.P e JESUINO, J.C (org). Representações Sociais: teoria e Prática – 2 ed., João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

MENEGUIM, Aparecida Maria. A escola como lócus da Formação contínua: investigando a partir das HTPCs. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos.

MINAYO. Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997 (Coleção Práxis).

MORROW, Raymond A. E TORRES, Carlos Alberto. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: FILHO, João Cardoso P. e TOSI Pedro Geraldo (Org.). Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Políticas e Economia da Educação. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, SERGE. A Representação social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOREIRA, A.S.P e JESUINO, J.C (org). Representações Sociais: teoria e Prática - 2ª Edição. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003.

MOTTA, Fernando C. Prestes e BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Burocracia e Administração. In: Introdução à Organização Burocrática. 2. ed revisada. São Paulo: Editora Thomson, 2003 (p. 167 a 197)

NÓBREGA, Sheva Maia. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In MOREIRA, A.S.P e JESUINO, J.C (org). Representações Sociais: teoria e Prática. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003 (p. 51 a 80).

NOGUEIRA, Beatriz Soares. Formação Contínua na escola: a voz dos professores. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

NÓVOA, ANTONIO. Formação de professores e Profissão docente In; NÓVOA, António. Os Professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuco M. Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PALMA FILHO, João C. Reorganização do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, Política e Ideologia: memória. In PALMA FILHO , João C. e TOSI, Pedro G. (org) Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Política e Economia da Educação. São Paulo: UNESP, pró- reitoria de Graduação, 2004.

PEREZ GOMEZ.ANGEL. Volver a pensar la educación (Vol. II). Madrid: Fundación Paideia: 1995 (Congreso Internacional de Didáctica)

PIMENTA, Selma G e GUEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente. Presidente Prudente, 1999.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Pedagógicas. Pres. Prudente, 2002.

PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente. Presidente Prudente, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. A Construção do Objeto e pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1998.

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. Formação Contínua em Serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SELLTIZ e outros. Métodos da Pesquisa nas Relações Sociais. (Tradução de Dante Moreira) Leite. São Paulo: Editora EPU,1965.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. (Trad. Roberto Cataldo Costa) - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In PIMENTA, Selma G e GUEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA BUENO, Francisco da. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. 11.ed. FAE, 1986.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M e LESSARD, C. Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO. Juan Carlos. O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. (Trad. Otacílio Nunes) – São Paulo: Ática, 2002.

TORRES Carlos Alberto . Democracia, Educação e Multiculturalismo: Dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In ALMEIDA, Laurinda R de. e PLACCO, Vera M. N de S. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 4 ed., São Paulo, Loyola, 2005

VILELA, Heloisa de O. O mestre escola e a professora. In LOPES, Eliane M. T, FILHO, Luciano M. F. e VEIGA, Cynthia Greive Veiga (org). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (p. 95 a 134).

ZEICHNER, Kenneth M. El maestro como profesional reflexivo. In 11^a University of Wisconsin Reading Symposium. Universidade de Wisconsin , 1992.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na Pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n.2, p. 241 a 260, maio/ago.2006.

ANEXOS

ANEXO 1**QUESTIONÁRIO- PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ESCOLA: _____

DATA: ___/___/_____

1- DATA DE ADMISSÃO NA PREFEITURA COMO PROFESSOR I: ___/___/_____

IDADE: _____ ANOS

2- EXERCE OUTRA ATIVIDADE LIGADA A ÁREA EDUCACIONAL, ALÉM DA REGÊNCIA DA CLASSE DE ENSINO FUNDAMENTAL: () SIM () NÃO
QUAL? _____

3- TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE: _____

4- FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

() MAGISTÉRIO ANO DE CONCLUSÃO: _____
INSTITUIÇÃO: _____() GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA ANO DE CONCLUSÃO: _____
INSTITUIÇÃO: _____

FEZ OUTRO CURSO DE GRADUAÇÃO: () SIM () NÃO

QUAL: _____

FEZ CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO: () SIM () NÃO
QUAL: _____ ANO DE CONCLUSÃO: _____

ÁREA DE ESTUDO: _____

INSTITUIÇÃO: _____

5- O MAGISTÉRIO FOI SUA PRIMEIRA OPÇÃO PROFISSIONAL? PORQUE?

VOCÊ JÁ PENSOU EM MUDAR DE PROFISSÃO? PORQUE?_____
6- PARA VOCÊ QUAL É O OBJETIVO /PAPEL DA HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICA COLETIVO (HTPC)?_____
7- DE ACORDO COM OS COMENTÁRIOS QUE VOCÊ OUVIU E SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, A HTPC TEM CUMPRIDO COM O SEU PAPEL? PORQUE?

8- COMO ESTÃO ORGANIZADAS AS ATIVIDADES DE HTPC NA SUA ESCOLA?

9- COMO DEVERIA SER UMA HTPC? CARACTERIZE-A.

10- O QUE FACILITA O DESENVOLVIMENTO DAS HTPCS?

11- O QUE ATRAPALHA O DESENVOLVIMENTO DAS HTPCS?

12- SE VOCÊ FOSSE RESPONSÁVEL PELA ORGANIZAÇÃO DO HTPC, COMO VOCÊ FARIA?

13-QUAL É A SUA OPINIÃO SOBRE A FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO HTPC NA SUA ESCOLA?

14-VOCÊ ACREDITA QUE AS QUESTÕES DISCUTIDAS/ESTUDADAS NA HTPC TEM REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR? PORQUE ?

15-A QUEM VOCÊ ATRIBUI A RESPONSABILIDADE DE ORGANIZAÇÃO DA HTPC?

() ORIENTADOR PEDAGÓGICO () COORDENADOR PEDAGÓGICO

() PROFESSOR () DIRETOR () OUTROS _____

16- VOCÊ ESTÁ DE ACORDO COM AS DIRETRIZES PROPOSTAS PELA SEDUC PARA A ORGANIZAÇÃO DO HTPC?

17- VOCÊ ACEITARIA PARTICIPAR DE UM GRUPO DE DISCUSSÃO COMPOSTO POR APROXIMADAMENTE 10 PESSOAS QUE SE REUNIRIA DUAS OU TRÊS VEZES PARA DISCUTIR O HTPC?

() SIM () NÃO

18- VOCÊ ACEITARIA SER ENTREVISTADO PARA FALAR SOBRE O HTPC?

() SIM () NÃO

• **H.T.P.C - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.**

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

- O QUE PENSA SOBRE A HTPC? POR QUE PARECE QUE PELA FALA DE OUTRAS PESSOAS ELA NÃO TEM CUMPRIDO O SEU OBJETIVO?

- ORGANIZAÇÃO DA HTPC?

- GESTÃO DA HTPC?

ABRIR PARA O QUE O ENTREVISTADO QUISER FALAR/ MUDANÇAS.

AGRADECIMENTOS

ANEXO 3

ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS

- 1- EU GOSTARIA QUE VOCÊS ME DISSESSEM O QUE SENTEM E PENSAM EM RELAÇÃO À HTPC QUE OCORRE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS?
- 2- AGORA FALAREI PARA VOCÊS ALGUMAS PALAVRAS QUE APARECERAM NA FALA DOS PROFESSORES PARA QUE POSSAMOS DISCUTI-LAS:

- HORA DE TEMPO PERDIDO.
- COLETIVO/ TROCA
- GESTÃO/ ORGANIZAÇÃO
- REFLEXÃO
- O QUE LEVOU OS PROFESSORES A TORNAREM-SE ORIENTADORES?
- OUTRAS/ MUDANÇAS