

## REFLEXO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM-PA

Adelice Braga<sup>1</sup>

adelicebraga@uol.com.br

Tânia Regina Lobato dos Santos<sup>2</sup>

tania02lobato@gmail.com

Nilza M<sup>a</sup> Cabral Feitosa Ribeiro<sup>3</sup>

nipedag@gmail.com

95

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de um processo de observação realizado durante o ano letivo de 2017 em uma escola pública da rede municipal de ensino de Belém-PA. Essas observações fazem parte de uma investigação que intencionou refletir sobre os reflexos dos cursos de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação no cotidiano de 15 professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que vivenciaram essas experiências de formação durante o período de 1993 a 2017. As sessões de observações ocorreram em vários momentos do cotidiano escolar: na hora da entrada dos alunos, na dinâmica da sala de aula e durante as reuniões pedagógicas ocorridas na escola. A investigação caracterizou-se como um estudo do tipo exploratório e a abordagem adotada é o método de pesquisa qualitativa. Como procedimentos da pesquisa houve a revisão da bibliografia, a leitura de documentos da Secretaria Municipal de Educação de Belém, a observação do cotidiano e a entrevista com as professoras. Neste artigo, são compartilhadas algumas reflexões proporcionadas pela confrontação das observações realizadas e a leitura dos documentos oficiais. Para melhor discutir a formação continuada e o cotidiano escolar, a pesquisa fundamentou-se nos estudos de Freire (1991; 1995; 1996; 2001; 2003), Nóvoa (1992; 2007), Heller (1992), entre outros. Os resultados apontaram a necessidade de se pensar a formação continuada dos profissionais da educação a partir da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar, bem como de incentivar a postura reflexiva enquanto eixo condutor dessa formação.

**Palavras-chave:** Política Pública; Formação Continuada de Professores; Cotidiano Escolar.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados de um processo de observação realizado durante o ano letivo de 2017 em uma escola pública da rede municipal de ensino de Belém, considerando que a “[...] observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26). Essas observações tiveram como objetivo obter informações sobre a realidade pedagógica das

---

<sup>1</sup> Adelice Braga - doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Educação pela UEPA. Professora adjunto IV da Universidade Federal do Pará.

<sup>2</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos. Pós-Doutora pela PUC/Rio. Doutora em Educação PUC/SP. Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação CCSE/UEPA.

<sup>3</sup> Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro - mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora da Rede Municipal de Ananindeua Pará.

professoras, sujeitos desta pesquisa, desenvolvida no cotidiano escolar e fazem parte de uma investigação que intencionou refletir sobre os reflexos dos cursos de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação no cotidiano de 15 professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que vivenciaram essas experiências de formação durante o período de 1993 a 2017.

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. Como procedimentos da pesquisa houve a revisão da bibliografia e leitura de documentos sobre as propostas de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). O instrumento para geração das informações escolhido foi a observação realizada em diferentes momentos do fazer pedagógico: entrada de alunos e alunas, sala de aula e reuniões pedagógicas. As observações foram desenvolvidas nos meses de março a outubro de 2017, no horário de 11h às 17h<sup>4</sup>.

A pesquisa contou com quinze entre as vinte e cinco professoras lotadas na escola. O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa ocorreu segundo o tempo em que fazem parte da rede municipal de ensino de Belém. Neste caso, as 15 professoras participantes estão na rede municipal desde a década de 1990 e, por isto, passaram por vários cursos de formação continuada. A pesquisa, longe de realizar uma avaliação das políticas educacionais das gestões municipais, procurou refletir sobre os nexos entre os cursos de formação continuada de professores e o cotidiano da prática pedagógica dessas professoras.

Vale ressaltar que o recorte temporal - 1993 a 2017 - para escolha das propostas da SEMEC realizou-se em consideração aos seguintes critérios: as professoras, que eram iniciantes na década de 1990, na rede municipal de ensino, ainda estavam atuando em espaços escolares vinculados à SEMEC no ano letivo de 2017; o fato de a pesquisa ter a intenção de relacionar diferentes propostas de formação continuada da SEMEC com o que vivem e fazem as professoras no cotidiano escolar. Assim, este artigo destaca as propostas da SEMEC do período de 1993 a 2017, que compreende a gestão de quatro prefeitos do município de Belém<sup>5</sup>, no que diz respeito à formação continuada de professores.

O artigo expõe, inicialmente, as propostas de formação de professores da SEMEC/Belém. Em seguida, apresenta os trechos das observações realizadas fazendo um paralelo com as discussões sobre formação de prof

---

<sup>4</sup> O horário foi escolhido para melhor realizar as observações de entrada dos estudantes no turno da tarde, como também conseguir dialogar com as professoras que trabalhavam nos turnos manhã e tarde e tinham intervalo entre 11h e 13h.

<sup>5</sup> Hélio Gueiros (1993-1996); Edmilson Rodrigues (1997-2004), Duciomar Costa (2005-2012) e Zenaldo Coutinho (2013 -).

essores e cotidiano escolar, bem como com as concepções contidas nas propostas municipais. Por fim, traça as considerações finais, refletindo sobre os resultados da pesquisa acerca dos reflexos da formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Educação de Belém em diferentes gestões municipais na prática pedagógica de professoras no cotidiano da escola.

## **2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM OFERTADA NO PERÍODO DE 1993 a 2017**

97

No levantamento das propostas de formação de professores da Secretaria Municipal de Belém consultamos cinco documentos da SEMEC, sendo dois documentos do período do governo Hélio Gueiros (1993-1996); dois da gestão Edmilson Rodrigues (1997-2004) e um documento do período da gestão Duciomar Costa (2005-2012). No período da gestão do atual prefeito, Zenaldo Coutinho, iniciada em 2013, agora no segundo mandato, não foi possível o acesso, junto à SEMEC, a nenhum documento que pudesse revelar uma proposta de formação de professores. Desta forma, colhemos informações no site<sup>6</sup> oficial da SEMEC sobre ações formativas da secretaria tanto em notícias recentes quanto em arquivos de notícias mais antigas do site, datados desde 2014.

Os documentos consultados foram: Projeto Pedagógico do Instituto dos Educadores de Belém/ISEBE (1993); Formação Permanente dos Profissionais de Educação no Município de Belém (1996); Escola Cabana: projeto político-pedagógico (1998); Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Belém (1999T) e Proposta Municipal - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (2009) e informações no site oficial da Secretaria Municipal de Educação de Belém.

### **2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA - DE 1993 A 1996**

A proposta de formação dos profissionais da educação organizada pela Secretaria Municipal de Educação, no período de 1993 a 1996, é marcada pela construção de um Instituto de Educação de Belém (ISEBE) em que concentrava uma equipe multidisciplinar de profissionais responsáveis pelo acompanhamento e assessoria pedagógica junto às escolas, bem

<sup>6</sup> <http://www.belem.pa.gov.br/semec/site/>

como coordenar e implementar a proposta de formação continuada de professores e professoras da rede municipal.

A proposta de formação continuada de professores desenvolvida pelo extinto Instituto de Educação de Belém (ISEBE) se propunha a romper com concepção de formação baseada em oferta de cursos de curta duração descontínuos e desarticulados de um projeto de formação mais amplo. A proposta de formação era desenvolvida por meio de um curso de 360 horas, dividido em cinco etapas, entre estudos no ISEBE, formulação de projeto pedagógico próprio, palestras, seminários, reuniões de estudos na escola e um trabalho final elaborado e apresentado pelo cursista ao final do curso.

Sobre a concepção de formação de professores deste período o Projeto Pedagógico do ISEBE afirma que:

[...] é imprescindível afastar os “treinamentos”, ao estilo dos centros de treinamento que são, para combater o fracasso escolar, inúteis. Podem ser interessantes para o docente burilar seu *curriculum vitae*, mas é praticamente impossível mostrar que tenham impacto no rendimento escolar. A razão principal está em que nada tem a ver com a competência que estamos aqui buscando, baseada em pesquisa e elaboração própria sobretudo. (BELÉM, 1993, p.15).

Na proposta do ISEBE, a pesquisa e a elaboração própria eram elementos orientadores da formação. A cada etapa os professores e as professoras estudavam e apresentavam produções textuais próprias, como também elaboravam um projeto pedagógico próprio e um trabalho monográfico de conclusão do curso. As etapas 2 e 4 do curso, chamadas de Prática Assistida, eram desenvolvidas na escola e compreendiam reuniões de estudos e debates. O docente, pela primeira vez no município, poderia contar com carga horária semanal para planejar e estudar. As reuniões<sup>7</sup> aconteciam semanalmente, entre os professores do mesmo turno; mensalmente, com os professores de todos os turnos juntos, em um só horário; e bimestralmente, com os professores de todas as escolas que formavam o módulo<sup>8</sup>.

A Prática Assistida, enquanto processo formativo, representava uma concepção de formação em que “[...] a prática de pensar a própria prática no interior da escola será favorecida sobremaneira à medida que garantida também como carga horária integrante da jornada de trabalho do educador” (BELÉM, 1996, p. 36). Ou seja, uma concepção que valorizava a reflexão sobre a própria prática no contexto desta prática.

Os objetivos do curso de formação enfatizavam a reflexão e estudos de práticas

<sup>7</sup> Nestas reuniões membros da equipe multidisciplinar do ISEBE poderiam ser convidados pela escola para participar, conforme suas necessidades.

<sup>8</sup> Os módulos eram constituídos pelas escolas que se localizam geograficamente próximas, em bairros próximos. Havia o módulo da Pedreira, módulo do Marco, do Guamá, do Benguí, de Icoaraci etc.

concretas que ocorriam no cotidiano escolar e a busca por fundamentos teórico-metodológicos para (re)pensar a prática. Em seus objetivos o Projeto Pedagógico descreve que a formação deve:

Partir da prática pertinente a cada cursista ou de práticas que digam respeito aos cursistas como um todo, com o objetivo de colocar na berlinda algo de concreto, em que estão inseridos no dia a dia. [...] Questionar a prática, elaborando este questionamento de maneira individual e coletiva, procurando sobretudo desvendar seus vazios, sua falta de fundamentação em termos de conhecimento atualizado. [...] Buscar fundamentos teórico-metodológicos para refazer a prática, pesquisando. [...] Contrapor, com base neste conhecimento renovado e renovador, uma nova prática, de tal sorte que o cursista se sinta apto a iniciar uma nova rota, concretamente. (BELÉM, 1993, p. 18).

Esta concepção de formação, contida nos objetivos acima, vai ao encontro da concepção de professor-pesquisador que, na década de 1990, estava presente nos debates entre os formadores de professores, influenciados pelas ideias de autores como Paulo Freire e Antônio Nóvoa, entre outros.

Além do Projeto Pedagógico do Instituto dos Educadores de Belém/ISEBE (1993) consultamos o relatório da Formação Permanente dos Profissionais de Educação no Município de Belém (1996). Destaca-se, a seguir, um trecho do relatório onde é definida a concepção de educação que embasou a proposta de formação continuada:

O projeto fundamenta-se numa concepção de educação que compreende o homem e a escola situados historicamente e dentro de um contexto de postulados teóricos que buscam responder de forma consistente ao movimento da contemporaneidade quanto à necessidade de formação de homens críticos, capazes de intervir qualitativamente na sua realidade; de sujeitos conscientes de seu potencial transformador, capazes de perceberem-se numa interação constante com o mundo e com os outros, dialogando com a realidade, reconstruindo-se ao mesmo tempo que constroem o mundo, numa ação dialógica e eminentemente dialética. (BELÉM, 1996, p. 21).

Percebe-se, na leitura do Projeto Pedagógico do ISEBE (1993) e no relatório Formação Permanente dos Profissionais de Educação no Município de Belém (1996) uma concepção de formação alinhada às ideias de reflexão, autonomia e diálogo cujos termos nos remetem ao pensamento freireano. O próprio título do relatório usa o termo freireano formação permanente no lugar de formação continuada.

## **2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA CABANA: ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA, EXPERIÊNCIA PESSOAL E CULTURA PROFISSIONAL - DE 1997 A 2004**

No governo municipal iniciado em 1997 a proposta enfatizava uma formação que envolvia tanto o professor quanto toda a comunidade escolar. O documento Projeto Político-

Pedagógico: por uma educação Cabana (1999) tece considerações acerca da necessidade de o profissional da educação ampliar:

[...] seu olhar sobre a diversidade presente no cotidiano escolar e compreender que os professores e alunos são sujeitos sócio-culturais, os quais constroem sua trajetória escolar através de uma teia de relações que estabelecem, no dia-a-dia, no interior da escola, universidade, cursos e outros espaços sociais. (Belém, 1999, p. 10).

A SEMEC, neste período, acenava com a estrutura de formação continuada pretendida: escola, universidade, cursos e espaços sociais, considerando que “[...] a formação não pretende ter caráter normalizador, dar a resposta certa para cada situação, mas sim propiciar recursos a fim de criar condições de análises e, posteriormente, enfrentar uma grande variedade de situações.” (BELÉM, 1999, p.14).

A proposta da SEMEC, no período de 1997 a 2004<sup>9</sup>, tinha em seu programa de formação dos profissionais da educação, a concepção de formação continuada onde considera que:

[...] é necessário formar o educador para que este seja capaz de articular teoria e prática, combinando com seus próprios saberes intuitivos. Para isso, não basta somente a formação teórica, mas também a experiência pessoal, a partilha de uma cultura profissional, a conversa com os colegas, etc. (BELÉM, 1999, p. 15).

A ênfase dessa proposta na articulação teoria-prática, na pessoa do/a docente, na “partilha de uma cultura profissional” e, por conseguinte, no diálogo, sugere que a formação continuada deve conduzir a práticas docentes que valorizem o coletivo e o trabalho colaborativo entre os que fazem a escola para melhor compreensão e superação dos desafios enfrentados. Sobre a efetivação da formação, a proposta enfatiza que “[...] os encontros sistemáticos destinados à formação permanente acontecerão através de eventos e/ou grupos de estudo e atividades pedagógicas: seminários, fóruns de debates, cursos, oficinas, reuniões, encontros distritais e outros [...]” (BELÉM, 1999, p. 21). Para que os profissionais da educação trabalhassem em consonância com as novas diretrizes, foi pensado um processo de formação continuada que ocorreu da seguinte forma: curso inicial de 80 horas e encontros mensais com professores e técnicos das escolas.

As duas propostas até então abordadas, de acordo com o que foi registrado em documentos, demonstraram propósitos de desenvolver formação continuada centrada no trabalho docente como elemento significativo para o desenvolvimento de professores e na construção de práticas pedagógicas mais exitosas no cotidiano das escolas da rede municipal.

### **2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A ESCOLA**

<sup>9</sup> O governo municipal iniciado em 1997 teve um segundo mandato que finalizou em 2004.

## COMO PROMOTORA DE POSSIBILIDADES - DE 2005 A 2012

Com dois mandatos seguidos, o prefeito teve uma gestão municipal que abrangeu o período de 2005 a 2012. Desta gestão consultamos o documento intitulado Proposta Municipal de Belém (BELÉM, 2009). Nesta proposta encontra-se a concepção de educação que orientou as ações da SEMEC:

A Educação sempre foi percebida como contribuinte da formação e desenvolvimento de uma dada sociedade, por isto mesmo a Escola, enquanto espaço de socialização do saber sistematizado, precisa ser encarada como promotora de possibilidades sociais para todos, em uma sociedade democrática. (BELÉM, 2009, p. 4).

101

Destaca-se a ideia de Escola enquanto “promotora de possibilidades sociais para todos” uma vez que é percebida como “espaço de socialização do saber sistematizado” - fator significativo em uma cultura letrada. A partir desta compreensão, a escola é um lugar agregador onde todos, incluindo alunos e professores, têm possibilidades de aprender e se desenvolver. O documento assegura, ainda, que o compromisso da SEMEC é com a ressignificação das práticas escolares, em que a escola “[...] deverá continuar a realizar uma de suas ações que é rever-se, pensar-se, construindo-se sempre, seriamente, coletivamente” (BELÉM, 2009, p. 5).

O documento enfatiza a colaboração de todos os sujeitos que participam da comunidade escolar que “[...] sabedores da importância de suas ações, as cumprem com empenho por uma educação de qualidade para todos” (BELÉM, 2009, p. 7).

Em 2005, começa a funcionar o Centro de Formação de Professores, onde uma equipe multidisciplinar trabalha com a formação continuada de professores/as e coordenadores/as pedagógicos que atuam no ciclo I (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental). O Centro de Formação de Professores promove cursos, seminários, encontros, oficinas e reuniões em torno de temáticas relacionadas aos interesses dos profissionais que trabalham com o ciclo I, principalmente, as questões ligadas ao processo de alfabetização.

As ações de formação de professores/as desenvolvidas no período de 2005 a 2012 estavam vinculadas aos projetos elaborados pelos profissionais que constituíam as coordenações da diretoria de educação da SEMEC: coordenação de educação no campo; coordenação do atendimento escolar indígena; coordenação do ensino fundamental; coordenação da educação infantil; bem como os projetos do Centro de referência em inclusão educacional Gabriel Lima Mendes; projetos do Departamento de educação física; do Núcleo de informática educativa; e do Centro de Formação de Professores.

Desta forma, diferente das gestões anteriores, a SEMEC não elaborou um documento que abrangesse uma concepção de formação continuada de professores que orientasse as ações

de todas as coordenações, departamentos, núcleos ou centro de formação que faziam a gestão da educação no município de Belém. Não houve preocupação de estabelecer elementos teórico-metodológicos que dessem unidade e articulação às ações de formação e uma marca político-pedagógica para a rede de ensino.

## **2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - DE 2013 AOS DIAS ATUAIS**

102

No período de 2013 a 2017 não foi possível o acesso a nenhum documento que pudesse revelar a formação de professores/as da secretaria, entretanto, no *site*<sup>10</sup> oficial da SEMEC estão registradas notícias sobre eventos de formação realizados. No *site* pesquisado havia notícias sobre as reformas e ampliação da rede física; sobre atendimento nas salas de recursos multifuncionais; sobre os serviços prestados pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes; sobre os serviços de Informática Educativa; sobre o trabalho desenvolvido na Escola Municipal de Dança; sobre os cursos vinculados ao programa federal Brasil Alfabetizado; sobre as atividades da Escola Municipal de Esporte Projeto Saúde e Lazer; sobre o desenvolvimento do Projeto Viva Vôlei; sobre o treinamento para professores de futebol e sobre a Qualificação dos profissionais da educação.

Quanto à formação docente, o site da SEMEC tem registrado alguns eventos como o Simpósio de Estudos sobre Práticas Educacionais para bebês; o projeto de Formação em Contexto de trabalho para professoras de creche e a adesão ao programa do governo federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Também há, no mesmo site, dois projetos existentes e em ação nas escolas: o projeto “Comunicando Saberes: rádio, tv e web na escola” e o projeto “Meio Ambiente”. Entretanto não foi possível o acesso a estes projetos.

No site do Centro de Formação de Professores<sup>11</sup> havia notícias de eventos ou cursos realizados e calendário de reuniões entre os técnicos do Centro e coordenadores ou professores de escola lotados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre estes eventos há a notícia sobre o trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Belém em parceria com o programa do governo federal Mais Alfabetização, que tem o acompanhamento da equipe do Centro de Formação de Professores. Há registrado, também, do Seminário de Práticas de Alfabetização; o projeto Pintando no Muro; o projeto A Matemática vai à Praça e a formação continuada para professores do Ciclo I.

<sup>10</sup> <http://www.belem.pa.gov.br/semec/site/>

<sup>11</sup> <http://expertiseemalfabetizacao.blogspot.com>



O possível retrato apresentado da situação das ações da SEMEC, no período atual, reflete a dificuldade de acesso aos projetos e relatórios da secretaria em relação a sua política de formação de professores/as, comprometendo o conhecimento do trabalho realizado pelos formadores que atuam nos diferentes espaços de formação da SEMEC.

Ao entrar em contato com os documentos aqui consultados, bem como com as informações e histórico da secretaria, em seu *site* oficial, percebe-se que a Secretaria Municipal de Educação de Belém, em seus 50 anos, vem desenvolvendo ações que buscam alcançar o que se julga de sua competência: orientar a política educacional do município; fomentar, organizar e manter os diversos níveis de ensino do município de Belém. Para isto, segundo informações da própria secretaria, os principais serviços prestados precisam estar voltados para qualificação de professores e alunos da Rede Municipal de Ensino, primando pela educação de qualidade no município<sup>12</sup>.

A partir desta leitura das propostas da SEMEC, nos quatro períodos abordados, relataremos algumas situações registradas no cotidiano de uma escola municipal de Belém onde trabalham quinze professoras que pertencem ao quadro docente do município desde a década de 1990 e que vivenciaram a formação do curso do ISEBE (1993-1996), a formação da Escola Cabana (1997-2004), a formação por Ciclos de Formação (2005-2012) e vivenciam a formação do período que iniciou em 2013, onde há cursos promovidos pelo Centro de Formação de Professores. Após vinte e cinco anos de experiências de formação continuada, busca-se encontrar os nexos entre estas trajetórias de formação e o cotidiano das práticas pedagógicas no interior da escola.

### **3 A ESCOLA E O ESPAÇO DO COTIDIANO**

A escola observada é grande, com salas espaçosas, área verde, quadra polivalente, biblioteca, sala de leitura, computadores, projetor de slides, data show, televisão, cozinha e área com mesa e cadeira para a merenda escolar, banheiros masculinos e femininos para os estudantes, sala de professores refrigerada, com espaço e móveis adequados para reunião e descanso e um banheiro bem higienizado. Contudo, não viu-se o uso de outras áreas da escola além da sala de aula, tampouco observou-se a utilização de recursos diferentes do quadro de escrever. A biblioteca, por falta de funcionários, estava constantemente fechada, como também a sala de leitura. Os computadores e demais recursos eletrônicos não estavam com a manutenção

---

<sup>12</sup> [http://www.belem.pa.gov.br/semec/site/?page\\_id=302](http://www.belem.pa.gov.br/semec/site/?page_id=302)

em dia.

### 3.1 A ENTRADA DOS ALUNOS

As observações aqui relatadas, longe de apontarem práticas reprováveis ou enfatizar ações dignas de elogio, registram a rotina escolar para proporcionar reflexões sobre o cotidiano da escola pesquisada.

O que se percebeu no momento da entrada dos alunos é algo que se repete todos os dias. Mesmo sabendo que tem horário certo para entrar, um grande número de estudantes chega bem antes da hora de entrada e vai formando filas. De um lado do portão, paralelo ao muro da escola, a fila das meninas é formada, do outro lado, também junto ao muro, a fila dos meninos. Alguns guardam o seu lugar na fila com a mochila e vão conversar ou brincar do outro lado da rua. É um momento de encontro, mas também é um tempo de ficarem muito expostos ao sol. A agitação dos alunos do lado de fora é grande. As crianças ficam suadas e com sede e quando os portões são abertos elas correm desorganizadamente em direção a um bebedouro ou à própria sala de aula. No caminho para o bebedouro, porém, sempre havia uma funcionária da escola indicando o caminho da sala: “- Água só no recreio.”

Não é raro ter um estudante na porta da sala dos professores perguntando se pode beber um pouco da "água dos professores" (garrafão de água mineral), mas logo é advertido e encaminhado para a sala. Observou-se que as professoras iam para suas turmas após a agitação da entrada amenizar. Em um dia observamos uma professora, na sala dos professores, ajestando seu material didático para entrar na sala de aula, quando chega um menino na porta e pede água:

- Ei, professora, dá pra pegar uma água aí?
- Que?!!
- Dá pra pegar uma água dessa água aí? (apontando para o bebedouro de água mineral dos professores)
- Não!
- Por favor, só um pouquinho.
- Não, vai beber daquela lá de vocês.

A água destinada aos estudantes, à qual a professora estava se referindo, vinha de um bebedouro do tipo pia retangular inox, comprido, com 5 torneirinhas e com água gelada. Entretanto, a água vinha do encanamento do bairro e era evitada por alguns estudantes por causa de relatos que colocava em suspeição sua qualidade.

Na entrada da sala de aula, os estudantes entram correndo, pegando suas carteiras, que já são pré-determinadas, ninguém pega a carteira do outro. As salas tem espaço, iluminação e

boa ventilação (natural e ventiladores de teto). A mesa da professora fica posicionada de frente para a turma e próxima à porta de entrada. As paredes laterais são feitas de alvenaria com elementos vazados do meio da parede até ao teto; existem pichações nas paredes e carteiras com escritas de nomes e outras anotações feitas com giz de cera, lápis ou caneta. As carteiras são enfileiradas uma atrás da outra e com espaços laterais para movimentação. Percebe-se que a organização das carteiras faz parte da disciplinarização da prática pedagógica ou espacialização disciplinar. Segundo Escolano (1998):

A “espacialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam, além disso a rotina das tarefas e a economia do tempo. (ESCOLANO, 1998, p.27).

Vale lembrar que os educandos entram na escola, localizada na periferia da cidade, com muitas dificuldades e carências de toda ordem, uma vez que estão situados em um contexto de pobreza, o que pode interferir no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os profissionais da educação, que são os responsáveis pela implementação das políticas públicas educacionais na escola e por estarem mais próximos dos estudantes, têm mais condições de avaliar a situação e propor mudanças que possam amenizar as dificuldades dos educandos. Entretanto, nem sempre existe a sensibilidade diante dos problemas presenciados. De acordo com Gentili (2007):

A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação. (GENTILI, 2007, p. 11).

A forma de acolher, de se relacionar, de avaliar, de ensinar cada estudante pobre faz diferença para seu desempenho e para sua vida. Em uma das propostas da SEMEC há a afirmação de que a Escola “[...] precisa ser encarada como promotora de possibilidades sociais para todos [...]” (BELÉM, 2009, p. 4). E todos inclui os meninos e as meninas da escola observada.

### **3.2 O CENÁRIO DA SALA DE AULA**

A escola atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, contudo, as observações restringiram-se às turmas das quinze professoras participantes da pesquisa que trabalham com

os anos iniciais (1º ao 5º ano). Estas turmas observadas tinham, em média, 26 crianças cada turma, com faixa etária de 6 a 10 anos, conforme o ano da turma. As aulas foram observadas considerando a organização do espaço da sala, a relação professor-aluno, a metodologia utilizada pela professora e a forma de avaliação, considerando-se que estes aspectos podem revelar as concepções que as professoras têm acerca do processo ensino-aprendizagem. Essas concepções estão vinculadas às posturas epistemológicas explícitas em suas práticas pedagógicas; posturas estas constituídas pelo seu processo formativo, tanto inicial quanto contínuo, mas, também, pela sua trajetória pessoal e profissional.

No Projeto Político-Pedagógico: por uma Educação Cabana, os professores e professoras são instigados a ampliarem seus olhares sobre a diversidade que existe no cotidiano escolar e compreenderem o valor das relações que são estabelecidas entre alunos e professores cotidianamente (BELÉM, 1999, p. 10). Esta compreensão da importância das relações entre professoras e estudantes está, também, vinculada às ações rotineiras da sala de aula. Em uma das observações, por exemplo, a professora de uma turma do 2º ano escreveu no quadro alguns exercícios de matemática, voltou para o seu lugar, pegou um estilete e começou a apontar os lápis das crianças, ao mesmo tempo em que repreendia as crianças quando se levantavam para perguntarem algo referente à atividade: “[...] Um de cada vez, agora é hora somente para apontar os lápis, o exercício eu explico depois”.

Quando a professora terminou de apontar os lápis foi ao quadro e explicou o exercício para as crianças. Voltou ao seu lugar e nos chamou para comentar que encontrou dificuldades quando começou com a turma. Segundo ela, 70% das crianças não conseguiam copiar do quadro, não conseguiam ler quase nada, eram desestimuladas e faltavam muito. A professora fez a seguinte afirmação:

Quando me deparei com o grau de dificuldade dos alunos, mandei as teorias de Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky e outros para o espaço. A primeira coisa que eu fiz foi reunir com os pais e colocar a gravidade da situação. Pedi ajuda para os deveres de casa e a pontualidade das crianças. Comecei um trabalho de alfabetização nos moldes mais tradicionais, todo mundo sabe que eu sou conservadora, tem menino que nem sabe fazer a letra direitinho, até exercícios de coordenação motora tenho que fazer pra alguns, e faço muitas cópias pra eles exercitarem a escrita, sabe, e quem não se interessa em fazer a atividade eu mando bilhetinhos nos cadernos para os pais assinarem, ficam sem recreio, eles estão acostumados com isto, em só fazer as coisas se a gente brigar, não dá pra ser boazinha, não. Por isso que eu não gosto dos cursos da secretaria, só atrapalham, vou nos cursos porque sou obrigada algumas vezes, quando dá eu não vou, só ensinam coisas para atrapalhar.

Esta professora se revela resistente às ações de formação promovidas pela secretaria. Observou-se que na hora do intervalo ela fica na sala de aula escrevendo no quadro mais exercícios para as crianças fazerem no retorno do recreio. Segundo ela, “a sala dos professores

é um tédio” e acredita que somente com rígida disciplina e método de ensino tradicional as crianças podem aprender, as teorias discutidas nos cursos de formação são uma forma de “passar a mão na cabeça de aluno” e afirma que é “paga para dar aulas, não para brincar”.

Percebe-se, nesta observação, o quanto se revela sobre o distanciamento do que se pretende nas propostas da SEMEC e o cotidiano escolar. Isto pode ser compreendido no contexto de resistência ao poder. A prática pedagógica e a afirmação da professora ao mandar para “o espaço” as teorias estudadas nas formações da secretaria são formas de transgredir o instituído. Foucault (apud SOUZA, 2006, p.70) afirma que:

[...] trata-se do estado do sujeito que obedece, que é normalizado e que, para dizer não ao instituído, deve transgredir e sabotar as regras e as normas estabelecidas pela sociedade. Deve transgredir, no sentido de reagir frente aos efeitos de poder do diagrama disciplinar e sabotar as normas, singularizando os espaços de liberdade.

Transgredir, neste exemplo, é não aceitar o instituído nos momentos de debates, estudos e demais ações de formação proporcionados pela Secretaria de Educação, preservando o espaço de liberdade que a professora acredita ter quando estabelece as formas de relações com a turma e o seu modo próprio de trabalho.

Em uma outra sala do 2º ano, em um momento de observação, a professora afirmou que “[...] as crianças apresentam um nível pré-operatório, por isto 50% estão na fase silábica-alfabética e 50% na fase alfabética. Piaget explica direitinho isto”. Quando perguntada se aprendeu sobre isto no curso de Pedagogia ou em algum curso da secretaria ela respondeu que:

[...] no curso de Pedagogia a gente não dá muitas coisas da prática, é mais teoria mesmo, já nos cursos da secretaria a gente vai aprendendo e colocando em prática, aí fixa mais a teoria, o problema é que quando a gente aprende uma coisa, vem outro governo e aí muda tudo. Agora é tudo Vigostky, eu preferia quando era Piaget, não sei porque mudam.

Ao comentar sobre o processo de formação, a professora destaca as mudanças que ocorrem nas propostas da secretaria e sua insatisfação com as mudanças de um referencial teórico para outro. Nas observações de suas aulas, presenciou-se quadros sempre cheios de conteúdos, onde as crianças mal conseguiam registrar no caderno e a professora já apagava para escrever de novo no quadro, enquanto dizia: “[...] tenho que dar conta de todo o programa”. Os conteúdos precisavam ser ensinados, mas não se viu, neste espaço de tempo de observação, uma preocupação com a aprendizagem das crianças. Pey (1984) afirma desconfiar de quem traz as mãos e a boca cheias de conteúdo.

Em uma tarde, a gritaria em uma sala chamou a atenção. A professora estava sentada serrando as unhas e os garotos estavam brigando, falando alto e se batendo. Ao perceber que estava sendo observada a professora falou:

- Que bom que você está vendo isto, porque assim você vai ver a realidade de uma sala de aula, crianças sujas, fedorentas e mal educadas. Tento ajudar, mas eles não querem nada, não se esforçam, esses não têm jeito mesmo.

A afirmação da professora é um indicador que revela algumas situações comuns ao cotidiano escolar que implica tanto o comportamento da criança quanto o da professora. Existe a prática corriqueira, por parte da escola, de rotular meninos e meninas que, oriundos de uma situação de vida socialmente desprivilegiada, acabam sendo vistos como estudantes problemáticos. Estes juízos de valor proferidos, cotidianamente, são questionados em documento da Secretaria de Educação, mas que encontram abrigo na prática pedagógica da escola, podem estigmatizar e desestimular alunos e alunas que mais precisam da escola enquanto espaço de possibilidades sociais (BELÉM, 2009).

As imagens negativas construídas pela própria professora, que atribui às crianças rótulos de “sujas, fedorentas e mal educadas”, as tornam vítimas deste juízo de valor, resultando disso que sua auto imagem vai se prendendo ao estigma de que “não querem nada, não se esforçam e não têm jeito mesmo”. Percebe-se que é mais fácil rotular alunos e alunas e simplificar a situação para o livramento de responsabilidade, ao invés de observar a diversidade e agir a favor dela.

Outro ponto que se observa nesta situação é o desânimo da professora que já não busca resolver a situação que se apresenta. Ignorar o que acontecia e tratar de questões de interesse próprio é um ato revelador da própria desistência da docente em acreditar que aquelas crianças pudessem aprender. Para ela, as crianças “não têm jeito mesmo”. Esta situação lembra o que Dimenstein e Alves (2003) afirmam sobre o professor enquanto um aprendiz:

O problema é que, como o educador, muitas vezes, não é um aprendiz, não acredita em si mesmo como alguém que aprende. [...] E como não acredita nele como um aprendiz, também não acredita no estudante. Como não cultiva a incógnita dentro dele, também não cultiva no estudante. Geralmente, o professor não é um curioso. Então, o círculo vicioso vai se formando. (DIMENSTEIN; ALVES, 2003,p.65).

Assim, desestimulada, a professora recorre ao mais simples que é fazer juízos de valor diante de uma situação incontrolável. Dimenstein e Alves (2003) consideram que o trabalho repetitivo e desestimulado do professor pode levá-lo ao estresse:

[...] é a própria condição do professor, que sempre tem de dar o mesmo programa. Todo ano. Isso é destruir completamente a curiosidade. [...] Ele vai repetir a mesma coisa. É uma chatice! Então, veja: há questões objetivas que fazem mal ao professor. O professor também é uma vítima. [...] ele se parece com aqueles guias turísticos, que vão todos os dias mostrar o mesmo monumento para um grupo diferente. [...]. Chega o ponto em que você não aguenta mais, porque, aí, acabou a curiosidade. (DIMENSTEIN; ALVES, 2003,p.67).

Como a curiosidade conduz à aprendizagem, sem ela o profissional tende à acomodação.

Segundo Freire (2003):

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica. (FREIRE, 2003, p.78).

Por isso, se faz fundamental a formação continuada e a importância do professor e da professora se perceberem como aprendizes, críticos de sua prática e em processo permanente de formação. A formação docente, como diz Nóvoa (1992, p. 35), é construída por meio de um "trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas" e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Para isso, Nóvoa afirma a necessidade de "investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência" do professor. Não bastam ter propostas vindas da secretaria de educação se os professores não forem convidados ao diálogo e à reflexão, em um processo de formação permanente. Para Freire (2003),

[...] é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber porque o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (FREIRE, 2003, p.79).

Neste sentido, a formação continuada é imprescindível no processo de constituição docente, onde se incentiva a busca por fundamentos teórico-práticos que possam auxiliar o professor tanto em sua tarefa, quanto na percepção do valor do seu trabalho. Sobre o valor do trabalho do professor, Nóvoa (2007) defende que:

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. [...] É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades. (NÓVOA, 2007, p. 53).

Para Nóvoa, a importância do professor é valor imensurável, mas para que este profissional seja pessoa de corpo inteiro é necessário que ele, também por inteiro, seja valorizado, como pessoa e como profissional.

No decorrer das observações, em geral, o que se presenciou foram práticas docentes

parecidas. As professoras entravam na sala, não mantinham nenhum contato verbal com a turma. Chegavam, sentavam, abriam um livro didático ou um caderno e escreviam no quadro. As crianças começavam a escrever, umas não têm lápis ou caneta, ficam levantando de um lugar para o outro pedindo aos colegas, a professora chama a atenção; uns copiam do quadro, outros não, a professora explica, uns resolvem, outros vão pedir ajuda e a professora manda sentar. O que se percebeu foi apenas a ausência de diálogo e indícios de falta de respeito em ambas as partes. Para Freire (1996, p.103), “[...] o clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e a liberdade dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

Um dos desafios na formação dos professores, segundo Nóvoa (2007), é centrar nas práticas e na análise das práticas docentes, considerando que:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um *déficit* de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p. 52).

Assim, em seu fazer pedagógico, o professor ao desenvolver a postura crítica e reflexiva compartilhada com seus pares como possibilidade de uma reflexão coletiva contribui para a superação de práticas autoritárias, e tradicionais que cerceiam o desenvolvimento humano e a postura crítica, criativa e transformadora de crianças, homens e mulheres. Considerar o valor da formação “centrada nas práticas e na análise dessas práticas”, assim, é perceber a importância do trabalho docente, da reflexão, do estudo e da pesquisa.

Neste processo permanente de formação, o educador (re)significa sua docência viabilizada pela reflexão da própria prática mediatizada pelas relações com o outro. E é nesta experiência de relações entre seres humanos e a realidade que se desenvolve a ação-reflexão. Como em Freire (2001, p. 39), “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”.

A análise dos documentos da SEMEC revela que nas suas propostas de formação encontram-se recomendações que se alinham a esse pensamento como a afirmação de que “[...] é necessário formar o educador para que este seja capaz de articular teoria e prática, combinando com seus próprios saberes.” (BELÉM, 1999, p.15). Ou ainda:

Questionar a prática, elaborando este questionamento de maneira individual e coletiva, procurando sobretudo desvendar seus vazios, sua falta de fundamentação em



termos de conhecimento atualizado. Buscar fundamentos teórico-metodológicos para refazer a prática, pesquisando. Contrapor, com base neste conhecimento renovado e renovador, uma nova prática. (BELÉM, 1993, p.18).

No entanto, as observações do cotidiano das professoras que participaram desta investigação, que frequentam as ações de formação continuada promovidas pela SEMEC desde a década de 1990, sugerem que a experiência e a prática pedagógica dessas professoras não entraram em sintonia, não se alinharam com os fundamentos e intenções das propostas e das práticas de formação da secretaria municipal de educação até o presente momento.

Quando a professora afirma que “o problema é que quando a gente aprende uma coisa, vem outro governo e muda tudo”, ela traz para a reflexão uma suspeição sobre as propostas oficiais. Trata-se do problema da descontinuidade das políticas públicas. A professora revela certo descontentamento com as mudanças de referenciais teórico-metodológicos, pois cada governo tem uma proposta de formação de professores diferente. Estas mudanças, em geral, re-direcionam ações, cursos, dinâmicas formativas, assim como podem mudar a forma de organizar as turmas, a avaliação da aprendizagem e os posicionamentos epistemológicos, sem falar da infraestrutura das escolas e da valorização salarial do professor e da professora. Sobre estas descontinuidades, Cunha (1991) afirma que:

Os padrões de gestão da rede pública que prevalecem são os que, à falta de melhor denominação, chamo de administração ‘zig-zag’: as mais diferentes razões fazem com que cada secretário de educação tenha o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Assim os planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, frequentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente da secretaria durante todo o mandato do governador ou do prefeito. (CUNHA, 1991, p. 474-475).

As mudanças apontadas pelo autor são marcas históricas no percurso das implementações de políticas públicas e isto caracteriza a perpetuação da descontinuidade presente, ainda, em muitas administrações públicas. O que se tem presenciado são políticas de governo e não políticas de Estado. Neste cenário de tradição da continuidade da descontinuidade, estabelecer políticas públicas como o Plano Nacional de Educação (PNE) - que organiza metas para um período de 10 anos e, assim, perpassa governos - contribui para diminuir os impactos negativos desta característica tão nociva para a manutenção da qualidade da educação.

### 3.3 AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

As reuniões pedagógicas da escola estavam muito bem definidas, pelo corpo técnico,

desde o planejamento do início do ano. Na sala das professoras havia um calendário detalhando as datas de reuniões, período de avaliação, início e término do ano letivo, feriados, comemorações e datas de cursos de formação de professores promovidos pela SEMEC.

Para as reuniões, a pauta era comunicada com antecedência às professoras por meio de circular. Quando a pauta tratava sobre a avaliação dos discentes as professoras ficavam inquietas para se manifestarem, falavam alto e demonstravam angústia e irritação diante da situação do rendimento discente. As professoras buscavam apresentar os problemas e procurar soluções.

Nós temos que trabalhar juntas, temos que ter mais união, solidariedade, trocar ideias . Às vezes estou cansada, não dá vontade de fazer nada, sozinha carregando aquele peso, sabe? Vejo cada professora para o seu lado, mas quando alguém vem dando aquela ideia, é melhor.

A fala da professora revela a percepção da importância do trabalho coletivo no cotidiano escolar, da troca de experiências sobre as dificuldades e desafios surgidos na práticas pedagógicas que materializam as propostas lançadas pelos órgãos oficiais da educação. É no cotidiano da escola que as políticas tornam-se ação, pois, são as professoras que implementam as propostas educacionais da secretaria. Além disso, a prática desenvolvida neste contexto, socioculturalmente específico, não está separada de uma realidade que se apresenta além dos muros da escola.

Neste sentido, o trabalho coletivo e colaborativo, onde “alguém vem dando aquela ideia, é melhor”. Heller (1992, p. 38) afirma que na vida cotidiana “[...] a não percepção da ‘consciência de nós’ leva a um apego ao pensamento do senso comum e, conseqüentemente, à alienação”.

Nas reuniões em que a pauta era sobre o rendimento dos alunos, as professoras falavam de suas dificuldades com o comportamento de alguns estudantes que são identificados e reconhecidos por todos:

- O Francisco<sup>13</sup> não faz nada, tá com zero. O Felipe idem, já tá reprovado.
- Eles não tem responsabilidade, a maioria não fazem as tarefas de classe, trabalhos, eles não se interessam, só querem brincar. Só querem viver na bagunça, apelidam o nome da mãe.
- Tem um grupinho, liderado por aquele moreninho que não sei o nome, vivem na bagunça, não tenho mais paciência, faço de tudo e nada resolve.
- A mãe do Heraldo diz que ele é bobão e que a bagunça são os outros que fazem porque ele só tem tamanho, queria ver ela dentro da sala pra ver o filhinho bobão perturbar a sala toda.
- Aquele pequenino que tem olhinhos bem fechadinho vai reprovar, nunca traz lápis, nem dever de casa, já larguei de mão, não posso fazer mais nada.
- Já mandaste chamar a mãe daquele bem moreninho, magrinho?

<sup>13</sup> Todos os nomes dos discentes foram trocados por nomes fictícios.

Orientadora: - A mãe está doente.

- E a mãe do Wagner?

Orientadora: Falei hoje com a avó dele.

- São poucos os que fazem o trabalho, da minha turma inteira, poucos trazem o dever de casa.

Houve um caso de uma professora vaiada pela turma do 5º ano, no turno da manhã. Ela chamou a vice diretora que também foi vaiada. Em uma reunião foi discutido o castigo dado a esta turma. A orientadora desabafou:

Não tenho fórmulas ou receitas, diante do que eles fizeram deixei a turma inteira de castigo até o meio-dia na sala de leitura escrevendo duas redações.

113

O castigo era para punir, para aprenderem a ter respeito, as professoras concordaram que os alunos andavam muito violentos, mas consideraram que fazer duas redações não resolveria a situação:

- Não dá jeito, falo, falo...

- São debochados, zoam da cara de qualquer um, não estão nem aí pra nada, sem limites, com rédeas soltas. O que a gente faz? O que a gente pode fazer pra mudar isto?

- Chamar os pais, a gente chama.

- Vamos chamar os pais para ficarem em sala de aula.

A indisciplina das crianças parecia ser uma das maiores preocupações das professoras e, nas reuniões pedagógicas, as angústias afloravam, os relatos apareciam e também algumas sugestões para soluções eram apresentadas. Uma professora apresentou o seguinte relato que dividiu as opiniões das professoras presentes.

- A turma estava indisciplinada aí eu trouxe a bíblia e li com eles alguns trechos bíblicos como o caso do Lázaro, leproso, eles ficaram calados me ouvindo. Falei sobre a bíblia, a família. Aproveitei a páscoa resgatei a religião, falei que eles deveriam procurar uma religião, falei que se eles têm pessoas em casa quebrando tudo, sendo violenta que não é a pessoa, é mau espírito. Nada impede que a gente pegue 15, 20 minutos da aula pra ler a bíblia com eles ou podemos trabalhar palestras, atividades extraclasse, trazer um pastor ou um padre, chamar os pais para assistirem junto, temos que focar na família, a base é a família, só vamos consertar a situação se trabalharmos a família deles que são todas desestruturadas, o problema é isto, a família deles.

Depois desta fala apenas uma professora se manifestou dizendo para se ter cuidado para "não ferir a constituição [...] não devemos fazer leitura da bíblia em sala, a pessoa tem que ter liberdade até de não acreditar em Deus". Enquanto alguns gostaram da ideia de ler a bíblia para a turma indisciplinada, outros não se manifestaram.

Durante as reuniões, as professoras demonstravam uma preocupação sincera com a situação dos estudantes:

- O Almir não tá legal, ele tá chegando tarde todo dia, temos que chamar o responsável pra ver o que está acontecendo....tem que pegar no pé.

- A minha aluna Aline não faz dever de casa, vamos chamar a mãe dela, precisamos conversar pra ver o que está acontecendo.
- O pior é a Renata que quando chamo pra mostrar o dever de casa, ela leva o caderno de outra colega.
- O Roberto, aquele meu aluno moreno, ele fica a aula toda só no canto. Ele não se entrosa com ninguém, precisa de um psicólogo, não é sociável, não quer nada. Eu só observo, ele entra mudo e sai calado, eu não sou psicóloga, tem que mandar ele pra um especialista, acho que ele tem problema.
- Eu tenho um aluno assim também, calado, não está com vontade de nada. Um menino perto de casa tava assim, ninguém ligou, ele tomou chumbinho e morreu.

Ao socializar seus desafios nas reuniões, as professoras percebem que não estão sozinhas; percebem-se coletivo. Em sala de aula quando as professoras tentam resolver os problemas dentro da espontaneidade - característica mais marcante da vida cotidiana - elas são guiadas por um pensamento cotidiano, baseado em conhecimentos fragmentários e desarticulados, desprovidos de reflexão. Só a consciência de nós e a compreensão de que o ser particular é, ao mesmo tempo, um ser genérico - quando o professor percebe que seus problemas são igualmente compartilhados por outros professores -, é que o professor encontra forças para buscar resolvê-los. Juntas, há um exercício de reflexão, um sentido de coletividade, de construção por nós. (HELLER, 1992).

Ainda nas reuniões, após as situações relatadas, as professoras apresentavam algumas possíveis ações que poderiam diminuir ou superar os desafios postos. As falas a seguir exemplificam isto:

- O Heleno tem algum problema, fica fora ou fica andando na sala de aula.
- Eu estou com umas meninas na turma que são muito difíceis, elas vivem conversando, rindo, em segredo, enrolam pra fazer os exercícios, não me obedecem e às vezes são debochadas quando eu chamo a atenção. Não sei o que faço com elas, elas não ligam se eu brigo ou digo que vou chamar os responsáveis, elas riem. Na minha turma, um só vive esmurrando o outro, eu tenho que gritar e, às vezes, nem assim adianta, eles não tem mais medo de nada.
- E os repetentes? Esses que não querem nada, precisamos fazer algo diferente. Precisamos encontrar uma fórmula, mas não dá pra deixar estes meninos assim, a gente só se cansa à toa e tá adoecendo.
- A gente tem limitações, como vamos dar conta de tudo? Precisamos de espaço, uma sala de recursos, temos biblioteca mas não tem funcionário, vive fechada, e cadê o laboratório de informática? Os computadores tão tudo com defeito. O pessoal do gabinete exige muito da gente, mas já vieram aqui ver os alunos problema? Não adianta nada a gente ir pra um curso e depois não ter condições de mudar na escola, né?
- Podemos criar um projeto "SOS escola", a escola pede socorro.
- E criar convênios com médicos, psicólogos, aqui os problemas podem ser de depressão, anemia, verme, familiar, violência em casa, alcoolismo. Isto que a semec deveria fazer, né? A gente não pode falar com as pessoas do bairro?

Estas conversas lembram o que uma das propostas da SEMEC defende quando afirma que [...] a formação não pretende ter caráter normalizador, dar a resposta certa para cada situação, mas sim propiciar recursos a fim de criar condições de análises e, posteriormente, enfrentar uma grande variedade de situações (BELÉM, 1999, p.14). E que [...] não basta

somente a formação teórica, mas também a experiência pessoal, a partilha de uma cultura profissional, a conversa com os colegas, etc. (BELÉM, 1999, p. 15).

A formação continuada, assim, é entendida como desenvolvimento profissional que ocorre durante toda a atuação docente. A prática de discutir nas reuniões os desafios da docência, levam as professoras a buscarem a compreensão do fato apresentado, permitindo a articulação teoria-prática e o diálogo entre os envolvidos no processo formativo. Em todas as reuniões havia sempre muitas conversas paralelas entre as professoras e algumas sem relação com a pauta, as professoras sentavam juntas e mantinham conversas particulares, rindo e sem o respeito à ordem da fala da colega, comportamentos que elas mesmas condenavam nos meninos e nas meninas de suas turmas. Entretanto, por outro lado, demonstravam a vontade de expor seus problemas e de buscar soluções. Acreditavam que deviam e podiam resolver as dificuldades surgidas em seu cotidiano.

Esta crença das professoras de que se pode fazer algo corrobora as ideias de Freire (1991) ao afirmar:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126).

Neste sentido, consideramos importante que as propostas de formação dos profissionais da educação tenham como eixo condutor a reflexão sobre a própria prática contribuindo para que o professor construa sua segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento e sua disponibilidade para o diálogo com o conhecimento, com os estudantes, colegas, família e, sobretudo, com o mundo.

As experiências de formação acumuladas pelas professoras, tanto em sua formação inicial quanto nos vinte e cinco anos de vivências formativas proporcionadas pela SEMEC, permitem construções ao longo de seu desenvolvimento profissional. Como afirma Arroyo (1996, p. 48), “Atrevo-me a afirmar que temos qualificação profissional acumulada suficiente para construir um sistema escolar que dê conta de uma educação básica digna do cidadão brasileiro”.

Ressalta-se que a formação docente, para além do referencial teórico-metodológico estudado, também pode ser compreendida como um acúmulo de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, pensadas e repensadas ao longo da vida pessoal e profissional do professor e da professora. Nesta trajetória, o docente se depara com diversas e diferentes situações, contextos, pessoas, mudanças culturais, políticas, econômicas, tecnológicas e

científicas que o desafiam a saber lidar com todo este contexto sem desconsiderar a diversidade e as mudanças. Enfrentar estes desafios pode ser menos complicado quando o professor se alia a posturas críticas e reflexivas diante da realidade vivenciada.

Nóvoa (1992, p.25) ressalta a importância da postura crítico-reflexiva do professor quando afirma que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade [...]”. Portanto, uma ação pedagógica reflexiva, aliada ao estudo e à pesquisa, possibilita experiências que permitem às professoras desenvolverem um trabalho docente consciente e significativo que não está refém de propostas de governo - que podem mudar a cada quatro anos-, mas que está fundado na consciência do valor do trabalho docente e da sua necessidade de formação dos professores de cada escola.

Vale ressaltar, porém, que a formação, pela própria condição ontológica e histórica do indivíduo, jamais será isenta de lacunas, uma vez que a educação em sua raiz é inconclusa. Desta forma, “Faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o ‘ser mais’ se emancipe, pois este, está inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 1996, p. 75).

A professora, assim, pautada em sua experiência docente, e em formação continuada crítica, tem condições de desenvolver sua identidade enquanto profissional reflexivo, crítico e pesquisador articulado a contextos mais amplos, considerando seu trabalho docente como uma prática social.

#### **4 CONCLUSÕES**

As observações realizadas na escola municipal e nas práticas pedagógicas das 15 professoras, partícipes da pesquisa, e em atuação na rede municipal de ensino há pelo menos 25 anos, considerando que estas passaram por ações vinculados às propostas de formação continuada das quatro gestões municipais, revelaram, em especial, que não há apego na prática docente a qualquer uma das propostas de formação, seus pressupostos e suas dinâmicas, com as quais poderiam ter se identificado, tampouco revelaram um trabalho pautado conforme as discussões atuais da secretaria.

As observações propiciaram a percepção de que as ações de formação continuada, apesar de marcarem com uma ou outra fundamentação teórica, não tinham o protagonismo no

cenário do cotidiano escolar que se esperava. O que se observou foi um cotidiano marcado por práticas que revelavam a pessoa da professora, sua forma de se relacionar com os meninos e as meninas, sua metodologia e seus juízos de valor, sua constituição docente singular.

Percebe-se, ainda, que apesar das propostas da secretaria municipal de educação incentivarem o diálogo, a pesquisa e a reflexão sobre a prática, as observações não revelaram um exercício de reflexão da própria prática pedagógica, por parte das professoras, como se pode inferir das manifestações observadas nas reuniões pedagógicas. A prática pedagógica dessas professoras é marcada profundamente por suas experiências, suas concepções e valores docentes construídos ao longo de suas vidas.

A reflexão da própria prática, no pensamento freireano, deve ter centralidade na formação do professor e da professora. Assim, as ações de formação devem se constituir como espaços para escuta dos profissionais da educação, tendo como perspectiva a reflexão sobre a realidade que estes vivenciam em seus espaços de atuação cotidiana. A escola é um espaço privilegiado para estudar, pensar, refletir e conhecer a realidade educacional, na compreensão de que o próprio exercício da docência, também, é momento de aprendizagem docente.

Pode-se afirmar, assim, que a formação das professoras foi/é marcada pela complexa e dinâmica trajetória formativa, pelas experiências profissionais cotidianas e por diferentes interações vivenciadas em seu percurso profissional. Os caminhos percorridos nos processos formativos e, de modo especial, na prática pedagógica possibilitaram às professoras a construção de ações e saberes que consideram necessários ao seu trabalho no cotidiano escolar. O fazer pedagógico da professora é resultado desse emaranhado de interconexões, no entanto, os nexos entre esses elementos, não são determinados por um quadro referencial teórico ou pelas propostas da SEMEC, por melhor construídas que sejam, mas por seu modo próprio de inserção no cotidiano, pelo modo como se constituiu pessoa e profissional.

Ao produzir esta análise, duas inquietações se instalaram. Uma sobre se as políticas desenvolvidas até o momento investiram corretamente no desenvolvimento das professoras e professores, em seus sentidos pessoal e profissional. A outra refere-se ao problema da descontinuidade das políticas públicas educacionais, considerando-se os possíveis impactos dessas descontinuidades nas concepções e nas práticas pedagógicas de professoras e professores da rede municipal de ensino.

## **REFLEXES OF CONTINUING TEACHER TRAINING IN THE DAILY SCHOOL OF A BELÉM-PA PUBLIC SCHOOL**

## ABSTRACT

This article aims to present results of an observation process carried out during the 2017 school year in a public school in the municipal school of Belém-PA. These observation sessions are part of an investigation that aimed to reflect on the reflections of the continuing education courses of teachers of the Municipal Secretariat of Education in the daily life of 15 teachers from the 1st to the 5th grade of elementary school who lived these training experiences during the period from 1993 to 2017. These observations occurred at various times of the school daily: at the time of the entrance of the students, students in the classroom dynamics and during the pedagogical meetings held at school. The research was characterized as an exploratory study and the approach adopted is qualitative in method. As research procedures there was a review of the bibliography, reading of documents of the Belém Municipal Education Secretariat, the observation of daily life and the interview with the teachers. In this article, we share some reflections provided by the confrontation of the observations made and the reading of the official documents. To better discuss continuing education and school daily life, the study was based on Freire (1991; 1995; 1996; 2001; 2003), Nóvoa (1992; 2007) and Heller (1992), among others. The results pointed to the need to think about the continuing education of education professionals from the pedagogical practice developed in the school daily life, as well as to encourage the reflective posture as the guiding axis of this education.

**Keywords:** Public Policy. Continuing Teacher Training. School daily life.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Escola Plural**. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1996.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Instituto dos Educadores de Belém. **Projeto Pedagógico do ISEBE**. Belém, PA: SEMEC, 1993.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Instituto dos Educadores de Belém. **Formação Permanente dos Profissionais de Educação no Município de Belém**. Belém, PA: SEMEC, 1996.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana**: projeto político-pedagógico (roteiro para sua elaboração). Belém, PA: SEMEC, 1998.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Belém**. Belém, PA: SEMEC, 1999.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Municipal** - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos. Belém, PA: SEMEC, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

Dimenstein, Gilberto ; Alves, Rubem. **Fomos maus alunos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998. ( Tradução Alfredo Veiga-Neto).

SOUZA, M. L. C. **Os discursos pedagógicos e as práticas de avaliação nos cursos organizados por competências**. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia). Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, SC, 2006.



- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- GENTILI, P. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. 4. ed. . Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- PEY, Maria Oly. **Reflexões sobre a prática docente**. São Paulo, Loyola, 1984.

Recebido em 20 de janeiro de 2020. Aprovado em 20 de maio de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.