

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RÉGIS LUÍZ LIMA DE SOUZA

**Formação continuada dos professores e
professoras do município de Barueri:
compreendendo para poder atuar**

FE/USP - São Paulo

2007

RÉGIS LUÍZ LIMA DE SOUZA

**Formação continuada dos professores e
professoras do município de Barueri:
compreendendo para poder atuar**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Matemática, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação na área de Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE/USP, sob orientação da Prof(a). Dr(a). Maria do Carmo Santos Domite.

FE/USP - São Paulo

2007

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.13(81.61)

S729f

Souza, Régis Luíz Lima de

Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri : compreendendo para poder atuar / Régis Luíz Lima de Souza ; orientação Maria do Carmo Santos Domite. São Paulo : s.n., 2007.

244 p. : il., + anexos.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação continuada do professor – Barueri, SP 2. Etnomatemática 3. Matemática – Estudo e ensino – Barueri, SP 4. Professores – Século 21 5. Educação I. Domite, Maria do Carmo Santos, orient.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor(a): SOUZA, Régis Luíz Lima de

Título: Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar

Orientador(a): Maria do Carmo Santos Domite

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação de Régis Luíz Lima de Souza submetida à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE/USP - para obtenção do Título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática tendo sido aprovada, em ____/____/2007, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Maria do Carmo Santos Domite

Aqueles que me deram à vida:

Isaura Fernandes de Souza e Clemente Alves de Souza (*in memoriam*). “Obrigado pelo que sou, obrigado pelos valores que me ensinaram a cultivar”.

E aqueles que me dão sentido à vida:

Patrícia Marques de Godoy Souza e nossas eternas filhinhas Ana Beatriz de Godoy Souza (*in memoriam*) e Giovanna de Godoy Souza. “Desculpem-me pela ausência, mas era necessário, é por vocês”.

AGRADECIMENTOS

Devo dizer que essa não foi uma caminhada breve, mas uma travessia que parecia sem fim, principalmente pelas intercorrências pessoais de toda ordem, que me atropelaram. Esses percalços, longe de obscurecerem o trajeto, aumentaram-lhe o brilho. E, ao invés de me deterem, impulsionaram-me com mais força.

Estas primeiras páginas, e últimas palavras que escrevo neste trabalho, são dedicadas a todas as pessoas que me aconselharam, motivaram, orientaram, reforçaram, cuidaram, ouviram e colaboraram ao longo desta época especial em minha vida. Para além destas palavras escritas, espero encontrar melhor forma e momento para dizer a todos o quanto sou agradecido e o quanto sinto que a todos devo um pouco deste trabalho.

Dessa forma, dando continuidade à história, dedico algumas palavras àqueles que dela fazem parte direta ou indiretamente ou, ainda, pelo fato de simplesmente existirem.

Agradeço primeiramente a Deus por esta grande conquista, por estar sempre presente em minha vida e por ser fonte inesgotável de sabedoria e esperança.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelo acolhimento e oportunidade de realização do curso de mestrado.

Ao governo do Estado de São Paulo, pela concessão da bolsa mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Secretaria de Educação do município de Barueri, na pessoa do Secretário de Educação Sr. Celso Furlan, obrigado pelo apoio.

À minha orientadora e amiga, Prof(a). Dr(a). Maria do Carmo Santos Domite, agradeço pelo compromisso assumido e pelo constante incentivo, sempre indicando a direção a ser tomada nos momentos de maior dificuldade, interlocutora interessada em participar de minhas inquietações, co-autora em vários trechos. Agradeço infinitamente pela confiança depositada em mim.

Aos Professores Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura e Dr(a). Maria Isabel de Almeida pelas excelentes sugestões por ocasião do Exame de Qualificação. E, novamente, a Dr(a). Maria Isabel de Almeida por aceitar integrar a atual Banca.

Ao Prof. Dr. Benerval Pinheiro Santos, que gentilmente aceitou participar da Banca e assim colaborar com este trabalho.

Aos professores que participaram com muita disposição deste trabalho e que continuam me ajudando com seus saberes e experiências a construir, no dia-a-dia deste serviço, um ambiente mais favorável à educação.

Ao GEPEm - Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática, FE/USP, em especial à colega Wanderleya pelas leituras e valiosas contribuições.

À colega Elisângela pela ajuda na revisão e correção desta dissertação.

Aos meus pais Isaura e Clemente (*in memoriam*) e às minhas irmãs Fátima, Rita, Rosa e Rosana, com amor e carinho.

À minha filha, Giovanna, o meu orgulho e a minha alegria diária, que amo acima de tudo e a quem tenciono dedicar calmamente o meu futuro próximo, já que o passado foi tão rápido.

Aproveito ainda este momento para prestar a minha homenagem à minha esposa, Patrícia, companheira no sucesso e no fracasso, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, nestes longos anos de nossa vida. Quero agradecer-lhe todo o tempo de dedicação a mim, do qual espero poder compensar para que os bons momentos nunca deixem de existir. “... *as coisas menos boas devemos escrever onde o vento do esquecimento e o perdão se encarreguem de passar e apagar a lembrança. Por outro lado, quando nos acontece algo de grandioso, devemos gravar isso na pedra da memória e no coração onde vento nenhum em todo o mundo possa apagar*” (*final de uma lenda árabe*). Patrícia, você é a lição mais profunda que já vivi de ética, dignidade e amor.

Há muito mais a quem agradecer. A todos aqueles que, embora não nomeados, me brindaram com inestimável apoio em distintas circunstâncias e pela presença afetiva em inesquecíveis momentos, o meu reconhecido e carinhoso muito obrigado!

Todos vocês são co-autores deste trabalho.

SOUZA, Régis Luíz Lima de. **Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar**, 2007. 244 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RESUMO

Esta pesquisa de cunho qualitativo se propõe a responder à seguinte questão: quais as transformações percebidas pelos professores em sua prática docente frente aos cursos de formação continuada? Para isso, construímos um referencial teórico fundamentando os elementos básicos – formação continuada, o professor do século XXI e a Etnomatemática. Nessa perspectiva, descrevemos o processo de desenvolvimento de um curso de Formação Continuada realizado no município de Barueri / SP. Ao longo de três anos a pesquisa se constituiu com o acompanhamento dos cursos de formação oferecidos pelo referido município bem como por meio de entrevistas com 8 (oito) professores que participam desses cursos há pelo menos três anos. Objetivamos organizar um panorama em termos acadêmicos sobre a Formação Continuada de Professores, tendo por base algumas tendências contemporâneas, como a etnomatemática – enquanto proposta que procura dar vez e voz aos diferentes grupos sócio-culturais a partir da valorização dos conhecimentos que professores e alunos geram em seus fazeres cotidianos – e elaborar uma discussão reflexiva acerca desses cursos, para observar suas inter-relações, intenções e significados enquanto espaço de troca de experiências entre diversos profissionais da área da educação. Para tanto, nos pautamos especialmente em Kilpatrick & Silver (2004), que desenvolveram uma análise retrospectiva do progresso realizado no século XX em termos de educação matemática, explicitando uma visão sobre as questões que foram colocadas aos educadores matemáticos e, portanto, estão aí como desafios para as próximas décadas no século XXI. De modo geral, o desenvolvimento da pesquisa nos permitiu concluir que o desempenho dos professores em sala de aula – em decorrência aos cursos de formação continuada – depende de um conjunto de fatores tais como: dar voz ao saber da experiência, ouvir o professor, cursos mais voltados à realidade do professor e/ou mesmo do município entre outros, sendo que as evidências/manifestações indicam que embora seja realizado um investimento considerável por parte do município em termos de formação continuada, os resultados têm sido pouco produtivos e promissores do ponto de vista dos professores que participam dessas formações.

Palavras-chave: educação, educação matemática, etnomatemática, formação continuada.

SOUZA, Régis Luíz Lima de. **Continued formation of teachers at the municipality of Barueri: understanding for a possible actuation**, 2007. 244 f. Dissertation (Master degree) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ABSTRACT

The purpose of this research, of qualitative kind, is to give answer to the following question: is it conceivable to understand the implications of Teachers Continued Formation courses in the transformation of docent practices? With this purpose, we constructed theoretical references where the central elements – continuous formation, the teacher in XXI century and Etnomathematics – could be grounded. From this point of view, we described the development process of a Continued Formation course that took place in Barueri/SP. During three years, the investigation was conducted by attending formation courses offered at the mentioned municipality, as well as through interviews of eight teachers that attended these courses for a period of at least three years. We had as objective the organization of a prospect in academic terms about Continued Formation of Teachers, based on some contemporary tendencies, as Etnomathematics – understood as a proposal that tries to give voice and time to the different socio-cultural groups taking into account the appreciation of knowledge that teachers and students generate in their daily tasks – and we tried to elaborate a reflexive discussion about these courses, aiming observing its interrelationships, pretensions and significance as a space for interchanges of experiences among diverse professionals in education domains. In order to do that, we considered basically the contributions of Kilpatrick and Silver (2004), which developed a retrospective analysis of the progress attained in XX century concerning Mathematical Education, making explicit a sight over the questions that have been presented to Mathematical Educators and, therefore, stand along as challenges for the next decades in XXI century. In general, the research development allowed us to conclude that the teachers' performance in classroom – as a consequence of continuous formation courses – depends on a set of factors such as: give voice to the experience knowledge, hear to the teacher, more specific courses directed to the teachers' reality and/or even linked to the municipality, among others. The evidences indicate that although a considerable investment has been accomplished by the municipal district on continued formation, the results have been little productive and promising from the teachers that take part of these formation courses.

Key-words: Education, Mathematical Education, Etnomathematics, Continued Formation.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO	12
---------------------------	----

CAPÍTULO 1 - Da pesquisa: um plano em construção

1.1 - Justificativa e problema de pesquisa	18
1.2 - Objetivos	23
1.3 - O caminho da pesquisa	24
1.4 - Fatores qualitativos da análise	30
1.5 - Professores e professoras de Barueri	31

CAPÍTULO 2 - Formação Continuada de Professores

2.1 - Formação continuada: uma tensão fértil	36
2.2 - Formadores ou informadores?	43
2.3 - Tendências contemporâneas	46

CAPÍTULO 3 - O professor do século XXI

3.1 - Uma leitura histórica	52
3.2 - Marcos/desafios na visão de Kilpatrick & Silver	57
3.2.1 - Garantir uma educação para todos	58
3.2.2 - Promover a compreensão dos educandos	61
3.2.3 - Manter o equilíbrio no currículo	64
3.2.4 - Avaliação como oportunidade de aprendizagem	68
3.2.5 - Desenvolver a prática profissional	71
3.2.6 - A importância da reflexão	74
3.2.7 - Parâmetros Curriculares Nacionais – texto sagrado ou instrumento de reflexão?	77
3.3 - Um marco a mais	80
3.3.1 - O aluno não pode se desenvolver isolado do seu contexto sócio-cultural ..	80

CAPÍTULO 4 – Etnomatemática

4.1 - O Programa Etnomatemática	86
4.2 - Etnomatemática e Formação Continuada de Professores	90

CAPÍTULO 5 - Da pesquisa: uma operacionalização do plano

5.1 - O contexto	96
5.1.1 - Professores e professoras do município de Barueri: do contexto sócio-político, histórico e geográfico do ambiente de pesquisa	96
5.1.2 - O ambiente da pesquisa	104
5.1.3 - Professores e professoras parceiros da pesquisa	111
5.2 - O plano em ação	114
5.2.1 - Unidades de significado	140
5.2.2 - Sistematizando convergências	142
5.2.3 - Leitura reflexiva dos resultados: uma possibilidade de análise	158

Outras considerações	174
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
---	-----

ANEXOS

Anexo 1 - Modelo de questionário	190
Anexo 2 - Modelo do roteiro da entrevista	192
Anexo 3 - Entrevistas	193

APRESENTAÇÃO

(...) ao escrever (...) tenho de ser uma mente crítica, inquieta, curiosa, constantemente em busca, admitindo-me como se estivesse com os leitores, que, por sua vez, devem recriar o esforço da minha busca.

(Paulo Freire)

A minha¹ trajetória como educador matemático tem início em 2003 quando, ao terminar o último ano de graduação do curso de matemática, fui aprovado no concurso público para Professor de Educação Básica (PEB–II / Matemática) do Estado de São Paulo, embora possa dizer que o interesse, o encanto e o fascínio pela profissão docente me acompanhem desde os tempos de colégio.

Não passado muito tempo após meu ingresso como professor titular, fui aprovado no processo seletivo em nível de mestrado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, sob orientação da professora Maria do Carmo Santos Domite, fato este que considero um divisor de águas em minha vida. A partir de então passei a dedicar-me integralmente às atividades ligadas à educação.

Meu primeiro contato com alunos e alunas e com colegas de profissão foi algo marcante em minha vida e fundamental na opção do tema escolhido e desenvolvimento desta pesquisa. De fato, algumas situações inusitadas em meu primeiro ambiente de trabalho – uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio localizada na periferia da cidade de Cotia – causaram estranhamento. Durante os intervalos, os alunos me procuravam na sala dos professores para tirar dúvidas, o que se estendia muitas vezes até o horário de retorno à sala de aula. Esse fato levava colegas “professores” a afirmarem, para

¹ É válido esclarecer que optamos por uma apresentação e justificativa com ênfase na primeira pessoa do singular, pois entendemos que a narrativa descrita nesses tópicos trata exclusivamente do mundo-vida do autor. O desenvolvimento da dissertação é, em sua maioria, redigida na primeira pessoa do plural, o que cria uma marca de cumplicidade entre orientando e orientador, produzindo um efeito de vínculo entre nossas idéias, que acabam por convergir para uma escrita coletiva.

minha surpresa, frases como: “Você é novo, logo aprende!” ou “Não vale a pena perder o nosso intervalo! Em sala de aula, eles não querem nada com nada!”

Esses comentários, muitas vezes, ecoavam em meus ouvidos como uma nota fora de sintonia, pois eu estava deslumbrado com a idéia de poder ensinar e não conseguia compreender o estado de inércia que havia se instalado sobre alguns daqueles professores.

Com o passar do tempo, conversando com aqueles professores, constatei que alguns estavam desanimados com o modelo do sistema educacional. E, na maioria dos casos, não haviam mais estudado, participado de eventos, cursos de aperfeiçoamento, seminários ou qualquer outro tipo de trabalho ligado à formação de professores após a graduação.

Permaneci na escola por pouco tempo. Não pelos fatos citados, mas, principalmente, pela distância. Agradeço, sim, até hoje a oportunidade de convívio com aqueles professores, pois as experiências relatadas só enriqueceram o meu trabalho como educador.

Nesse mesmo período, já como mestrando, fui convidado pelo secretário de Educação do município de Barueri – Sr. Celso Furlan – a trabalhar no Centro de Aperfeiçoamento de Professores (CAP) do referido município.

A nova função assumiu um papel fundamental em minha vida profissional não apenas como professor, mas como pesquisador. Tive a oportunidade de identificar *in loco* diversas situações que ocorrem em sala de aula e assim buscar respostas e tentar soluções para condições idênticas àquelas vividas em meus primeiros dias de aula como educador. A essa altura, eu já tinha consciência de que os fatos narrados no início desta apresentação não se limitavam àquela unidade escolar, mas se repetem nos sistemas escolares em quase sua totalidade.

Mais próximo dos professores de Matemática, participantes dos cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação daquele município, percebi indícios de que o trabalho seria intenso. Observei com o passar do tempo que havia pouca

ou nenhuma motivação por parte dos professores a respeito dos cursos a serem ministrados, fato que me incomodava como pesquisador e como educador.

Aquele ambiente propício às investigações e descobertas me lançava desafios e fornecia subsídios para acreditar que minha convicção em uma educação de melhor qualidade estava especialmente ligada aos cursos de formação continuada de professores, principalmente por acreditar que o professor necessita atualizar-se e buscar novas perspectivas de ensino-aprendizagem, sobretudo pelo fato de ele ainda constituir-se um dos principais “recursos” no processo de ensino como é praticado em nossas escolas, conforme nos relata BRUNER (1968).

Logo, trabalhar em um centro de formação de professores foi um dos principais fatores que me indicaram um caminho próspero na elaboração deste projeto, pois permitiu uma reflexão sobre algumas teorias e abordagens do processo de aprendizagem e suas conseqüências para a ação pedagógica, fornecendo dados relevantes para discutir os vários aspectos que envolvem uma concepção de aquisição do conhecimento de forma significativa, como desenvolvimento de totalidade e suas conseqüências para o educando, para o educador e para o ambiente de aprendizagem.

Considerando esse campo fértil para pesquisa, e com a finalidade de investigar mais solidamente os cursos de formação continuada de professores, procurei estruturar e organizar esta dissertação, que reflete o caminho percorrido ao longo do mestrado, em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, denominado “Da pesquisa: um plano em construção”, traz uma discussão reflexiva das minhas intenções e propostas de modos de direção que norteiam a pesquisa.

O segundo capítulo procura organizar um panorama, em termos acadêmicos, sobre a formação continuada de professores e algumas tendências contemporâneas, suas modalidades (presencial e a distância), intenções e significados, enquanto espaço de troca de conhecimento entre diversos profissionais da área da educação.

No terceiro capítulo é apresentada uma discussão baseada na reflexão de Jeremy Kilpatrick e Edward Silver, explicitando uma visão sobre as questões que estão colocadas aos educadores matemáticos – os desafios das próximas décadas no século XXI.

O quarto capítulo discute estudos etnomatemáticos como um dos referenciais teóricos do trabalho, procurando por meio dos pressupostos básicos desses estudos encaminhar uma discussão no âmbito da formação continuada no sentido de que o formador é aquele que – dialogando com o professor e professora – procura fazer emergir o conhecimento que o “outro” (professor) tem da realidade sala de aula e, a partir daí, levá-lo a uma releitura dessa realidade.

O quinto e último capítulo, denominado “Da pesquisa: uma operacionalização do plano”, inicia-se com uma apresentação do ambiente de pesquisa, evidenciando posteriormente quem são os professores e professoras parceiros desse projeto. Em seguida, é realizada uma apreciação crítica das transcrições das entrevistas e dos momentos de reflexão, constituindo as unidades de significado, sistematizando as convergências dentre essas unidades e por fim criando as categorias, que servirão de base para que possamos esboçar uma possibilidade de análise bem como nossas considerações preliminares.

CAPÍTULO 1

Da pesquisa:
um plano em construção

CAPÍTULO 1 – Da pesquisa: Um plano em construção

Este capítulo apresenta uma discussão reflexiva das intenções, propostas e modos de direção que norteiam esta pesquisa. Este primeiro momento justifica a pertinência do trabalho no campo educacional e as motivações que conduziram a concretizá-lo, expondo as diversas angústias nesse caminhar. Mais adiante, é apresentada a área temática – Formação Continuada de Professores, descrevendo como esta área de estudo tem sido uma das principais preocupações em educação, tanto em termos da transformação em sala de aula, quanto em termos de pesquisa sobre tal modo de formação, seus encaminhamentos e resultados –, em seguida destacam-se o problema de pesquisa e os objetivos que se delinearam nesse processo, finalizando com a descrição do caminhar metodológico e dos professores parceiros da pesquisa.

1.1 Justificativa e problema de pesquisa

Como mencionado, as motivações que me levaram à realização deste trabalho surgiram ao término da graduação. É certo também que a pouca experiência como pesquisador deixou-me, durante algum tempo, num mar de incertezas.

Em uma retrospectiva sobre o meu caminhar no mestrado, apresentei no processo seletivo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP – um projeto de pesquisa que tinha como foco os fatores que levam os alunos a terem atitudes (des)favoráveis em relação à disciplina de Matemática. O pré-projeto estava claro em minha mente, inclusive sua relevância parecia-me – e ainda me parece – evidente, ao tratar das atitudes dos alunos em relação ao conhecimento matemático, considerando-se o próprio ambiente de ensino.

A fonte principal desta pesquisa – diante dos meus primeiros momentos como educador – foi se delineando em consequência da minha surpresa ao constatar a pouca predisposição favorável dos alunos para a Matemática, assim como indícios de desencantamento dos professores dessa área em sala de aula.

Contudo, ante os primeiros trabalhos realizados, pude verificar que o descontentamento e desinteresse dos alunos não são fatos consumados, dependem da relação com e entre aluno e professor e do ambiente sócio-político de um modo geral, e por isso os professores precisam continuamente de retaguarda e atenção para o desenvolvimento do trabalho docente.

Nesse ínterim e, concomitantemente à minha atuação em sala de aula, em meio a esse conflito diário junto aos alunos, passei a participar do Grupo de Estudos em Etnomatemática, coordenado pelo Professor Doutor Ubiratam D'Ambrósio e pela Professora Doutora Maria do Carmo Santos Domite. Encontros esses que passaram a me mostrar um novo horizonte em relação ao que eu precisava para melhorar o interesse e o rendimento de meus alunos e, conseqüentemente, minha prática docente.

Baseando-me em estudos que enfatizam as atitudes dos alunos como diretamente ligadas à capacidade de construir seus conhecimentos matemáticos na busca de soluções, para as mais diversas situações de seu cotidiano (BISHOP, 1988 e BRITO, 1996), pude compreender que aquela situação inicial era passível de ser mudada.

Dessa forma, as minhas inquietações e desejos por investigar mais solidamente os reais fatores que provocam o educando a apresentar esse comportamento de negação à matemática, trazendo sérios prejuízos à construção de uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, ao exercício pleno de sua cidadania, levaram-me a este projeto de pesquisa inicial.

A princípio, de acordo com a proposta inicial, estaria acompanhando – com olhar de pesquisador investigativo – um grupo de alunos e alunas de uma escola estadual da cidade de Carapicuíba chamada E. E. Alberto Kenworthy com o intuito de compreender atitudes e mudanças de atitudes ao longo de um determinado período, considerando as diversas formas de influências causadas pelo ambiente escolar.

Mais adiante, foi se delineando uma necessidade ou um desejo de acompanhar este mesmo movimento em grupos culturalmente diferenciados.

Assim, com minha orientadora Prof(a). Dr(a). Maria do Carmo Santos Domite, pensamos na possibilidade de trabalhar com outros dois grupos de alunos advindos de ambientes culturalmente diferenciados, de modo a perceber/fornecer mais e diferentes subsídios para elaboração desta investigação.

Sob essa perspectiva, o segundo grupo a compor o foco de pesquisa passou a ser um grupo de alunos/as oriundo de uma escola localizada no seio de um movimento “sem-terra” em Sumaré, e o terceiro grupo seria composto por alunos/as indígenas de uma aldeia localizada no distrito de Parelheiros.

Paralelamente à realização das disciplinas como requisito parcial ao título de mestre, comecei o trabalho de campo, coletando dados para realização da pesquisa.

As primeiras visitas a campo já permitiram perceber a amplitude de tais questionamentos que, significativos e pertinentes, determinariam e configurariam um estudo muito amplo e que seria necessário um tempo maior para encaminhar respostas às minhas inquietações.

Com isso, minhas angústias se afluaram, porque, ao mesmo tempo em que visualizava um caminho fértil para prosseguir a pesquisa, sentia a necessidade de redefinir e delimitar o problema de investigação. Tratando-se de mestrado, não haveria tempo hábil para concluir a pesquisa de forma satisfatória.

Assim, é correto afirmar que foram ao menos quatro os fatores que me impulsionaram a repensar o rumo da pesquisa.

Em primeiro lugar, como já mencionado, o tempo não seria suficiente para encaminhar soluções plausíveis e significativas aos meus questionamentos.

Em segundo lugar, as diversas visitas à escola do assentamento dos “sem-terra” permitiram perceber que de alguma forma as atitudes dos alunos poderiam, sim, sofrer uma influência significativa do ambiente. De forma mais evidente, porém, foi possível observar

que essas atitudes, muitas vezes, são frutos da relação professor-aluno, e que o fator ambiente seria uma variável significativa a ser considerada em um segundo momento.

Esse esclarecimento se deu ao perceber que estava buscando respostas num lugar longínquo, onde talvez não pudesse encontrá-las, e desconsiderando o fato de que tinha a oportunidade de encaminhar alternativas para a problemática da falta de interesse do aluno pela matemática em meu próprio ambiente de trabalho – Centro de Aperfeiçoamento de Professores –, partindo do pressuposto de que o professor pode influenciar diretamente as atitudes dos alunos em relação a essa disciplina.

Em terceiro lugar, simultaneamente a este processo de pesquisa, como mencionado, trabalhava em um Centro de Formação de Professores, e minhas inquietações muitas vezes debruçavam-se nos questionamentos dos professores, pois buscava respostas para soluções pertinentes aos alunos e, bem diante dos meus olhos, não conseguia visualizar uma saída para que os cursos oferecidos pudessem atender os professores de forma mais satisfatória.

Por último, e não menos importante, especialmente atrelado ao item anterior, sentia-me incomodado ao pensar na interligação entre a formação continuada de professores e a trajetória desse professor em sua prática na sala de aula, ou seja, como essa formação continuada, de algum modo, influenciava sua postura como educador matemático, considerando a relação professor-aluno.

Diante dos fatos, a pesquisa foi redirecionada, passando a trabalhar com a Formação Continuada de Professores de Matemática, caracterizando assim a área temática dessa investigação e, conseqüentemente, o novo foco da pesquisa.

Nesse contexto, essa pesquisa se justifica, além das questões mencionadas, pelo fato de me incomodarem as relações que derivam dos discursos e saberes profissionais e dos programas de formação continuada, que na maioria das vezes são pensados, segundo Perrenoud (1998) e Tardif (2002), como um modelo aplicacionista de racionalidade técnica, utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os

saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são em seguida, aplicados na ação.

Os fatos narrados, a minha trajetória profissional, bem como a (con)vivência com colegas professores e publicações da área (GIMENO, 1993; NUNES, 2000; MODESTO, 2002) dentre outras razões levaram à formulação da hipótese de que os cursos de formação continuada de professores possibilitam, em grande parte, a transformação da prática docente. Nasceu daí, bem como da minha atuação num projeto de formação continuada para professores da cidade de Barueri, a seguinte questão:

“Quais as transformações percebidas pelos professores em sua prática docente frente aos cursos de formação continuada?”

Como consequência do foco principal da pesquisa, surgiram outras duas questões auxiliares, complementares, que também serão encaminhadas na busca de possíveis respostas. São elas:

“É possível compreender (a partir das dinâmicas de formação continuada) as transformações do professor (de Matemática) não só como um intelectual da educação, mas, em especial, como um profissional prático-reflexivo em sala de aula?”

“É possível compreender se os processos encaminhados nesses cursos aguçam, de algum modo, o desenvolvimento profissional dos docentes, levando-os a dirigir de forma mais autônoma suas ações/reflexões sobre a própria prática na sala de aula?”

1.2 Objetivos

O objetivo geral dessa investigação está em identificar como os processos de formação continuada estão contribuindo para que os professores e professoras transformem suas práticas, de modo a valorizar mais os próprios saberes e as possibilidades de reflexão e aprendizagem, que o meio sócio-histórico-cultural em que atuam lhes proporciona.

Nesse sentido, apresentam-se como objetivos mais específicos:

- Identificar a forma como os professores analisam o impacto das atividades desenvolvidas nos cursos de formação sobre a sua prática;
- Compreender/descrever as dinâmicas que se desenvolvem nesses cursos;
- Destacar/compreender/analisar os fatores que influenciam diretamente a prática docente.

Dessa forma nossa pesquisa, sem abuso de metáforas, busca fazer emergir um sentido vivenciado – das discussões entre professores e formadores – enquanto substância concreta da ação e/ou prática pedagógica. Nesse sentido, entendemos que a relevância da pesquisa está na possibilidade de levar o programa de formação continuada de professores de Barueri a constituir-se como um espaço comunicacional de efetiva troca de saberes na busca compartilhada de soluções a partir da valorização da compreensão que os professores têm de sua realidade.

1.3 O caminho da pesquisa

Problematizar a forma como o contexto e a dinâmica dos cursos de formação de professores influenciam a postura desses profissionais em sala de aula nos remete à constante busca por uma abordagem que nos permita compreender alguns fenômenos a partir das relações entre os sujeitos. Assim, entendemos a pesquisa no âmbito da formação continuada como um processo que tem a dialogicidade como fio condutor, uma pesquisa participante, e por isso nos consideramos parte integrante desse processo investigativo.

Nesse sentido, a pesquisa busca realçar a compreensão dos próprios questionamentos, por meio de métodos qualitativos, pois os objetivos aqui explicitados situam-se dentro de um enfoque sócio-histórico, que, segundo Bogdan & Biklen (1994), não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, correlacionada ao contexto do qual fazem parte, valorizando os aspectos descritivos e as percepções pessoais.

Desse modo, a adoção do método qualitativo como esteio dessa investigação está dentro do movimento dinâmico dos métodos usados nas pesquisas em educação que, até bem pouco,

(...) dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 11).

Considerando-se algumas características fundamentais da pesquisa qualitativa, como: a centralidade do papel do investigador, a valorização dos processos em detrimento dos produtos/resultados e a análise das descrições por meios indutivos, entendemos que a opção por uma investigação qualitativa ganha ênfase durante o desenvolvimento deste trabalho, ao observarmos que as ações podem ser mais bem compreendidas quando há uma interação social entre o sujeito e o pesquisador.

Para o atual estudo foram sorteados aleatoriamente oito professores de matemática que estão participando ativamente dos cursos de Formação Continuada de Professores do município de Barueri há pelo menos três anos.

A forma pela qual esta estratégia de amostragem intencional, ao acaso, foi adotada, se justifica pelo interesse em dar maior credibilidade aos resultados. E não garantir a representatividade e a generalização desses resultados como uma amostragem probabilística utilizada em estudos quantitativos. Patton (1990) classifica esse tipo de amostragem como *Purposeful Random Sample*.

A intenção não é discutir ou mesmo polemizar situações entre os pontos positivos e negativos da escolha do método quantitativo ou qualitativo, pois entende-se que o que irá desvelar a importância de cada um, ou dos dois em conjunto, serão os propósitos da pesquisa e a natureza do objeto a ser estudado.

Para Minayo (2001), “... a quantidade e a qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo”.

Segundo Bogdan & Biklen, alguns autores utilizam-nas conjuntamente (CRONBACH *et. al.*, 1980; MILES e HUBEMAN, 1984; REICHARDT e COOK, 1974), porém os mesmos autores alertam:

(...) os investigadores inexperientes que tentem combinar um bom plano experimental quantitativo com outro qualitativo deparam-se com sérios problemas. Ao invés de conseguirem um produto híbrido de características superiores acabam, normalmente, com algo que não preenche os requisitos de qualidade para nenhuma das abordagens (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 63).

A posição aqui assumida, porém, desenvolveu-se em virtude das qualidades do método qualitativo descrito anteriormente, que se caracteriza fortemente por ser descritivo, cheio de pormenores e relativo a pessoas. Esse tipo de abordagem não tem como objetivo refutar e/ou confirmar hipóteses e, menos ainda, de responder questões prévias, mas sim

construir conhecimentos sobre determinado contexto (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 16, 50 e 67).

De acordo com Minayo (2001), esse modelo de investigação segue o desenho metodológico de uma “pesquisa estratégica”, que permite ao pesquisador orientar-se para problemas que surgem na sociedade. Ainda que não preveja soluções práticas para esses problemas, tem a finalidade de lançar luz sobre determinados aspectos da realidade.

Cabe aqui destacar que entendemos a pesquisa como um ato que possibilita transformações sociais, por meio da reflexibilidade pessoal ou conjunta, podendo inclusive ocorrer questionamentos que gerem a remodelação de opiniões e tradições.

Para dar início ao trabalho, houve um contato prévio com os professores pesquisados, a fim de expor os objetivos e as propostas desse estudo. Os dados e fatos foram coletados por meio de questionários e entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas, após serem gravadas, foram transcritas em conjunto com o entrevistado, com o objetivo de garantir a fidelidade das informações, favorecendo uma abordagem total do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Em um terceiro momento foi proposto aos professores que refletissem/discutissem a partir de algumas afirmações de estudiosos da formação de professores – em especial da formação continuada. Essa ação foi aqui chamada de “**Momentos de reflexão**”. Os registros foram realizados de forma escrita pelo próprio professor.

É importante ressaltar que a opção por realizar entrevistas abertas pauta-se no interesse em produzir um material mais aprofundado, bem como compreender as especificidades culturais do grupo estudado, levando-se em conta suas experiências, vivências e representações, pois segundo Bogdan & Biklen (1994), a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

De posse das entrevistas e dos momentos de reflexão o caminho percorrido foi o seguinte:

Os dados/fatos coletados, gravados em fitas K7, foram transcritos num segundo momento. A intenção de transcrever o material coletado está fundamentada na convicção de que a transcrição tem a função de fixar a oralidade, pois, segundo Garnica (2003), “o discurso é evanescente, é evento da linguagem, e no processo que tenta negociar significações, esse evento, mesmo em sua evanescência, precisa, de algum modo, ser retido, fixado”.

Neste momento, dispensamos um olhar especial e cuidadoso sobre a pesquisa, pois ao contrário do que possa parecer, este processo, aparentemente mecânico, de transcrição, possui a essência do trabalho, que é o relato e a vivência descrita por cada sujeito. Nesse sentido, Marcuschi alerta que:

(...) a tarefa da transcrição não é algo simples, nem natural. Trata-se de uma atividade que atinge de modo bastante acentuado a fala original e pode ir de um patamar elementar até uma interferência muito grande. Não existe uma fórmula ideal para a transcrição “neutra” ou pura, pois toda transcrição já é uma primeira interpretação na perspectiva da escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 53, apud GARNICA, 2004).

Com o processo de transcrição, automaticamente intensificaram-se os laços de proximidade e familiarização com os discursos. Nesse momento observa-se que os relatos, em diversas ocasiões, fugiam das especificidades às quais se destinava a pesquisa. Essas ocorrências insistiam em emergir em todas as entrevistas, tendo em vista a proximidade dos cursos de formação continuada com outras atividades desenvolvidas em nível de Secretaria. Esse fato induziu à busca de um procedimento que tornasse os discursos mais coerentes, possibilitando uma leitura fluente para que a análise fosse mais significativa.

Essa busca terminou quando nos deparamos com o recurso da textualização. Segundo Marcuschi (2001, apud GARNICA 2004), “esse processo consiste em eliminar dos discursos dos sujeitos, de maneira consciente, as hesitações, repetições, auto-correções e os marcadores com o objetivo de depurá-los de elementos (formalmente) inanalísáveis”.

Garnica (2004), esclarece que nesta textualização busca-se preservar as características dos depoimentos do autor.

Para Garnica esse processo,

(...) consiste em livrar a transcrição daqueles elementos próprios à fala, evitando as repetições desnecessárias – mais comuns aos discursos falados – e os vícios de linguagem. Num momento seguinte, as perguntas são fundidas às respostas, constituindo um texto escrito mais homogêneo, cuja leitura pode ser feita de modo mais fluente. É também possível, nessa primeira sistematização, que o pesquisador altere a seqüência do texto, optando por uma linha específica, seja ela cronológica ou temática. Os momentos da entrevista são, assim, “limpos”, agrupados e re-allocados no texto escrito (GARNICA, 2004, p. 93-4).

Com a análise das textualizações, a observação fixou-se sobre a existência de algumas proximidades entre os depoimentos. Com isso, alguns “tópicos” foram destacados e denominados “unidades de significado”. Essas unidades, que são recortes eleitos como significativos, podem variar de pesquisador para pesquisador dependendo da sua interrogação.

Após extrair as unidades de significado, ocorreu a identificação das convergências, agrupando-as de forma conveniente. Esse reagrupamento “é feito com base na análise das divergências e convergências expressas pelas unidades de significado, estando vinculada, ainda, a interpretações que o pesquisador faz para obter cada uma dessas convergências ou divergências” (GARNICA, 1997, p. 117).

A partir das expressões sintetizadas encontradas no momento desse reagrupamento, houve uma reflexão na busca de uma aproximação à compreensão do fenômeno interrogado, constituindo as categorias de análise – que revelam indicadores de como se dá o processo de formação continuada no município de Barueri.

As discussões viabilizadas por meio das entrevistas e reflexões, enquanto dados/fatos empíricos, foram analisadas – considerando-se os pressupostos teóricos de nossos interlocutores – com a preocupação permanente de considerá-las como situações do

mundo-vida do entrevistado e, portanto, tendo como origem e contribuição as experiências didático-pedagógicas dos mesmos.

Por fim buscamos uma maneira dialética entre o que sugere Lima (2001) – despir e/ou mesmo retirar nossas lentes impregnadas de conceitos e/ou preconceitos, para análise de uma situação – e a intenção de lançar sobre os fatos o nosso olhar como estratégia alternativa de educação crítica, para que pudéssemos dentro de um movimento reflexivo passar então a assentar simultaneamente as bases empírica e existencial de nossa pesquisa.

Referimo-nos a base empírica porque a descrição obtida apresenta-se como objeto de nossa reflexão, ou seja, as informações advindas de outros mundos vividos passam a ser, neste momento, o nosso mundo vivencial. Também somos a base existencial porque somos nós que refletimos sobre as descrições obtidas por meio dos sujeitos (GOMÉZ, 1992).

1.4 Fatores qualitativos da análise

De modo a encaminhar uma análise diante de possíveis evidências no decorrer da investigação – resultados/respostas às entrevistas dos professores e professoras –, a pesquisa estará, por um lado, concentrando a atenção nos tipos de entendimentos perceptíveis pelos docentes em cada situação/conteúdo relacionado a sua formação e, por outro, procurando compreender como os educadores formadores de professores (de Matemática) têm atuado.

Nessa perspectiva, toma-se como referência primeira, para interpretação e análise, os marcos/desafios reconhecidos por Kilpatrick & Silver (2004). É importante, aqui, salientar que nesse processo optou-se por um embasamento teórico em termos metodológicos inspirado nas teorizações de Garnica (2004), no tocante à pesquisa qualitativa na Educação Matemática.

Assim, de posse das entrevistas, transcrição e textualização das mesmas, um conjunto de observações proeminentes foi destacado com o objetivo de fornecer subsídios na busca de encaminhamento de respostas ao problema de pesquisa.

1.5 Professores e professoras de Barueri

De modo a recolher fatos e dados que levem a compreender a questão de pesquisa – como descrito no item anterior – foram ouvidos oito professores de Matemática que estão participando ativamente dos cursos de Formação Continuada de Professores do município de Barueri há pelo menos três anos.

O município oferece formação continuada a seus professores, que representam aproximadamente 1.500 docentes de todas as disciplinas, permanecendo em formação num período de três horas/aula (remuneradas). A formação se dá três vezes por mês no Centro de Aperfeiçoamento e uma vez na própria unidade escolar, nos chamados HAC – (Horário de Atividades Coletivas).

Em um momento posterior, ocorrerá a contextualização sócio-político-histórica do ambiente de pesquisa, bem como dos professores e professoras parceiros desse projeto.

Os sujeitos pesquisados não tiveram o nome citado por uma decisão do pesquisador, uma vez que este tem atuado ora como formador, ora como orientador desses professores e ainda faz parte da equipe de gestão do núcleo no qual todo processo educativo se desenvolve. Assim, os professores serão identificados como: professor 1- P(1), professor 2- P(2), professor 3- P(3), professor 4- P(4), professor 5- P(5), professor 6- P(6), professor 7- P(7) e professor 8- P(8).

Tal decisão ocorreu quando os professores foram informados sobre a pesquisa, momento em que ficou claro que o objetivo era proporcionar um curso que pudesse atendê-los de acordo com as suas necessidades. E como os resultados poderão ser apresentados, posteriormente, ao secretário de Educação do referido município, com o objetivo de gerar uma intervenção futura, entende-se que expor os nomes dos professores poderia inibi-los na defesa de suas opiniões, podendo assim emergir respostas que não condiziriam com a realidade ou com o que realmente pensam/acreditam/defendem/praticam.

Os professores participantes dessa pesquisa foram extremamente receptíveis, demonstrando satisfação em poder colaborar com o trabalho e sabendo que os resultados

podem, de algum modo, contribuir para o desenvolvimento dos cursos de formação continuada no sentido de atendê-los de forma mais satisfatória. E é com esse objetivo que se pretende ao final traçar em linhas gerais um modelo de curso de formação contínua, baseado nos resultados advindos dessa pesquisa educacional.

Destacamos o fato de uma professora sorteada não ter participado da pesquisa. Embora seja irrelevante citá-la nominalmente, o importante é informar os fatos que nos levaram a tal decisão. A professora havia dado à luz recentemente, permanecendo um período considerável sem participar das dinâmicas de formação. Por isso, em comum acordo, entendemos que esse fator poderia influenciar nos resultados, não contribuindo de forma eficaz para os nossos objetivos.

Sem maiores problemas foi realizado um novo sorteio e contactado um outro professor, que se prontificou a participar da pesquisa.

Dessa forma se deu a aproximação a esse grupo de professores e professoras de Barueri, com demonstração da lisura do trabalho e de seus objetivos, acrescentando nossas opiniões como pesquisadores e educadores que acreditam na participação efetiva daqueles que podem – com uma formação contínua e de qualidade – melhorar o nível de aprendizagem dos nossos educandos.

CAPÍTULO 2

Formação Continuada de
Professores

CAPÍTULO 2 – Formação Continuada de Professores

Neste capítulo procuramos organizar um panorama em termos acadêmicos sobre a Formação Continuada de Professores, algumas tendências contemporâneas, suas modalidades (presencial e a distância), intenções e significados enquanto espaço de troca de conhecimento entre diferentes profissionais da área da educação.

2.1 Formação continuada: uma tensão fértil

Nos dias atuais, a Formação Continuada de Professores tem se colocado como uma questão-chave na busca da transformação dos atores em sala de aula e, por isso, cada vez mais em evidência no âmbito da pesquisa educacional acadêmica.

Na verdade, de um lado temos a crescente demanda dos educadores para compreender o que pode ser reconhecido como um bom ensino e, de outro, a percepção dos educadores de que a Formação Continuada de Professores, em diferentes instâncias do saber e da cultura, já há algum tempo vem sinalizando a necessidade da valorização e qualificação dos professores e professoras.

A concepção de relevância do “professor-reflexivo”, que teve, de algum modo, sua origem em Schön (1992); uma prática de formação que tem gerado discussões/vertentes a partir do “saber da experiência”, foco de atenção de Tardif, Lessarde & Lahaye (1991); as idéias em torno de debates acerca do “professor-pesquisador” Zeichner (1998), entre outros, são fatores que vêm apontando aos formadores a necessidade de um processo reflexivo de aprendizagem contínua por parte do professor.

Nesse sentido, somos levados a refletir sobre quem são nossos professores, como eles são formados e como se dá a formação durante a prática docente. Em meio a tantas dificuldades educacionais, e principalmente sociais, em um país onde a pobreza e a falta de condições mínimas de sobrevivência são notórias, o trabalho educativo é reconhecido por muitos como um mecanismo de adequação das pessoas ao cenário sócio-político, com a finalidade de inserir esses indivíduos à sociedade, preparando-os para tornarem-se cidadãos capazes de agir e modificar o meio em que vivem.

Assim encontram-se os professores, cuja grande tarefa é a formação de seus alunos. Mas até que ponto, diante de todas essas expectativas, esses profissionais da educação encontram-se preparados para assumir tal papel? Ou, ainda, até que ponto a educação detém tais possibilidades de transformação da sociedade?

De fato, em meio a essas discussões, surgem indagações gerais – prático-teóricas – no âmbito da formação continuada: O que vem ocorrendo com os programas de Formação Continuada de Professores? O que entendemos por formação continuada? As instituições públicas têm atendido as necessidades e anseios de seus professores e professoras? Que perspectivas de análise, demanda e objetivos levam os sistemas públicos a investirem na formação continuada de seus professores?

Essas são questões relevantes, principalmente por considerarmos que a educação brasileira encontra-se em um momento especialmente contraditório em termos de uma crescente desvalorização profissional e social de seus trabalhadores, o que reflete na formação dos mesmos.

Frente a essas diversificações, e neste mesmo íterim, é que surgem os programas de Formação Continuada de Professores. Mas afinal, como têm sido encaminhados, de modo geral, os Cursos de Formação Continuada de Professores?

Como veremos adiante, no caso de Barueri, a formação continuada está dirigida a atender aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), mas também, na maioria das vezes, a políticas e decisões muito específicas do próprio município.

De acordo com Domite (2006), vários modelos têm sido propostos para a formação de professores, entre os quais bem poucos voltados para a formação do(a) professor(a) enquanto sujeito social de suas ações e, por isso, mais do tipo transmissivo/impositivo – outros já mais centrados nos tipos de processos de transformação e na própria dinâmica formativa.

De fato, nos últimos anos, as discussões em torno da formação de professores não têm colocado como prioridade a preparação do professor ou professora para o ensino dos conteúdos. Mas sim, como já dito, destacado a importância do professor como profissional reflexivo, que deve preocupar-se tanto com as necessidades emocionais e intelectuais dos educandos como com as funções sociais da educação – exercitando-se como construtor político do projeto pedagógico educacional.

No entanto, mesmo em meio a essa diversidade de pontos de vista e embora os órgãos responsáveis pelo sistema educacional pareçam cientes de que a especialização e a atualização são determinantes para a transformação da qualidade do ensino, deparamo-nos com programas que se resumem a cursos inteiramente programados e estruturados a priori, antes dos formadores ou organizadores saberem quais grupos de profissionais serão formados.

Quando isso ocorre, como bem ressalta Nóvoa (1992), o professor é colocado no nível mais baixo da ordem epistemológica, sendo visto (e se comportando muitas vezes) como executor de programas muito padronizados, que são preparados em níveis de organização escolar distantes do seu local de aplicação, tornando-se assim dependente de especialistas para solucionar problemas recorrentes em sua prática.

Por questionarmos e buscarmos soluções para problemas idênticos no âmbito da relação professor-aluno, no qual programas são elaborados sem levar em conta a realidade, problemas, eficiências ou deficiências, é que criticamos a forma pela qual algumas instituições elaboram seu plano de ação diante dos cursos de formação continuada. Segundo Caldeira (1993), a maior parte dos conhecimentos que os professores “recebem” nos cursos são definidos de fora, o que explica a relação de exterioridade que os docentes estabelecem com eles.

De acordo com Candau (1983) e Modesto (2002), os cursos de Formação Continuada de Professores devem reconhecer a necessidade de um profissional que se envolva com o cotidiano da escola e que possa intervir na construção e reconstrução dos processos que se desenvolvem nas instituições escolares.

Logo, conforme nos alerta Nóvoa (1992), não podemos nos limitar a entender a Formação Continuada de Professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional.

Outro fator bastante presente nos cursos de formação continuada, e fortemente criticado pelos professores, diz respeito à forma pela qual se dá a elaboração das propostas desses cursos que, geralmente, quando vencem a barreira de não contar com um programa pré-planejado, incorrem no erro de pensar em sua elaboração desconsiderando e praticamente excluindo o docente. Esse quadro, segundo os próprios professores – sujeitos desta pesquisa –, gera cursos “mal planejados” e instituídos “de cima para baixo”.

Segundo Apple (1986), esses fatores caracterizam os cursos de Formação Continuada de Professores como um modelo tecnicista, que adota uma perspectiva “de fora para dentro”. Nesse modelo o professor é visto como um técnico que tem a tarefa de implementar descobertas feitas por outros. No entanto, prossegue Apple, “os professores são profissionais capazes de julgar e entender suas próprias ações”. Sendo assim, é preciso dar voz ao professor, ou seja, é necessário possibilitar aos professores “libertar-se da autoridade do discurso dos outros” (VASCONCELOS, 1997).

De acordo com Nóvoa, nesses cursos,

(...) importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1992, p. 27).

Quando um sistema educacional – municipal, estadual ou mesmo federal – assume características como essas que acabamos de citar, cursos pensados “de cima para baixo”, ou “de fora para dentro”, induzem o professor a torna-se parte integrante de um sistema de resistência, pois, em geral, considera o processo de formação continuada excessivamente instrumental e reducionista, que sugere mudanças, mas os exclui de decisões importantes do processo, favorecendo assim a antidemocracia, porque privilegia as práticas elitistas e etnocêntricas, valorizando quase sempre as necessidades do sistema.

Como bem analisa Ramos:

Enquanto persistirem a visão de professores como uma mera peça da engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificado em função de planos realizados centralizadamente, as instituições dedicadas à sua formação manterão um modelo de formação como “adequação”, na qual mais do que formação busque-se “conformação” (RAMOS, 2001, p. 26).

A crença na impossibilidade de participar efetivamente de um processo de formação continuada acaba quase sempre por gerar conflitos e tensões entre educadores e órgãos públicos ou particulares. Esses órgãos, em algum momento, percebem a necessidade das mudanças, mas devido a questões políticas, econômicas, sociais ou até pessoais, tendem a dificultar a ocorrência dessa formação de forma satisfatória, prevalecendo assim a burocracia e a relação de poder. Em geral, esse conflito deriva de uma visão técnica intencional e da necessidade de controle sobre os professores.

Em substituição a esse modelo, que privilegia o que se pode chamar de “racionalidade técnica”, diversos autores (NÓVOA, 1991; GOMÉZ, 1992; SCHÖN, 1992), dentre outros, sugerem o modelo da racionalidade prática, que reconhece a existência de um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano, entendendo que o professor é sujeito de seu próprio desenvolvimento, processo em que a reflexão sobre a experiência prática é de fundamental importância.

Segundo esses autores, uma reflexão crítica sobre a própria prática pode possibilitar a integração de conhecimentos teóricos e práticos, levando-os a superar a compreensão de relações lineares e mecânicas entre teoria e prática, a avaliar as próprias ações, assim como a aperfeiçoar seus conhecimentos de modo geral.

Inúmeros fatores decorrentes de um mau planejamento acabam desviando o foco central de tais cursos, que, segundo alguns estudiosos como Krasilchik (1988), Kramer (1989), Nóvoa (1992) e Gatti (1997), deveriam gerar ações com o propósito de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, favorecendo o trabalho conjunto, a reflexão solidária e a aprendizagem em parceria, valorizando as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentando elementos que possam aprimorá-las.

Nesse sentido Nóvoa (1992) propõe que a escola não seja somente um lugar onde os professores aplicam seus conhecimentos, mas também um centro permanente de formação onde eles possam experimentar, inovar e ensaiar novas formas de trabalho pedagógico.

Logo a partir desse raciocínio, através de um processo reflexivo, entende-se que a formação continuada deve possibilitar uma análise da prática, não de forma isolada e abstrata, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la.

Os cursos que têm se colocado na contra-mão daqueles que realmente podem viabilizar uma formação continuada progressista e libertadora – cujos compromissos estejam alicerçados na busca por um ideal de ensino que valoriza os professores como sujeitos reflexivos capazes de melhorar suas práticas pedagógicas – têm sido criticados de forma contundente.

Nunes (2000), olhando para os apontamentos realizados pelo MEC (1999, p. 43-4) destaca alguns fatores (concepções e/ou críticas) que acabam identificando as principais características “negativas” de tais cursos, reforçando a idéia de que em razão da necessidade, o sistema educacional tornou-se alvo dos aproveitadores de momento. São eles:

- Cada nova política, projeto ou programa parte da “estaca zero”, desconsiderando as experiências e os conhecimentos já acumulados;
- Não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário: a formação é tomada isoladamente;
- É tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação – supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral;
- Não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;

- Destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados;
- Não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;
- Organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;
- Realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço;
- É assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;
- Utiliza dispositivos de motivação “externa” – pontuação, progressão na carreira, certificados – que, sem dúvida são importantes, mas não podem “estar no lugar” do compromisso pessoal e institucional.

Nessa perspectiva, analisando os apontamentos acima citados, é possível observar que os professores dificilmente conseguem dar seqüência a um desenvolvimento profissional permanente. Prevalece a concepção de uma formação continuada sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos educadores. No entanto, pode-se questionar: “Se sabemos apontar os erros, porque não solucionar os problemas?” É nesse momento que se coloca em pauta quem são os formadores que ministram esses cursos. Questionamento que será abordado com mais ênfase no próximo item.

2.2 Formadores ou informadores?

Quem forma os educadores e como se dá sua formação? Estudos realizados por Vaillant (2002) revelam que poucos trabalhos de pesquisa exploram a temática dos formadores; conseqüentemente, observa-se de forma evidente a falta de políticas educacionais cujo foco central seja formação de formadores.

Em geral, as políticas e as reformas educativas modernas exigem um docente “ideal” que na realidade não existe. Segundo a autora, ainda que na formulação de políticas educacionais se evoque o docente ideal, em sua aplicação não se adotam as medidas necessárias para criá-lo, pois a mudança educativa continua sendo percebida como um esforço rápido e curto e não como um processo a longo prazo.

Não havendo políticas eficazes, não há uma regulamentação que adote de forma satisfatória critérios para atender essa demanda que surge. Após analisar diversos estudos relacionados à questão, Prada (2003) chegou à conclusão de que muitos dos docentes universitários dos cursos de formação de professores são psicólogos, filósofos, sociólogos, lingüistas, engenheiros, matemáticos, dentre outros profissionais, que não foram preparados para ser professor e muito menos “professor de professor”.

Ainda de acordo com Prada (2003), esses profissionais podem ser excelentes produtores de conhecimento em suas áreas específicas, renomados filósofos, sociólogos, enfim, o que não significa que sejam excelentes professores (e mesmo professor de professor), conhecedores da complexidade da educação.

Analisando-se sob este ponto de vista, pode-se dizer que, infelizmente, muitos formadores apenas relatam informações adquiridas pelo seu excelente hábito de leitura e atualização de conhecimentos. Mas a deficiência na prática e no trato com os alunos/docentes advinda da falta de contato diário com esses profissionais – seja durante os intervalos, com trocas de idéias, ou mesmo nas reuniões pedagógicas – e de sua pouca experiência como educador torna tais cursos vazios e distantes da realidade dos professores, que passam a discutir situações muitas vezes utópicas e, conseqüentemente, desinteressantes.

É importante que esse formador propicie aos professores a oportunidade de tornar-se um ser investigador de sua prática, não somente intervindo positivamente na sua capacidade de aprender, nem tão pouco fazendo treinamentos com o objetivo de modificar técnicas, propondo "macetes". Mas sim possibilitando um amplo processo de reflexão epistemológica, no qual os professores se dêem conta de que nada de significativo acontecerá enquanto não romperem com as concepções tradicionalistas de conhecimento e de aprendizagem, que vigoram nas escolas. Afinal, não basta escolher e aplicar estratégias pedagógicas, é necessário estar preparado para pesquisar e propor soluções para as dificuldades detectadas ao implementá-las (GARRIDO, E. 2000).

Ser formador de professor implica algumas exigências, tais como: saberes acadêmicos, pedagógicos, políticos e outros que lhe permitam fazer uma leitura dos conhecimentos derivados da experiência dos docentes participantes da formação continuada. Devem ter ainda habilidades, atitudes, hábitos, valores, conhecimentos, metodologias, além de respeito ao saber e conhecimento dos outros e não somente embasamento teórico.

Para Saveli (2001), o grande desafio àqueles que se propõem a desenvolver um trabalho na formação docente está em estabelecer um trabalho de intervenção que possa interferir naquilo que os professores pensam e fazem. Isso só é possível se no trabalho de formação de professores for considerado como ponto de partida a própria história de vida desses professores.

Pelo que podemos observar, buscou-se inicialmente definir a problemática e avaliar a sua amplitude. Mas, neste momento, a formação de formadores visa, essencialmente, contribuir para o desenvolvimento das competências técnicas e transversais dos profissionais, que nela intervêm a partir de sua realidade, tanto no plano da qualificação inicial como na formação contínua.

Historicamente pode-se dizer que essa situação está ligada à realidade sócio-econômica e até mesmo política que atravessa o país. Embora Perrenoud (2000) nos tranquilize ao afirmar que o fracasso escolar, bem como a forma pela qual têm se seguido as políticas educacionais, não é privilégio apenas do Brasil, todavia, com o passar do

tempo, as pesquisas não têm nos indicado um caminho – pelo menos a curto prazo – para uma formação continuada que abranja toda a carreira docente de forma eficaz.

A Formação Continuada de Professores é necessária para que os docentes construam uma preparação profissional para ler o mundo², junto com os outros e principalmente com os seus alunos. No entanto, é preciso saber como se dá essa formação. Pois a compreensão da formação e do desenvolvimento mútuo, implicados na relação formativa formador-formando, afirmada por Freire (1996) – quando diz que quem forma, se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado –, deve estar presente de maneira evidente em um ambiente de formação.

Vários autores (entre eles NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993; POPKEWITZ, 1994;) consideram que a implementação de mudanças na escola e uma melhor qualidade do ensino passam pela formação de professores. E apontam diversos obstáculos na organização desse trabalho, tais como: Quem são os formadores? Como se projetam os cursos? Onde são ministrados os cursos? Qual a relevância dos temas para os docentes?

Esses questionamentos de cunho burocrático, segundo esses autores, acabam prejudicando o real aperfeiçoamento docente.

² No sentido de Paulo Freire (1990), compreender as relações ideológicas e políticas que se vive em continuidade, como uma constante construção.

2.3 Tendências contemporâneas

Quando nos colocamos a refletir sobre a Formação Continuada de Professores, é de fundamental importância ressaltar que ela pode ser desenvolvida na modalidade presencial e a distância. Atualmente tem-se observado um aumento considerável na quantidade de propostas de formação continuada a distância – novo paradigma educacional emergente, que aponta para a correspondência com os novos perfis profissionais desejados –, principalmente quando esses cursos são oferecidos com suporte na internet, facilitando o acesso dos professores em serviço, distante dos grandes centros ou dos pólos universitários interiorizados.

É importante observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) incentiva a oferta de cursos a distância, estabelecendo em seu artigo 80 que:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (LDBEN, 9394/96).

Neste mesmo documento, artigo 87, reforça a necessidade de elevar o nível de formação dos profissionais, determinando que,

(...) cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isso, os recursos da educação a distância (LDBEN, 9394/96).

Esse precedente, garantido em lei, permitiu no Brasil o surgimento de um número elevado de cursos oferecidos na modalidade a distância. Instituições públicas e privadas passaram então a disponibilizar um número considerável de cursos de graduação, extensão e pós-graduação a fim de atender a grande demanda da população.

Em geral, os estudiosos que defendem os cursos de formação continuada a distância, Marçal (2000), Baptista (2002), Pallof & Pratt (2002), Campos (2003), dentre

outros, apóiam-se no argumento de que os professores, estejam onde estiverem, podem interagir e trocar experiências com seus pares, sem barreira cultural ou geográfica, apontando-os como uma das formas mais eficazes para democratizar a informação e o conhecimento, além de trilhar caminhos que minimizem a exclusão social e as muitas desigualdades existentes na qualidade do ensino brasileiro.

No entanto, nem sempre houve essa facilidade de comunicação ao tratar-se de educação a distância. Segundo Marçal³ (2000), deve-se ressaltar que a modalidade educacional em questão possui uma longa tradição, e de acordo com as diferentes mediações pedagógicas utilizadas, faz uma distinção desses cursos em três gerações:

Primeira geração: Caracterizada pelo uso do material impresso como forma de desenvolver os conteúdos e manter a comunicação com os alunos. Nesse período já é possível identificar a necessidade de equipes multidisciplinares.

Segunda geração: Marcada pela utilização de materiais de áudio e vídeo, facilitando assim, a comunicação sincrônica, que permite uma ampla difusão da informação, contatando pessoas em espaços diferentes, mas num mesmo horário. Esta geração conta ainda com um pólo difusor, responsável por transmitir informações para diversos pontos de recepção.

Terceira geração: Diferencia-se das gerações anteriores pela possibilidade da comunicação assíncrona, que permite contato com pessoas em espaços e tempos diferentes, facilitando e possibilitando uma maior adequação do processo de ensino e aprendizagem ao tempo do estudante e/ou professor, às suas reais condições de inserção profissional. Conta geralmente com um tutor, que realiza o monitoramento do programa.

É nessa perspectiva da terceira geração que temos atualmente observado o enorme número de propostas de Formação Continuada de Professores a distância. A democratização – ou parte dela – do acesso às tecnologias digitais de comunicação e informação, em particular a internet, tem afetado de forma significativa a atual sociedade.

³ Juliane Corrêa Marçal é professora assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e Coordenadora da Cátedra da UNESCO de Formação Docente na modalidade de ensino a distância.

De acordo com Baptista (2002), dados fornecidos pela CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional – e pela INOFOR – Instituto para as Inovações na Formação – indicam que em 1995, 26 milhões de pessoas de todo o mundo tinham acesso à internet, em 2000 esse número cresceu para 377 milhões, chegando em 2003 a 502 milhões de usuários de internet em todo o mundo. Assim, não podemos ficar indiferentes a essas novas propostas de formação continuada desenvolvidas na chamada “era da tecnologia e informação” e que, aliada ao processo de globalização, vem com o decorrer dos anos exigindo uma significativa mudança na postura e no perfil do educador.

Sob esse aspecto, os cursos de formação continuada a distância despontam como uma modalidade de ensino promissora que pode atender às novas exigências educacionais, mediante cursos ou serviços especiais, cujos objetivos visam estender a um maior número possível de pessoas o acesso aos processos educativos. No entanto, segundo Campos (2003), no Brasil ela sempre foi vista como um paliativo, um expediente alternativo para resolver carências emergenciais ou acumuladas por anos de descuidos. Contudo, se faz necessário enfatizar que esses cursos de formação a distância ainda estão passivos aos mesmos problemas da formação presencial.

É importante salientar que em geral esses cursos não são caracterizados por oposição ao ensino continuado presencial. Mas procuram preencher uma lacuna que foi se projetando ao longo dos anos no cenário educacional mundial, buscando resignificar e/ou mesmo reconstruir o conhecimento, valorizando assim como nos cursos presenciais a autonomia, a auto-reflexão, a busca da interatividade, a utilização de diversas linguagens e a aprendizagem cooperativa – que se refere à construção de conhecimentos por um grupo que compartilha objetivos, com a intenção de criar algo novo, que pode ser, por exemplo, a solução de um problema –, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e minimizando possíveis deficiências do ensino presencial.

O ambiente virtual ainda é desconhecido por um número considerável de professores no Brasil, fato esse que dificulta sua expansão, suscitando muitas dúvidas e questionamentos, principalmente em relação a padrão de qualidade e reconhecimento do mercado, estabelecendo de certa forma uma resistência acerca de um ensino a distância

como metodologia de formação (PALLOF & PRATT, 2002). Mas não podemos ignorá-la, pois fica de certa forma evidente a criação progressiva de uma massa crítica propícia a esta modalidade de aprendizagem.

Esse crescente número de adeptos dos cursos de formação continuada a distância está especialmente vinculado às supostas vantagens que tais cursos oferecem, dentre elas: redução do tempo e custo de formação, flexibilidade de horário, formação permanente e personalizada, permanência do aluno/professor em seu meio cultural e natural (fato este que interfere em êxodos que incidem no desenvolvimento regional), entre outros.

Por outro lado, consideramos também extremamente relevante elencar alguns fatores causadores de dificuldades e limitações da formação ou educação a distância. De acordo Fernandes (1991), esses principais fatores são: cursos iguais para docentes de diferentes regiões; restrição em alcançar o objetivo da socialização pelas escassas ocasiões para interação dos professores com o formador, isto é, separação física entre professor e formador, cuja interação passa a ser mediada por meio de uma tecnologia que tem a função de um canal de comunicação, causando o empobrecimento da troca direta de experiências proporcionadas pela relação educativa pessoal entre professor/educando e formador/educador.

Apesar das mudanças, da democratização e facilitação do acesso aos cursos de formação continuada por meio dos diversos recursos tecnológicos, somos ainda herdeiros de um sistema educacional extremamente tradicional, e como toda mudança histórica não é algo fácil de ser implantada – porque representa quebra de paradigmas e rupturas aos antigos conceitos –, romper com determinados padrões educacionais como a aprendizagem presencial ainda é um obstáculo a ser vencido.

Embora a pesquisa novamente destaque que a formação continuada a distância tem suas limitações e problemas, vale reiterar que os demais cursos de formação continuada oferecidos na modalidade presencial também carecem de correções. Logo, os cursos de formação continuada devem ser repensados não na forma como são oferecidos – presencial ou a distância –, mas como propiciar um ambiente de interação e reflexão constante do professor a partir de sua prática, com seus pares, alunos, pais, direção, etc.

CAPÍTULO 3

O professor do século XXI

CAPÍTULO 3 – O professor do século XXI

A discussão deste capítulo, como uma das reflexões teóricas da pesquisa, está especialmente inspirada na reflexão de Jeremy Kilpatrick & Edward Silver (2004), presente no artigo “**Uma tarefa inacabada: desafios aos educadores matemáticos para as próximas décadas**”, em que desenvolveram uma análise retrospectiva do progresso realizado no século XX em termos de educação matemática, explicitando uma visão sobre as questões que foram colocadas aos educadores matemáticos e que estão presentes como desafios para as próximas décadas no século XXI.

O intuito em trazer aqui uma discussão desses movimentos/marcos – que desencadeados no final do século XX procuram desafiar o professor deste século – vem da convicção de que os professores sujeitos dessa pesquisa estão, de um modo ou de outro, sendo encaminhados por essas demandas.

De acordo com Kilpatrick & Silver (2004), os professores estão atualmente mais bem preparados matemática e pedagogicamente do que seus colegas de 1900. Mas isso não tem implicado necessariamente em mudança profunda na forma pela qual a matemática é ensinada nos diversos ambientes escolares.

3.1 Uma leitura histórica

Antes de iniciar uma discussão propriamente apoiada nas reflexões de Kilpatrick & Silver, é importante ressaltar que existem alguns aspectos gerais no cenário educacional do século XX que permitem analisar como a educação e os focos de projeção para o futuro vêm se constituindo em marcos, que poderão persistir no decorrer dos anos.

Estudiosos da História da Educação (DEWEY, 1971; CHÂTEAU, 1978; DURKHEIM, 1984; NÓVOA, 1988; GADOTTI, 2000; dentre outros), distinguem dois grandes modelos/marcos em educação: **Educação Tradicional** e **Educação Nova**.

A **Educação Tradicional**, enraizada na sociedade escravista da Idade Antiga e destinada a uma pequena minoria, iniciou seu declínio já no movimento renascentista. No

entanto, ela sobrevive até hoje, apesar da extensão da escolaridade trazida pela educação burguesa (GADOTTI, 2000).

Esse modelo pedagógico, caracterizado pela centralidade no professor, que dita, reproduz e perpetua valores vigentes e integra o aluno na sociedade de uma forma passiva, foi construído a partir de princípios – e ainda hoje se mantêm – que comparam o aluno a um objeto (ou mesmo assim o consideram) que se forma por uma ação exterior exercida sobre ele. Em geral esse modelo repousa sobre a certeza de que o ato de educar significa única e exclusivamente reproduzir conhecimentos provenientes dos valores e cultura de uma determinada sociedade.

Nesse sentido, a educação segundo Durkheim (1984) visa fazer do aluno um indivíduo social, cujos traços constitutivos são determinados pelas necessidades e aspirações da sociedade e pelo conhecimento transmitido de geração em geração. Para Durkheim a educação tem por finalidade “a constituição deste ser (social) em cada um de nós” (ibidem, pág. 17). Conforme os ideais educacionais desse autor, o mestre apresenta-se como “o intérprete das grandes idéias morais no seu tempo e do seu país” (ibidem, pág. 34) – um ponto de vista que ajuda a compreender o modelo tradicional.

Já para Château (1978), a educação tradicional promove o conhecimento pelo “contato com os mestres da civilização universal” e pela apresentação de “homens de eleição”, o que leva os alunos a “sonhar com o homem, o homem superior”.

A educação permaneceu durante séculos à luz dessas verdades, que permitiram organizar uma doutrina de vida escolar seguindo o modelo das linhas de montagem, quase um adestramento. E quando a Educação Tradicional já não é capaz de responder aos seus próprios objetivos é que a Educação Nova surge em contraposição às falhas e problemas daquela.

A **Educação Nova**, que se caracteriza pela centralidade no aluno, surgiu de forma mais clara a partir da obra “*Èmile*”, de Rosseau, e desenvolveu-se nesses últimos dois séculos, trazendo consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino (GADOTTI, 2000).

No modelo em questão, as concepções pedagógicas se alteram, surgindo uma nova visão do aluno e afastando-se dos ideais tradicionalistas da educação, menos dinâmicas e libertárias, buscando estimular e dirigir discretamente o processo de aprendizagem.

Com esse propósito, Nóvoa (1988) defende que a pluralidade e a diversidade devem ser constantes numa Escola Nova, que deve adaptar dos modelos educativos disponíveis as estratégias mais adequadas aos seus alunos, para que possam cumprir de forma eficaz as suas funções.

O modelo pedagógico, chamado agora de Educação Nova, passa então a entender que o conhecimento que se adquire numa situação torna-se, assim, instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue, considerando o princípio de continuidade ou “*continuum experiencial*” e o princípio de interação (DEWEY, 1971). Para Dewey toda a educação se desenvolve por referência à experiência, inclusive a dos valores educativos.

O movimento da Escola Nova ficou marcado pela intervenção de grandes pedagogos, entre eles: Montessori, Decroly, Cousinet, Claparède, Dewey e Freinet, que apesar das diferenças, segundo Not (1988), compartilham do mesmo pensamento quando defendem que:

(...) sobressaem às preocupações comuns marcadas pelo deslocar do centro da ação educativa do professor para o aluno, que deixa de ser tratado como objeto a modelar e equipar do exterior para se tornar sujeito (individual ou coletivo) do seu próprio desenvolvimento, cabendo ao educador, por referência às necessidades e interesses da criança, proporcionar ambiente favorável à auto-educação da mesma (NOT, 1988, p. 130).

A Escola Nova surge dessa forma, num contexto de idéias novas (marcando o início do século XX) como: “trocas com o meio, exigências de adaptação, papel da ação, caráter global das situações, recapitulação pelo indivíduo das etapas transpostas pela espécie, exigência de liberdade e repúdio dos constrangimentos” (NOT, 1988, p. 94).

Segundo Gadotti (2000), tanto a concepção **tradicional** de educação quanto a **nova**, amplamente consolidadas, terão sempre um lugar garantido na educação do futuro. Sendo que a Escola Tradicional e a Escola Nova continuam a ter os seus próprios seguidores que, embora não assumindo plenamente uma ou outra, mas pautando-se antes pelo relativismo dos modelos, seguem, nos discursos e nas práticas, os princípios fundamentais de cada uma. No entanto, "mesmo relativizados, cada um destes modelos opõe-se ao outro. Isto autoriza a alternativa, mas exclui o compromisso, tanto quanto a alternância" (NOT, 1989, p. 10).

Embora educadores matemáticos – aqui entendidos como todo aquele que lida profissionalmente com o ensino e a aprendizagem da Matemática, seja qual for o nível – procurem um meio para encaminhar o educando a uma aprendizagem mais significativa, seja por meio da Educação Tradicional ou da Nova, torna-se cada vez mais evidente que os alunos não estão aprendendo matemática suficientemente bem e, como consequência, acabam desenvolvendo atitudes desfavoráveis em relação a essa disciplina (KILPATRICK & SILVER, 2004).

Nesse sentido, os autores fazem algumas críticas tanto aos educadores que não sabem ou não criam alternativas facilitadoras para que os alunos aprendam, quanto aos currículos escolares, que, segundo eles, não permitem preparação suficiente para que os alunos utilizem parte do que foi aprendido em sua vida fora da escola.

No entanto, se observarmos um passado não tão distante, veremos que os professores/educadores do século XX foram solicitados a refletir sobre questões importantes e não pouco desafiadoras em termos da compreensão por parte do aluno, da atitude dos professores, de inovações em termos de currículo, do papel e significado de avaliação, da possibilidade de dar mais “poder” ao aluno... (DOMITE, 2006).

Não obstante deve-se considerar também que até pouco tempo a função do professor era planejar sua aula (ou apenas reproduzir aquilo que havia ensinado no ano anterior), ir para sala e “despejar” sobre o aluno tudo aquilo que considerava ser importante para seu aprendizado. Ou seja, os valores eram adquiridos em casa com os pais, na igreja, enfim, a escola tinha a função apenas de proporcionar ao aluno a possibilidade de

aprender ou sistematizar seus conhecimentos. De repente, o professor passa a assumir uma função que até então não lhe era destinada. Deve saber ouvir os alunos, trabalhar com as diferenças individuais, formar para a sociedade, formar para a vida, ensinar valores, elaborar formas de ensino que prendam a atenção dos alunos para que a escola faça sentido para eles. Isto é, o professor passa, então, a ser um formador no sentido da palavra.

De fato, toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. Nesse sentido, é o professor que se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes.

3.2 Marcos/desafios na visão Kilpatrick & Silver

Como mencionado, é embebido desse sentimento de novos desafios como educador e pesquisador que passamos a analisar os importantes marcos que Kilpatrick & Silver consideram ser aqueles que os educadores matemáticos parecem ter pela frente no início do século XXI. Segundo eles, são estes os principais marcos/desafios ou movimentos construídos/elaborados:

- **Garantir educação para todos;**
- **Promover a compreensão dos educandos;**
- **Manter o equilíbrio no currículo;**
- **Avaliação como oportunidade de aprendizagem;**
- **Desenvolver a prática profissional;**
- **A importância da reflexão;**
- **Parâmetros Curriculares Nacionais – Texto sagrado ou instrumento de reflexão?**

A discussão a seguir tem como propósito refletir e analisar os importantes desafios citados por Kilpatrick & Silver, acrescentando um marco à lista desses autores, deixado também no século XX, em especial por dois educadores, Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrósio, que pode ser assim explicitado: **“O aluno não pode se desenvolver isolado do seu contexto sócio-cultural”**.

Para Kilpatrick & Silver esses desafios não são diferentes dos que já foram trabalhados no século passado; mas, tendo persistido, assumiram outras formas e proliferaram-se, enquanto a escola e a sociedade aumentavam em complexidade.

3.2.1 Garantir uma educação para todos

No início do século XX, a expansão continuada da população para a zona urbana e a demanda de vagas para imigrantes e/ou migrantes, provocaram e alimentaram a busca de uma educação pública gratuita no Brasil e em quase todo continente americano. Diante desse novo cenário educacional, surge então uma forte tensão inicial, pois essa enorme demanda trouxe consigo aos sistemas educacionais, alunos e alunas que possuíam referências culturais e falavam (línguas) de modo diferente dos seus professores. E o que deveria ser explorado de forma singular e contextualizado, passou a ser um fator de negação, e por isso prejudicial a esses alunos iniciantes – eles foram naturalmente considerados menos capazes do que aqueles que já pertenciam à cultura escolar (DOMITE, 2006).

Esse tipo de problema dificultou e ainda dificulta muito os avanços que visam uma educação para todos. É freqüente testemunharmos, ainda hoje, o conhecimento do educando adquirido em seu dia-a-dia ser totalmente ignorado na sala de aula para dar lugar a um conhecimento sistematizado. Dessa forma este aluno, que geralmente representa a primeira geração de sua família a freqüentar uma escola, sente-se excluído ou mesmo, como dito anteriormente, menos capaz de aprender.

É de fundamental importância reconhecer o papel vital dos conhecimentos e comportamentos, especialmente produzidos e socializados pelos indivíduos dos mais diversos grupos culturais, principalmente quando se tem por objetivo proporcionar ou mesmo garantir uma educação para todos (D'AMBRÓSIO, 1996).

Mesmo sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é extremamente essencial para o progresso pessoal e social, o que temos observado é um enorme descaso ao direito de todos a ser diferente e ao direito de aprender segundo suas potencialidades.

Para que se possa garantir de fato uma educação para todos, segundo Gómez (1992), uma Pedagogia da Diversidade deve ser o marco de um trabalho educativo de qualidade, pois é a partir do reconhecimento da diversidade que se deve traçar as

estratégias pedagógicas, a determinação dos métodos, as vias e os procedimentos que não podem ser rígidos, porque existem tantos caminhos pedagógicos como problemas específicos que somos capazes de reconhecer.

Todos os alunos, todos nós, somos diferentes, somos diferentes dentro, porém, de uma unidade. As necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e inevitavelmente mudam com o decorrer do tempo.

Nesse sentido, Belluzzo enfatiza que:

(...) há necessidade de se entender que aprender é um processo complexo, onde o ser humano deve ser o sujeito ativo na construção do conhecimento, e que este somente se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade. O conhecimento é o principal fator de inovação disponível ao ser humano. O conhecimento não é constituído de verdades estáticas, mas de um processo dinâmico, que acompanha a vida humana e não constitui em mera cópia do mundo exterior, sendo um guia para ação. Ele emerge da interação social e tem como característica fundamental poder ser manifestado e transferido por intermédio da comunicação. Assim a capacidade de aprender, de desenvolver novos padrões de interpretação e de ação, depende da diversidade e da natureza do conhecimento (BELLUZZO, 2002).

Longe de ser uma forma eficaz de garantir uma educação para todos, os problemas acima citados ganham entono com o passar dos anos. E os sistemas educacionais começam a questionar sobre quem é essa massa com “menos capacidade” que está invadindo as escolas. Assim, uma idéia popular se prolifera: os alunos devem estar separados em “capazes” e “incapazes”, que teve como consequência detectar rigorosamente as capacidades por meio de testes objetivos e padronizados – principalmente em termos de conhecimento matemático.

Somente a partir da metade do século XX é que essa valorização de capacidade começa a ser questionada, e surgem então especulações no sentido de que a capacidade de cada um pode revelar-se em certas circunstâncias, mas não em outras.

Logo, essa ameaça de estagnação educacional é rompida e passa-se a se considerar a partir de então que o desempenho de cada educando pode ser diferente ou

mesmo melhor quando as situações são mais significativas/contextualizadas. E os diferentes tipos de soluções são valorizados, fatos que até então eram totalmente ignorados pelos professores – em especial pelos professores de Matemática.

Atualmente, ainda se pode observar que os educadores matemáticos enfrentam as dificuldades e os desafios de encontrar formas de propiciar conhecimento matemático a todos os alunos e alunas, e a idéia de que esses educandos podem e devem ser seriados segundo as suas capacidades matemáticas infelizmente ainda não foi totalmente extinta.

Esses procedimentos de identificação e classificação dos alunos e alunas em “capazes” e “incapazes” em virtude de seu conhecimento matemático traz sérios prejuízos à construção de uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, ao exercício pleno de sua cidadania.

D’Ambrósio (1986), Fiorentini (1996), Barbosa, J. (2001), dentre outros, nos mostram um campo de excelente prática pedagógica, onde trabalhos já realizados vislumbram a importância de levar-se em conta a experiência e o conhecimento previamente adquirido pelo aluno. Cabe a nós, educadores deste novo século, prosseguirmos nessa trilha, não apenas observando-os, mas também contribuindo para novas formas de ensino-aprendizagem. Ensino esse que eleve o nível de interesse bem como de satisfação do aluno em aprender, permitindo-lhe adquirir percepções, fornecendo subsídios para que consiga ler sua própria realidade de forma crítica e que aprenda a razão de ser dos fatos que ele descobre por si só, não só na matemática, mas também nas mais diversas áreas do conhecimento como cidadão.

3.2.2 Promover a compreensão dos educandos

O grande foco da Educação Matemática na segunda década do século XX pode ser configurado pela expressão “**aprendizagem com compreensão**”. O próprio desenvolvimento da Matemática Moderna pelo grupo Bourbaki teve no seu cerne esta preocupação central com a compreensão (D’AMBRÓSIO, B., 1993).

Embora muitas críticas tenham sido atribuídas aos professores pelo mau desempenho do aluno na vida escolar, é possível observar que os professores têm buscado soluções para esta situação, cujos objetivos de uma forma ou de outra terminam por abordar a idéia de compreensão por parte do educando.

Segundo Lembo (1975), cada professor tem suas próprias teorias sobre por que os alunos se comportam e desempenham como o fazem, acerca do que é um bom ensino e, principalmente, de como esses alunos compreendem os assuntos propostos por seus professores. Como consequência criam estratégias de ensino também próprias para seus alunos, mas geralmente não identificam em que ponto está o educando quanto a todas as suas predisposições importantes para aprender, compreender e desenvolver-se.

Uma das lições mais profundas – quanto aos educadores matemáticos do século passado – está numa observação de Dewey (1971): “aprendemos fazendo e também pensando sobre o que fazemos”. Relacionado a essa reflexão de Dewey, Domite (2006) nos instiga e nos leva a um questionamento provocador: “Aprender compreendendo: Pleonasma?” Acreditamos que ensinar e promover a matemática sem explicitar a origem e as finalidades dos conceitos, privando o educando da possibilidade de desenvolver seu próprio raciocínio e compreender o porquê dos fatos é contribuir para o insucesso escolar.

No decorrer do século XIX, e com maior ênfase no século XX, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. Todavia, acompanhando esse processo com a atual dinâmica social, o contexto tornou-se mais complexo, passando a exigir de todos aqueles ligados à educação novas disposições e compromissos.

Para Kilpatrick & Silver (2004), o século XX ficou marcado – com olhares voltados à educação matemática – por uma grande busca: “Os educandos necessitam de mais e melhores oportunidades para compreenderem o que estão a aprender. Precisam de um bom ensino”. Contudo podemos questionar: “Mas o que quer dizer um bom ensino?”. Ao longo do século XX, um bom ensino de matemática foi visto de várias formas:

- Dar aos educandos explicações claras;
- Oferecer seqüências hierarquizadas de pré-requisito;
- Dividir exercícios em pequenos passos, de modo que os educandos pudessem facilmente realizá-los por si próprios;
- Apresentar situações-problema a enfrentar;
- Ajudar os educandos a resolver as questões dos outros;
- Adaptar atividades às aprendizagens individuais.

Neste período, dois modelos de ensino concebidos para melhorar a compreensão podem ser identificados: **modelo contingente** e **modelo de antecipação**.

Modelo contingente – Neste modelo, o rumo que o ensino segue emerge durante a aula, e o papel do professor consiste em:

- Organizar um discurso de modo que os alunos e alunas da turma funcionem como um grupo intelectual;
- Organizar uma situação e depois responder ao que os alunos perguntam, reelaborando seus comentários;
- Desafiar os alunos a explicar e justificar.

O objetivo é ajudar os alunos a desenvolver sua própria compreensão, assim como a dos outros.

Modelo de antecipação – Segue um rumo cuidadosamente preparado com antecedência, e sua principal característica é que todas as aulas têm uma questão clara que deve ser resolvida. Pelo fato de uma dada lição ter sido experimentada e melhorada muitas vezes, por vários professores, um professor pode antever a resposta dos alunos.

O objetivo é ajudar o aluno a reconhecer, compreender e criticar diferentes formas de resolver problemas, de modo a aperfeiçoar a compreensão.

Segundo Kilpatrick & Silver (2004), os modelos utilizam o pensamento dos alunos: o contingente, como um leme para dirigir a lição na direção de um objetivo emergente. E o de antecipação, como um veículo para chegar a um objetivo pré-determinado.

O desafio para os professores no século XXI não é assegurar se um dos modelos está certo e o outro, errado; ou mesmo achar qual é melhor. Interessa perceber como cada um desses modelos contribui para ajudar os alunos a compreenderem a matemática, e como a tensão entre eles pode ser ultrapassada num dado momento.

3.2.3 Manter o equilíbrio no currículo

Desde a segunda metade do século XIX, no Ocidente, a questão política da educação envolveu a discussão sobre a organização administrativa e didático-pedagógica do ensino. Tratou-se de definir as finalidades da escola e os meios de sua universalização.

Esse processo implicou debates acerca da democratização da cultura e da função política da escola nas sociedades modernas. Dessa forma, a discussão sobre os conteúdos da escolarização tornou-se uma temática central e oscilou em decorrência de diferentes interesses políticos, ideológicos, religiosos, sociais, econômicos e culturais (SOUZA, 2000).

No decorrer desse mesmo século, diversas disputas e debates marcaram a configuração do currículo educacional – até então chamado de programa escolar e identificado como uma seqüência de tópicos de uma disciplina (os conteúdos) que “deveriam” ser “dados” ao longo de um ano ou de um ciclo de escolaridade –, sendo que podemos destacar que neste momento esteve em questão a substituição de uma cultura literária por uma cultura científica, além da busca pela difusão de conhecimentos úteis de natureza social e moral.

Segundo Souza (2000), a renovação pedagógica e a constituição de currículos modernos não alteraram, contudo, o caráter de distinção de classe próprio da educação burguesa – o ensino secundário de cultura geral para a formação das elites e o ensino primário voltado para a formação dos trabalhadores.

Para Petitat (1994 apud SOUZA, 2000), a redefinição dos currículos objetivou atualizar e ampliar a cultura geral das elites, mediante o aprofundamento dos estudos em ciências e letras, colocando os jovens em contato com os novos temas culturais de seu tempo.

Ao longo do século XX foram bem explícitas as controvérsias, em todas as áreas, sobre o que os alunos deveriam aprender, por que razões deveriam aprender e como este ou aquele assunto deveria ser ensinado.

Em tese, sintetizado pelo “o que? e como?” e “para que? e para quem?”.

Nesse período, o currículo passa a não ser mais chamado de programa, e objetivos como exercitar as capacidades intelectuais de cada um, preparar-se para o mundo de trabalho, tornar-se um cidadão esclarecido, experimentar prazer estético, ajudar o seu país na competição militar ou econômica e ganhar confiança nas suas capacidades impulsionaram, segundo Kilpatrick & Silver (2004), argumentos para incluir certos temas matemáticos no currículo, manter ou eliminar outros.

De acordo com Domite (2006), podemos identificar duas formas de mudanças nas lógicas curriculares no desenvolvimento do século XX. São elas:

Pendular

o conhecimento a ensinar	ou	o interesse do aluno
o conhecimento a ensinar	ou	o desenvolvimento mental
o conhecimento a ensinar	ou	as atualidades
os conteúdos	ou	o processo
a disciplinaridade	ou	a transdisciplinaridade

Espiral

“(…) Cada nova tendência recupera alguma coisa de concepções anteriores, reequacionando-as de forma diferente” (DOMITE, 2006).

De modo geral, a insistência sobre conteúdos programáticos foi ainda marcante no século XX. As inovações curriculares que surgiram até 1975 inscreviam-se ainda numa ótica a serviço da implementação de um rol de conteúdos. A partir desse período nota-se um salto (qualitativo) nas preocupações dos educadores. Começam a emergir temas onde

ecoam as repercussões sociais – e mesmo políticas – de diferentes formas, como por exemplo: em Educação Matemática.

- Matemática e sociedade;
- A matemática e o mundo real;
- Matemática para todos;
- Por que estudar matemática?

No entanto Kilpatrick & Silver (2004) nos relatam que os educadores matemáticos que valorizavam o assunto como uma das artes liberais tradicionais resistiram. E somente por volta da metade do século XX é que esses educadores começaram a perceber a importância desses novos fatores.

Para esses autores, no século XXI, alguns dos desafios curriculares mais importantes têm a ver com o equilíbrio. Como os educadores matemáticos vão equilibrar as finalidades multifacetadas que os indivíduos e a sociedade propõem para a matemática escolar? Como é possível equilibrar as facetas pura e aplicada da matemática? Como se pode conservar um equilíbrio entre capacidade e compreensão?

Sugerem ainda que para assegurar que os alunos desenvolvam uma perspectiva sensata sobre o que é a matemática e o que se pode fazer com ela, os educadores matemáticos necessitam dedicar muito mais reflexão e esforço para reconciliar tensões contraditórias em nível curricular.

Em 1986, Ubiratan D'Ambrósio chama a atenção para uma visão mais abrangente de currículo, a solidariedade entre conteúdo, método e objetivo.

O autor procura encaminhar os educadores (matemáticos) a uma reflexão sobre o valor e a necessidade de levar em consideração as influências sociais e culturais nas propostas curriculares (em educação matemática).

Outros educadores procuraram relações entre o conhecimento, o ensino, a aprendizagem e o contexto sócio-cultural, no sentido de que a educação, como uma prática

sócio-cultural, atende e está submetida a interesses sociais e políticos. Domite (2006) cita, por exemplo, Bourdier e Passeron (1977), na Europa e Carnoy (1985), Apple (1986) e Giroux (1986), nos Estados Unidos, dentro de uma linha denominada “Economia política da Educação”.

Apple (1986) ressalta, por exemplo, que toda proposta curricular deveria ser uma construção livre de valores, neutra, impecavelmente elaborada e discutida com e entre professores/educadores também em desenvolvimento curricular que, em geral, não se propõem a um debate social/cultural sobre tal elaboração.

3.2.4 Avaliação como oportunidade de aprendizagem

Quando nos referimos ao termo avaliação, quase sempre nos remetemos a expressões do tipo: fazer prova, fazer exame, atribuir notas, reprovar ou passar de ano. Essa associação tão freqüente em nossas escolas é resultante de uma concepção arcaica, porém, tradicionalmente dominante. Nela, a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas, e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo.

Numa avaliação que esteja a serviço da aprendizagem, não é suficiente o aluno reproduzir na prova o que treinou durante as aulas e nas tarefas escolares. A avaliação não deve se limitar a resultados ingênuos, mas, pelo contrário, deve ser considerada:

(...) uma orientação para o professor na condução da sua prática docente e jamais um instrumento para reprovar ou reter alunos na construção de seus esquemas de conhecimento teórico e prático. Selecionar, classificar, filtrar, reprovar e aprovar indivíduos para isto ou para aquilo não são missão de educador. Outros setores da sociedade devem se encarregar disso (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 78).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997), a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem. Ela incide sobre uma grande variedade de aspectos relativos ao desempenho dos alunos, como aquisição de conceitos, domínio de procedimentos e desenvolvimento de atitudes. Mas também devem ser avaliados aspectos como seleção e dimensionamento dos conteúdos, práticas pedagógicas, condições em que se processa o trabalho escolar e as próprias formas de avaliação.

Compreender o real significado de avaliação escolar extrapola os limites da sala de aula. As avaliações atualmente não mais significam somente registros numéricos na aferição do rendimento dos alunos. A prática da avaliação está relacionada à melhoria do ensino na medida em que valoriza as competências e as habilidades desenvolvidas no processo do ensino.

O conceito alternativo de avaliação baseia-se na perspectiva de interestruturação do conhecimento, entendendo a ação de avaliar como processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais sólido e mais dinâmico,

partindo-se do pressuposto de que as diferenças entre alunos são positivas e fundamentais para o crescimento dos sujeitos/educandos nessa relação de conhecimento da realidade.

O empenho na tentativa de se implementar um processo avaliativo que não seja estanque, classificatório ou mesmo seletivo e excludente, tem ocupado lugar de destaque ao longo dos anos nas mais diversas discussões relacionadas à educação, procurando desenvolver uma nova postura avaliativa, onde se requer desconstruir e reconstruir concepções e práticas de avaliação rompendo com essa cultura de avaliação, sinônimo de punição, tão presente em nossos sistemas de ensino.

Em 1993, o *National Research Council* – NRC⁴, propôs, entre vários princípios de avaliação, o Princípio da Aprendizagem: “A avaliação deve promover a aprendizagem e apoiar uma boa prática de ensino”.

Em 1995, o *National Council of Teachers of Mathematics* – NCTM⁵, ecoou este princípio na norma referente à aprendizagem: “A avaliação deve promover a aprendizagem matemática”.

Em ambos os documentos, a argumentação consistia em que a avaliação devia ser não um intervalo na aprendizagem, mas uma oportunidade para aprender, tanto para o aluno como para o professor.

Logo a avaliação, como um dos desafios a ser repensado no século XXI, no intuito de garantir uma educação de melhor qualidade, deve ser encarada como uma forma de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos e como indicador para o replanejamento do trabalho do professor. Nessa perspectiva, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor, a aperfeiçoar sua prática pedagógica.

⁴ NRC - Também conhecido por Conselho Americano de Pesquisa Científica e Tecnológica, auxilia o governo na tomada de decisão de política pública e educação pública procurando compreender e promover a aquisição e difusão de conhecimentos em matéria de ciência, engenharia, tecnologia e saúde.

⁵ NCTM - Organização internacional de professores comprometidos com a excelência no ensino e aprendizagem de matemática nos Estados Unidos e Canadá. Tem por objetivo envidar esforços para melhorar a educação matemática, dando ênfase à coerência, e a novas idéias para educação matemática nesses países.

Com este enfoque Boufleuer ressalta que:

(...) esses novos pressupostos relativos ao conhecimento e à educação indicam para uma concepção de avaliação que supera a idéia de uma “devolução” do aluno ao professor, ou seja, daquela lógica em que a condição da aprovação é o aluno se tornar um repetente. Nessa nova perspectiva, a avaliação se insere na dinâmica de uma aprendizagem entendida como construção do conhecimento, o que exige uma mudança de atitude tanto do professor como do aluno. O professor precisa superar a expectativa de ter na resposta do aluno o reflexo de sua própria aprendizagem. O aluno, por sua vez, deve sentir-se suficientemente encorajado para manifestar a sua aprendizagem da forma como conseguiu significá-la no contexto de suas referências e experiências (BOUFLEUER, 2003, p. 29 apud SANTOS, R., 2004).

Além dessa mudança de atitude tanto do professor como do aluno em relação à avaliação, Kilpatrick & Silver (2004) relatam que existem outros aspectos relativos ao desafio da transformação da avaliação que envolvem os próprios alunos e citam Glaser & Silver (1994) ao reverem a evolução das provas de avaliação educativas, defendendo que as desejadas mudanças nas práticas de avaliação devem facultar novas oportunidades para a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, entendemos que a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades para continuar progredindo na construção efetiva de seu conhecimento. No entanto, modificar a avaliação de modo que ela possa promover a aprendizagem dos alunos (em vez de inibir), de acordo com Kilpatrick & Silver, colocou um enorme desafio para o professor do século XXI:

Mudar as práticas de avaliação na sala de aula, de modo a que não só esta integre o processo de ensino tornando a avaliação numa oportunidade de aprendizagem, mas também forneça informações úteis a avaliadores externos (Kilpatrick & Silver, 2004).

3.2.5 Desenvolver a prática profissional

O exercício da docência deve encarar o conhecimento como algo inacabado e processual. Logo, diante do cenário e da demanda educacional atual, os professores não podem mais exercer sua função de educador com competência e qualidade sem uma formação adequada. Dessa forma é praticamente impossível comentar a qualidade de ensino sem levar em conta a formação dos professores.

Hoje, cada vez mais, muitos dos trabalhos que se realizam sobre formação trazem implícita ou explicitamente a idéia de desenvolvimento profissional, ou seja, a idéia de que a formação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto (PONTE, 1999).

As diferenças apontadas e discutidas por Ponte (ibidem) entre os processos de formação e o desenvolvimento profissional – mesmo que em um primeiro momento se mostre como um preciosismo teórico – ajudam enormemente a refletir sobre a nossa postura como educador e formador.

Formação	Desenvolvimento Profissional
Frequentar cursos	Cursos, mas também projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc.
De fora para dentro	De dentro para fora... O professor toma decisões fundamentais relativas às questões que quer considerar, aos projetos e modos como executar.
Atenção ao que o professor é carente	De dentro para fora... O professor toma decisões fundamentais relativas às questões que quer considerar, aos projetos e modos como executar.
Compartimentado, assuntos ou disciplinas	Atenção às potencialidades do professor.

Mas, segundo Domite (2006), toda reflexão em torno da formação de professores ainda constitui um enorme desafio no âmbito da educação, principalmente porque:

Em primeiro lugar... Porque a formação é um daqueles domínios em que todos se sentem à vontade para emitir opiniões, o que deixa a estranha impressão que nunca se avança. **Em segundo lugar...** Porque a formação é um campo de luta ideológica e política – na verdade, não há grupos com interesses em educação que não tenham as suas posições a defender, e o fazem com toda vontade. **Em terceiro lugar...** Porque a formação é um todo, no qual está incluída a formação inicial, contínua e especializada. No qual é preciso considerar os modelos, teorias e investigações empíricas sobre a formação, assim como analisar a legislação e regulamentação e, o que não é de menor importância, estudar as práticas reais dos professores e das instituições no terreno e as suas experiências inovadoras (DOMITE, 2006, grifo nosso).

Domite (ibidem), esclarece ainda que há um outro fator a ser considerado, “o educando não tem estado de todo fora das propostas de formação de professores, mas também não está dentro”. Para a autora, ainda não estão efetivamente em pauta, hoje, as preocupações:

- Quem são nossos educandos (lugar e contexto)?
- Qual a lógica utilizada na manifestação/saber do educando (aspectos comunicacionais/modos de saber)?

Para Kilpatrick & Silver (2004), os professores se tornam mais capazes de enfrentar os tipos de desafios, anteriormente citados, se tiverem oportunidades de trabalho em conjunto para melhorar a sua prática, tempo para dedicarem à reflexão pessoal e uma forte ajuda dos colegas e de outros profissionais qualificados.

Nesse aspecto, as tentativas de inovações nas estratégias de ensino decorrem mais da visão, compromisso e profissionalismo do próprio professor ou de um grupo deles, que justificam seus atos em busca de um ensino crítico e libertador, do que pela estrutura política educacional ou mesmo acerca do perfil profissional que as instituições pretendem formar. Fato este que consideramos extremamente relevante e significativo por parte do professor, pois proporciona alternativas na busca de soluções para problemas decorrentes em sua sala de aula.

Como podemos observar, a formação de professores é um dos problemas-chave do sistema educativo. No entanto, devemos ter uma noção clara das suas possibilidades e limites. Com esse enfoque, Ponte (1999) nos alerta que a formação não permite ultrapassar todas as dificuldades. Apoiando-se em Perrenoud, diz-nos ainda que “a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites” (PERRENOUD, 1993, p. 93, apud PONTE, 1999).

Kilpatrick & Silver (2004) apontam ainda outros problemas que podem ser facilmente identificados em nossas escolas e que, portanto, merecem atenção significativa:

- Falta de condições de trabalho;
- A profissão de professor de matemática também precisa analisar outras formas de atualizar o conhecimento e a competência profissional de seus membros;
- A existência de professores de matemática que lecionam, mas não são habilitados para exercer tal função com domínio suficiente dos conteúdos, principalmente nas zonas urbanas pobres ou zonas rurais.

Esses autores ressaltam ainda que não há dúvida de que não é possível enfrentar efetivamente os outros desafios que se colocam aos educadores matemáticos nas próximas décadas, a não ser que se enfrentem igualmente os desafios relacionados com o desenvolvimento da sua prática profissional.

Dentro dessa perspectiva de desafios a serem enfrentados pelos educadores matemáticos para o século XXI, desenvolver a prática profissional implica em melhorar a confiança e a competência dos professores nas suas atividades, propiciando alterações nas condições em que exercem a sua profissão. Segundo Kilpatrick & Silver (ibidem), muitos professores percebem que precisam se manter atualizados no campo profissional e melhorar a sua preparação para ensinar matemática, mas não há nada no seu local de trabalho que lhes faculte as oportunidades e recursos necessários.

3.2.6 A importância da reflexão

As novas tendências da formação de professores têm se voltado para a chamada prática reflexiva. É comum encontrar este conceito, como um dos elementos estruturadores da maioria dos cursos de formação, geralmente vinculado a um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino, fornecendo-lhes a oportunidade de pensar e repensar acontecimentos, atitudes e práticas.

Diversos autores de diferentes áreas utilizaram e continuam a utilizar o conceito de reflexão. Logo, ao longo dos tempos, para caracterizar esta “nova” concepção das práticas reflexivas, vários termos foram sendo atribuídos a esse movimento. Dentre eles, termos como “pensamento reflexivo” (DEWEY), “ensino reflexivo” (ZEICHNER), “aprendizagem reflexiva” (FOSNOT), “praticantes reflexivos” (SCHÖN) e “práticas reflexivas” (JAWORSKI), que surgiram com uma grande dispersão semântica, são freqüentemente associados à investigação sobre as práticas dos professores.

Nóvoa (1992) amplia a compreensão desses autores e indica também como perspectiva das práticas reflexivas o professor "crítico-reflexivo", que tem por objetivo um professor que seja capaz de apropriar-se de um pensamento autônomo baseando-se principalmente nas experiências advindas de sua prática cotidiana.

Há algum tempo, os estudos em torno da educação matemática e em especial os educadores matemáticos vêm buscando reforçar e implementar a idéia de que esta disciplina também precisa preparar os indivíduos para lidarem com aspectos da vida social. De forma mais explícita, tem como objetivo a preparação para uma cidadania crítica. Mas como pensar neste novo cenário educacional preservando a idéia de que aprender é simplesmente uma questão de adquirir e reter informações, e de que ensinar é apenas transferir conhecimentos?

Essa não é uma tarefa fácil. No entanto, a insatisfação dos educadores com os resultados obtidos em sala de aula em relação à disciplina de matemática automaticamente tem levado os professores a pensar e refletir sobre suas práticas, interpretando as próprias atividades.

Essa nova perspectiva de análise da profissão docente, que destaca a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator de influência e que determina a prática de ensino, caracterizando-o como um professor reflexivo, tem suas idéias originais advindas de Schön (1983, 1987). Desde os anos 80, o autor discute modos de operacionalização da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação.

Segundo Schön (1987), essas são atitudes importantes dos profissionais/pedagogos competentes, pois é a partir da reflexão sobre a própria prática que as transformações podem ocorrer; trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento de reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribuiu e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu.

De acordo com Kilpatrick & Silver (2004), para que os educadores matemáticos formem uma verdadeira comunidade profissional, precisam dedicar-se à prática reflexiva, recorrendo a uma reflexão crítica no próprio trabalho. Para os autores, esse é mais um desafio a ser enfrentado pelos educadores matemáticos neste século.

Ainda sobre o professor reflexivo, Ubiratan D'Ambrósio traz em suas pesquisas alguns outros desafios ao professor de matemática a serem pensados neste século. A grande busca de D'Ambrósio (1986) é levar os professores a refletir sobre questões como:

- Uma das maiores distorções históricas tem sido a de identificar a matemática somente com o pensamento europeu e, em particular, nas suas origens, com o pensamento grego;
- Localizar as diversas contribuições das mais variadas culturas à formação do pensamento (matemático) moderno;
- Há outros modos de explicar e entender as relações quantitativas e espaciais (matemáticas) em outros contextos;
- Os educandos não podem desenvolver-se de modo isolado, desassociados da identidade cultural.

A afirmação do processo reflexivo na formação de professores é ainda bastante problemática. No entanto, entendemos que desenvolver uma prática de ensino de

matemática de melhor qualidade significa desenvolver a ação com reflexão, chegando-se a uma práxis verdadeira. Nesta perspectiva Kilpatrick & Silver relatam que:

(...) se os educadores matemáticos puderem adaptar uma postura mais crítica em relação ao seu trabalho, existem boas razões para se estar otimista em relação a muitos dos desafios a serem enfrentados nas próximas décadas, de forma que conduzam a uma prática profissional mais efetiva. (...) a tarefa estará sempre por terminar, mas um forte envolvimento numa mudança firme e incremental, através de um processo que aproveite tanto a ação como a reflexão sobre a ação, pode garantir que seja realizado um progresso contínuo, no sentido de melhorar a aprendizagem matemática de todos os alunos (KILPATRICK & SILVER, 2004).

3.2.7 Parâmetros Curriculares Nacionais – texto sagrado ou instrumento de reflexão?

Ao analisar este marco/desafio, faz-se necessário esclarecer que foram utilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como referência de documento nacional da educação. Kilpatrick & Silver, tratando de uma outra realidade – Estados Unidos e Canadá – tomaram por base os princípios centrais dos *Principles and Standards for School Mathematics*, elaborado pelo *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados em 1997 pelo Ministério da Educação. O objetivo era que servissem como diretrizes e orientações gerais aos sistemas de ensino para que formulassem propostas pedagógicas, além de auxiliar o trabalho do professor. Foram elaborados em virtude das constantes mudanças tecnológicas e sociais pelas quais o mundo passa e visaram uma maior aproximação entre a escola e a realidade.

Olhar para os PCN's de forma reflexiva nos conduz a um desafio especial para este século. Segundo Kilpatrick & Silver (2004), o ideal seria fomentar a utilização dos seus princípios e normas, não apenas como soluções propostas, mas também como instrumento para uma melhor compreensão da natureza dos problemas e desafios. Mas como aqueles que buscam auxílio nesse documento têm entendido sua real aplicação e utilidade?

Considerar esse documento como um texto sagrado ou como um livro de orientações que responde às complexas questões sobre o que ensinar, como ensinar e de que maneira avaliar não seria a melhor forma de utilizá-lo, ainda mais conhecendo a complexidade da prática educativa.

O conhecimento não é estático, não há receitas prontas e milagrosas, logo, o foco passa a ser sua utilização no sentido de contribuir de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, tomando o professor como o principal agente nesse processo.

Os Parâmetros são apresentados não como um currículo, e sim como um instrumento para ser utilizado no desenvolvimento de uma prática reflexiva, servindo de

subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa. Assim, ele se constitui em um importante material de consulta e de discussão entre professores, que podem participar do desafio de buscar a melhoria do ensino, visando inclusive uma reformulação consciente da proposta curricular. Mas em momento algum podem ser vistos como algo que vise resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem.

É possível observar que de acordo com os próprios PCN's esse também não é seu objetivo, pois deixam claro que:

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente (BRASIL, 1997, p. 29).

Segundo Nogueira (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais também servem como um material de apoio para a formação continuada dos docentes. Neste sentido, sugere que grupos sejam formados para debater as propostas e orientações desse documento. Isto ajudaria, por exemplo, a rever objetivos, conteúdos e formas de encaminhamento de atividades; refletir sobre a prática pedagógica; preparar o planejamento e as discussões com os pais e responsáveis. Sob essas perspectivas, apesar de não serem livros didáticos para uso direto em sala de aula, os PCN's ajudariam o professor ou professora a trabalhar com os alunos.

Assim sendo, o documento pode servir como uma plataforma para reflexão, discussão e debate, em termos de formação profissional. Além disso, precisa transformar-se continuamente, à luz da experiência daqueles que o utilizam, a fim de chegar a uma melhor compreensão, através de um debate equilibrado, amplo e intelectualmente exigente.

Desse modo, a sistematização das proposições metodológicas que constituem o programa certamente promoverá uma prática pedagógica docente de melhor qualidade na

perspectiva da construção do conhecimento. Um estudo aprofundado pode caracterizar uma satisfatória provocação no sentido de acreditarmos numa transformação a partir do envolvimento consciente dos profissionais da educação.

Em termos de educação matemática, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) têm por objetivo:

(...) facilitar a organização do trabalho da escola, em termos dessa área de conhecimento. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e apresenta um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos que, coerente com tal articulação, estabelece temas estruturadores do ensino disciplinar na área (PCN + EM, 2002, p. 4).

Segundo Kilpatrick & Silver (2004), em relação à Matemática “o documento dá orientações e identifica também, direta ou indiretamente, muitas questões com que os educadores matemáticos se debatem”, clarificando assim muitas situações de desenvolvimento profissional. Logo:

(...) a perspectiva enfatizada pelos PCN's não necessita de apoio cego nem de crítica sem fundamento. Os educadores matemáticos precisam se desenvolver em diálogos construtivos sobre a perspectiva do que é o ensino, o currículo e a avaliação que os PCN's nos dão. Precisam resistir a alinharem por uma só perspectiva, tornando-se demasiado defensivos e desdenhando mudanças adicionais, sem examinarem criticamente os seus custos e benefícios. Qualquer visão sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática na escola necessita de ser submetida a uma crítica informada (KILPATRICK & SILVER, 2004).

3.3 Um marco a mais

Após uma análise dos desafios citados por Kilpatrick & Silver, acrescentamos um marco à lista desses autores, resultante das preocupações e teorizações apresentadas, em especial, por Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrósio, que pode ser assim explicitado:

3.3.1 O aluno não pode se desenvolver isolado do seu contexto sócio-cultural

Nessa perspectiva, como educador e pesquisador, ao refletirmos sobre este novo desafio nos pautamos nos pensamentos e ideais desses educadores, cujos objetivos convergem para uma educação crítica e de qualidade.

De fato, esses teóricos tiveram como intenção promover uma reflexão sobre as implicações e necessidade de se considerar o contexto sócio-cultural do aluno, suas experiências e seus conhecimentos prévios como base de sustentação para a aquisição de novos saberes, no sentido de mais poder sócio-político-emocional aos seus alunos e, de algum modo, favorecer assim uma aprendizagem significativa.

De acordo com o pensamento e ideais desses educadores, a valorização da realidade social na qual o indivíduo esteja inserido é um dos principais fatores que pode auxiliar na aprendizagem do educando, não só em termos educacionais, mas principalmente no desenvolvimento desse indivíduo como cidadão.

Para Freire (2002), “é preciso perceber as particularidades na totalidade, porque nenhum fato ou fenômeno se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e se desenvolve”. Segundo D'Ambrósio (1998), “toda atividade humana resulta de motivação proposta pela realidade na qual está inserido o indivíduo através de situações ou problemas que essa realidade propõe”.

Embora esse não seja o único fator necessário para que o ensino – de matemática – tenha “sucesso”, pode auxiliar de forma considerável para a construção de uma base sólida de conhecimentos e na formação integral do educando.

Não queremos reduzir a complexidade do fracasso escolar a uma relação unicausal extremamente simplificada. Devemos, contudo, ter em mente o importante papel que pode ter o aprendizado advindo da realidade social e cultural do educando. Nesse sentido, D'Ambrósio (1998) acredita que o professor – de Matemática – deve gerenciar e facilitar o processo de aprendizagem interagindo com os alunos na produção crítica de novos conhecimentos, reconhecendo e respeitando as culturas dos alunos e proporcionando um ensino crítico da Matemática.

O respeito ao conhecimento prévio que o educando possui é de fundamental importância para que se possa propor, e nunca impor, que trabalho será desenvolvido em sala de aula e de que forma. Para Freire:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2002, p. 70).

A forma imperativa de transmissão do conhecimento, característica do modelo tradicional, só faz, segundo ele, reforçar a dominação cultural e política, impedindo a conscientização dos homens. O educador destaca ainda o diálogo como a forma mais segura para a educação, no sentido de construir um sujeito crítico e livre. Nesse sentido, a educação deve auxiliar a construção do sujeito, proporcionando-lhe meios para transformar a si mesmo e à sociedade, contrariamente aos preceitos do modelo tradicional de ensino.

Nessa ótica, efetivamente, Freire reafirma a força dos fatores sócio-culturais nesse processo de construção:

(...) a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo (FREIRE, 1996, p. 59).

Mesmo com todas essas argumentações, é interessante observar que as práticas matemáticas ensinadas nas escolas são muitas vezes distantes da realidade e do cotidiano de cada grupo social e assim não refletem uma estrutura coerente para o aluno; tendem, sim, a desqualificar o discurso próprio dos educandos, desvalorizando suas experiências que, em geral, se situam fora das teorias escolares. Predomina assim uma relação de poder onde importantes sistemas de conhecimentos são negados e conseqüentemente considerados marginalizados, favorecendo desse modo a cultura dos povos/grupos dominantes.

Para os autores, a educação institucionalizada, ainda que tenha por objetivo a disseminação dessa cultura, deve abordar a realidade do educando ou será fatalmente neutralizada por ele.

Nessa perspectiva, os PCN's também enfatizam a importância de abordar o conhecimento a partir de situações relacionadas ao meio imediato do aluno, sugerindo aos professores apoiarem-se “em situações que tratem de conhecimento de mundo com o qual os alunos já estejam familiarizados” (BRASIL, 1998).

No entanto, para enfrentar a nova realidade social, a nova maneira de ler o universo e, conseqüentemente, as novas exigências educacionais, os professores precisam assumir uma nova postura, rompendo com o paradigma tradicional, onde o conhecimento válido é somente aquele pertencente à cultura dominante, pois com esse enfoque os conteúdos dificilmente fazem sentido quando dissociados dos contextos dos quais se originam.

Não pretendemos com isso abolir a função cultural clássica dos sistemas escolares, substituindo os conteúdos do currículo. Mas também não podemos – enquanto educador – cruzar os braços e permitir que o ensino seja reduzido a uma simples reprodução ou mesmo um treinamento, ignorando a vivência e/ou os conhecimentos advindos da realidade do educando. De acordo com Freire:

Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente

humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 37).

Entendemos que a escola, ainda que se responsabilize pela transmissão, difusão e produção de conhecimentos, não pode se negar a abrir-se às novas formas culturais, aos problemas próximos de seus sujeitos, às diferentes (e, para alguns, novas) formas de comunicação. A escola não pode ignorar as informações proporcionadas pelos meios, já que praticamente os saberes cotidianos socialmente significativos formam parte do contexto sócio-cultural do aluno na compreensão de sua realidade.

CAPÍTULO 4

Etnomatemática

CAPÍTULO 4 – Etnomatemática

Neste capítulo buscaremos encaminhar discussões no sentido de auxiliar na organização das idéias em torno do objeto de estudo, formação continuada de professores, e aprofundá-la numa perspectiva cultural. Sendo assim, a Etnomatemática ganha destaque especial em nosso trabalho,

(...) não ainda como uma teoria, mas como um paradigma, que traz uma nova visão de Matemática e de Educação Matemática de feição antropológica, social e política, que passam a ser vistas como atividades humanas determinadas sócio-culturalmente pelo contexto em que são realizadas (GAZZETTA, 1989).

Ao apresentarmos a Etnomatemática como um dos aportes teóricos dessa pesquisa, lançamos sobre ela a luz dos principais pesquisadores brasileiros que se filiam a esta área de estudo, entre outros, Ubiratan D’Ambrósio, Eduardo Sebastiani Ferreira, Gelsa Knijnik e Maria do Carmo Santos Domite.

4.1 O Programa Etnomatemática

De acordo com D’Ambrósio (1990), os primeiros passos da Etnomatemática podem ser identificados através de trabalhos elaborados a partir da década de 70, quando emergiu como um programa de pesquisa em História e Filosofia da Matemática, com importantes implicações pedagógicas, ganhando destaque e notoriedade em educação, em especial na educação matemática, não tardando a ocupar lugar de destaque inclusive no cenário internacional.

O termo Etnomatemática foi empregado pela primeira vez por Ubiratan D’Ambrósio em 1975, ao discutir, no contexto do Cálculo Diferencial, o papel desempenhado pela noção de tempo nas origens das idéias de Newton. O termo, contudo, aparece de forma mais evidente em 1977, quando D’Ambrósio divulga-o num simpósio promovido pela *American Association for the Advancement of Science*, em Washington, sobre *Native American Science*, evento este que reuniu especialistas de várias etnociências.

D'Ambrósio defini Etnomatemática como "... a arte ou técnica (techné = tica) de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade (matema), dentro de um contexto cultural próprio (etno)". E quando se reporta a etno esclarece que "etno se refere a grupos culturais identificáveis, como por exemplo, sociedades nacionais-tribais, grupos sindicais e profissionais, crianças de uma certa faixa etária, etc." e inclui "memória cultural, códigos, símbolos, mitos e até maneiras específicas de raciocinar e inferir" (D'AMBRÓSIO, 1993b, p.9).

Segundo o próprio autor, a idéia nasceu da análise de práticas matemáticas em diferentes ambientes culturais, em especial quando era diretor do programa de doutorado da UNESCO, em Mali, na África, onde lhe ocorreu a idéia da Etnomatemática. Em entrevista à Revista Nova Escola, D'Ambrósio relata que:

Nas conversas que eu tinha com os doutorandos, pessoal de alto nível, culturalmente ligado à sua realidade, eles me mostraram que aquela Matemática de Primeiro Mundo levada a eles não tinha nada que ver, na sua origem, com a tradição deles. Os malinenses, que são mulçumanos, construíram grandes mesquitas típicas deles, de pau-a-pique. Estão de pé há mais de 500 anos... Eles tiveram os arquitetos deles, os urbanizadores deles, que fizeram coisas maravilhosas com uma matemática muito própria, com soluções diferentes das nossas para problemas comuns a todos os povos. Então comecei a estudar muita Antropologia, História Comparativa, para entender melhor esse fenômeno, que, claro, não se explica somente pela Matemática (D'AMBRÓSIO, 1993a).

Nessa perspectiva, entendemos que a Etnomatemática não se limita à matemática, mas é ampliada para analisar diversas formas de conhecimento. Embora o nome sugira ênfase na matemática, esse é um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas (D'AMBRÓSIO, 2003b). Com esse enfoque, D'Ambrósio denomina Etnomatemática "um programa", em estreitas relações com a própria matemática.

Para Domite (2006), a Etnomatemática, como uma linha de estudo e pesquisa da educação matemática, investiga as raízes das idéias matemáticas a partir da maneira como elas se dão nos diferentes grupos culturais. Em outras palavras, os estudos etnomatemáticos, procurando de algum modo trilhar os caminhos da antropologia, buscam

identificar problemas matemáticos a partir do conhecimento do “outro”, na sua própria racionalidade e termos.

Nessa ótica, efetivamente os trabalhos desenvolvidos por D’Ambrósio (1990, 1993b, 1998) caminham no sentido de descrever o Programa Etnomatemática como “um programa, o qual teve sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas. Intrínseco a ele há uma proposta historiográfica que remete à dinâmica da evolução de fazeres e saberes que resultam da exposição mútua de culturas”.

Nas palavras do autor:

O que eu chamo de Programa Etnomatemática é um programa de pesquisa no sentido lakatosiano que vem crescendo em repercussão e vem se mostrando uma alternativa válida para um programa de ação pedagógica. Etnomatemática propõe um enfoque epistemológico alternativo associado a uma historiografia mais ampla. Parte da realidade e chega, de maneira natural e através de um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural, à ação pedagógica (D’AMBRÓSIO, 1993b).

Entendemos, desse modo, que o Programa Etnomatemática proposto por D’Ambrósio tem como objetivo valorizar e compreender o saber/fazer do indivíduo dentro de seu contexto cultural, valorizando seus processos de pensamento e seus modos de explicar e de entender de acordo com sua realidade. No entanto, o Programa Etnomatemática:

(...) não se esgota no entender o conhecimento [saber e fazer] matemático das culturas periféricas. Procura entender o ciclo da geração, organização intelectual, organização social e difusão desse conhecimento. Naturalmente, no encontro de culturas há uma importante dinâmica de adaptação e reformulação acompanhando todo esse ciclo, inclusive a dinâmica cultural de encontros [de indivíduos e de grupos] (D’AMBRÓSIO, 1990).

A Etnomatemática tem sugerido reflexões importantes para revigorar os fundamentos e as práticas do ensino da Matemática. Só que mais do que isso: “(...) a Etnomatemática encontra sua expressão mais relevante quando expõe seu engajamento social, quando não trata questões culturais como elementos exóticos e desenraizados,

descomprometidos da luta política” (KNIJNIK, 1999). Dessa forma, a Matemática é concebida como uma atividade humana e não apenas como um conjunto de técnicas e conceitos que expressam apenas a visão dos grupos dominantes.

Mas essa forma de ver e conceber a Matemática não tem sido uma unanimidade. A resistência em valorizar o conhecimento matemático advindo de ambientes culturais diversificados, que preservem a diversidade e eliminem a desigualdade discriminatória, ainda é uma utopia. No entanto, o Programa Etnomatemática tem esse objetivo maior.

Para Ferreira (1993), a opção da aceitação do novo, sem perder o elo com as tradições, deve ser do grupo cultural. Isto não significa, porém, que se deva abandonar um modelo em detrimento do outro, pois não existe um modelo melhor do que o outro, o que existe são diferenças que fazem parte de uma realidade e que permitem chegar naturalmente por meio de uma fundamentação cultural, social e até mesmo política à ação pedagógica.

Fundamentado nesses esclarecimentos e definições, em constante evolução, é que consideramos de extrema relevância discutir a Formação Continuada de Professores numa perspectiva cultural. É importante salientar, porém, que a Etnomatemática ainda carece de uma definição formal e precisa. Há algum tempo Ubiratan D’Ambrósio vem discutindo a necessidade de se buscar a homogeneização conceitual para Etnomatemática. O que de certa forma evidencia sua preocupação em dar uma base mais sólida a esse termo. No entanto, entendemos que essa não é uma tarefa fácil, até porque a Etnomatemática está em constante crescimento e a cada dia agregando novos significados, e qualquer definição “precisa” abre margem para deixar de fora muitas pesquisas e contribuições que não “cabem” na suposta definição “precisa”.

4.2 Etnomatemática e Formação Continuada de Professores

Ao abordar a Etnomatemática na Formação Continuada de Professores predispomos-nos a observar, analisar e discutir se de fato tais cursos de aperfeiçoamento têm caminhado no sentido de promover o respeito na relação de diálogo entre professor/educando e formador/educador, valorizando e evidenciando o encontro de diferentes grupos sociais. Nesse sentido, Freire nos lembra que:

(...) o diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens no mundo, com ele explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE, 1983, p. 36).

E continua:

(...) educar e educar-se, na prática da liberdade, é a tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 15).

Dessa forma, acreditamos que essa área de estudo está intimamente ligada ao nosso problema de pesquisa, pois parece claro que para que haja uma reflexão do educador, deve também haver um respeito mútuo quanto às diferenças. Não podemos nos enganar acreditando que um educador ao participar de um curso de formação esteja abdicando de suas experiências particulares. Assim como nossos educandos também não se despem de seus costumes e saberes ao adentrar todos os dias em uma sala de aula.

Ao tentar estabelecer uma aproximação entre a Etnomatemática e a Formação Continuada de Professores, pretendemos legitimar os saberes dos professores, nascidos de experiências construídas em seus próprios meios, e estudar possibilidades de como lidar com as aprendizagens.

Nessa perspectiva, a intenção é valorizar a compreensão que esses professores têm de sua realidade, procurando constituir a partir daí um espaço comunicacional de efetiva troca de saberes, essencial para efetivação de espaços voltados à busca compartilhada de soluções.

É preciso ressaltar que a referida valorização implica em uma atitude reflexiva e crítica de ambas as partes – professor/educando e formador/educador – acerca das relações de poder que acometem os indivíduos durante o exercício dialógico. E o aprimoramento da nossa escuta pode contribuir significativamente para essa ação.

Em harmonia com essas idéias, o educador Paulo Freire assim afirma:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p. 127-8).

Remetendo esses dizeres aos contextos dos encontros de formação continuada, surge um importante fator: o indivíduo necessita autoperceber-se enquanto partícipe de um universo sócio-político-cultural específico – e, portanto, distinto – a fim de viabilizar um aprofundamento ao interior de si mesmo, em busca das relações que direta e indiretamente exerce. Essa busca é essencial para alimentar a sensibilidade interpretativa, bem como fazer germinar uma consciência plena da alteridade.

É de fundamental importância que nos cursos de formação continuada tanto os professores quanto os formadores tenham em mente que escutar em plenitude passa inequivocamente pela consciência de si próprio e pelo respeito aos modos de vida oriundos de outras realidades culturais. Mas, tanto em um contexto intercultural quanto em um contexto intracultural, é por meio da escuta que aprendemos a falar com o outro. Escutar, como bem afirma Freire (1996) é, no fundo, falar com os outros, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los.

A partir dessas compreensões fundamentadas na teoria freireana, fica evidente que o saber escutar caminha em proximidade à atitude política de refletir a respeito do nosso papel na história da humanidade, reconhecendo que podemos nela intervir sem, no entanto, utilizar a prática do discurso que pretende, autoritariamente, movimentar-se do alto para baixo.

O falar e o escutar necessitam caminhar em proximidade ao respeito mútuo, à assunção do outro como sujeito da história. Este saber se faz vital no âmbito das práticas educativas, pois conduz o professor/formador a valorizar os conhecimentos e as visões de mundo que são próprios do professor/educando.

Vale ressaltar que esse caminho dialógico-educacional, ao valorizar as raízes do docente, deve também fluir favoravelmente aos seus desejos e sonhos, sob pena de tornar-se contraditório. Em meio a esse caminho, as concepções de Freire harmonizam-se ao universo da Etnomatemática, cujos princípios contextualizam os encontros interculturais a partir de uma perspectiva dialógica alicerçada no respeito mútuo e em uma efetiva possibilidade de comunicação de saberes.

Nesse sentido, entendemos que a Etnomatemática pode auxiliar de forma significativa no processo de formação continuada, pois procura valorizar o indivíduo e suas particularidades, refletindo sobre problemas/temas próprios de cada grupo, advindos de seu ambiente sócio-cultural, respeitando as diferenças por meio da escuta promovida pelo diálogo professor e formador.

Contudo, segundo Domite (2006), nos cursos de formação continuada, as novas direções de desenvolvimento da matemática são praticamente ignoradas, inclusive a Etnomatemática, mesmo tendo por objetivo permear, com sua proposta epistemológica, ética e pedagógica, o conjunto de saberes e práticas vivenciadas durante o processo – ininterrupto – de formação.

CAPÍTULO 5

Da pesquisa: Uma
operacionalização do plano

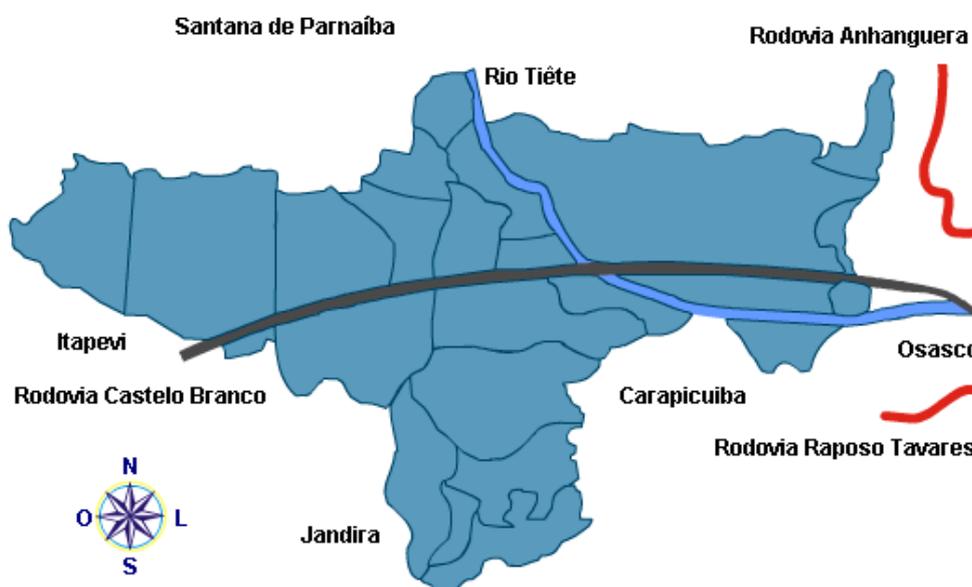
CAPÍTULO 5 – Da pesquisa: uma operacionalização do plano

Este capítulo inicia-se com uma apresentação do ambiente de pesquisa, evidenciando posteriormente, quem são os professores e professoras parceiros dessa pesquisa. Em seguida, são analisados as transcrições das entrevistas e os momentos de reflexão, constituindo as unidades de significado, sistematizando as convergências dentre essas unidades e por fim criando nossas categorias de análise que servirão de base para que se possa esboçar uma possibilidade de análise, bem como nossas considerações preliminares.

5.1 O contexto

5.1.1 Professores e professoras do município de Barueri: do contexto sócio-político, histórico e geográfico do ambiente de pesquisa

Situado na região metropolitana da Grande São Paulo, à distância de 26,5 quilômetros do marco zero de São Paulo, na Praça da Sé, com uma densidade demográfica de 3.616,04 habitantes por quilômetro quadrado e contando com uma área de 64,167 Km², Barueri – governada pelo atual prefeito Rubens Furlan (PMDB) – está entre os dez municípios com maior crescimento populacional do Estado de São Paulo. Tem como municípios vizinhos, Santana de Parnaíba a norte, Osasco a leste, Carapicuíba a sudeste, Jandira a sul e sudoeste e Itapevi a oeste. Município sem zona rural, concentrando toda a população em zona urbana, Barueri tem a quase totalidade de suas vias com pavimentação asfáltica – 99,9%, (WIKIPÉDIA, 2006).



Demografia

Em nível de informação convém salientar a demografia de Barueri que, desde o início deste século, na condição de freguesia, em nenhum momento conheceu queda populacional. Com exceção da emancipação do ex-distrito de Carapicuíba, cuja população foi subtraída da população barueriense, porém, nas dimensões em que o território recebeu a marcação de suas divisas (SILVA, E., 1998).

População fixa:	265.549 habitantes
População flutuante:	Aproximadamente 150 mil pessoas
Taxa de crescimento populacional:	4,08 % ao ano
População economicamente ativa:	119 mil pessoas
Densidade demográfica:	3.616,04 habitantes por km ²
Colégio eleitoral:	173.897 eleitores (TRE/maio de 2004) 199ª zona: 95.539 eleitores 386ª zona: 78.358 eleitores

Fonte: IPEADATA

Distribuição da População do município de Barueri por Faixa Etária

0 a 9 anos	55.804
10 a 19 anos	57.629
20 a 39 anos	87.188
40 a 59 anos	43.680
60 anos ou mais	19.470
Não especificada	1.778

Fonte: Censo IBGE, agosto/2004

Distribuição da População do Município de Barueri por Bairro

De acordo com Silva, E. (1998), em grande parte, criados a partir do loteamento de chácaras e fazendas que originalmente existiam no município, os bairros do distrito sede em sua maioria mantiveram os nomes da fazenda/chácara/sítio, ou receberam o nome a critério de seus loteadores. Casos do Jardim Silveira, que teve sua origem a partir do loteamento criado em 1937 em uma propriedade de Osmar Vergara Silveira, do Jardim Reginalice (resultante do loteamento do deputado Diógenes Ribeiro de Lima e que foi batizado com os nomes de sua esposa e filha, Regina e Alice), dentre outros.

Com o passar dos anos foram surgindo novos loteamentos, e hoje o município de Barueri encontra-se com a seguinte composição em termos de bairro/população.

BAIRRO	POPULAÇÃO
Aldeia	7.076
Aldeia da Serra	5.791
Alphaville	18.817
Área Militar	4.683
Centro	20.506
Cruz Preta	18.070
Jardim Belval	26.289
Jardim Califórnia	16.859
Jardim Mutinga/Imperial	33.263
Jardim Reginalice	13.786
Jardim Silveira	52.488
Jardim Tupancy	11.339
Paulista/Votupóca	26.361
Vila Boa Vista	10.221

Fonte: Censo IBGE 2000

História

Ao situarmos o ambiente de pesquisa, foi entendido ser de extrema importância reconstituir a história do município. Para tanto, pautamo-nos principalmente no trabalho realizado pelo historiador Elias Silva – História de Barueri: Capítulos de História Municipal – no qual o autor procura enfatizar os principais aspectos sociais, econômicos, políticos, geográficos, demográficos e culturais de Barueri.

Em sua obra, Silva, E. (1998) descreve que a fundação de Barueri remonta à época das missões jesuíticas, em meados do século XVI, e segundo os historiadores, a origem da cidade foi o aldeamento de Baruary, fundado em 11 de novembro de 1560 pelo padre José de Anchieta, que ergueu na margem direita do rio Tietê, pouco acima da confluência com o Rio Barueri Mirim, a Capela de Nossa Senhora da Escada, hoje padroeira do município.



A capela da Aldeia inaugurada por Anchieta

O nome Barueri, segundo alguns estudiosos, significa em língua indígena, mais especificamente na língua Tupi-guarani, “Flor Vermelha que Encanta”, uma alusão a algumas espécies de flores que medravam nas margens do rio.

A aldeia de Barueri cresceu rapidamente, tornando-se um dos mais importantes aldeamentos de índios do Brasil-Colônia.

Resistindo bravamente com a ajuda dos padres jesuítas aos freqüentes ataques de bandeirantes que desciam o rio Tietê em direção ao interior, aprisionando índios para mão-de-obra escrava, a aldeia conseguiu sobreviver. E com o decorrer dos anos e notório crescimento, a Aldeia chegou a povoado e, posteriormente, já em 1809, à categoria de freguesia.

Em 1870 iniciou-se a construção da Estrada de Ferro Sorocabana e com a inauguração do primeiro trecho em 1875, Barueri ganhou sua estação ferroviária, tornando-se importante entreposto de cargas, rota obrigatória na ligação da capital São Paulo com Santana de Parnaíba e Pirapora do Bom Jesus.



A antiga estação de Barueri nos anos 70.

Pertencente ao município e comarca de Santana de Parnaíba, Barueri crescia a olhos vistos, suplantando a pacata e bucólica Parnaíba.

O espírito autonomista não tardou a surgir entre os cidadãos e o movimento emancipacionista ganhou vulto, culminando com a criação do município de Barueri pela lei número 233, de 24 de dezembro de 1948, sancionada pelo então Governador do Estado, Adhemar de Barros.

Em 26 de março de 1949 instala-se o Governo Municipal e a primeira Câmara de Vereadores e em 8 de dezembro de 1964 é promulgada a lei que instalou a comarca de Barueri.

O desenvolvimento econômico de Barueri ganhou força a partir de 1973, quando a Câmara Municipal aprovou a Lei de Zoneamento Industrial que permitiu o surgimento de pólos empresariais como os de Alphaville, Tamboré e Jardim Califórnia e, mais recentemente o Distrito Industrial do Votupóca.

O município de Barueri é nacionalmente conhecido como sede de Alphaville e Aldeia da Serra, conjuntos de condomínios de luxo que são praticamente duas cidades independentes.

Cronologia

Neste momento procuramos descrever, de forma sucinta, como se deu a evolução do município ao longo dos séculos, dando ênfase, principalmente, às questões educacionais e culturais.

Século XVI - Em **21.11.1560** o Padre José de Anchieta reza a primeira missa no aldeamento de Barueri.

Século XVII - Em **1633** os jesuítas foram expulsos. Mas a Capela de Nossa Senhora da Escada, no atual bairro da Aldeia, foi reaberta provocando violenta represália por parte de um grupamento de oficiais. A capela foi depredada, seus móveis e utensílios foram atirados ao rio e os índios, habitantes do aldeamento, foram escravizados.

Século XVIII - No ano de **1759** ocorre a expulsão definitiva da Companhia de Jesus do Brasil.

Século XIX - No ano de **1809** Barueri é elevada à categoria de freguesia. Em **1875** é inaugurado o primeiro trecho da Estrada de Ferro Sorocabana, e Barueri torna-se entreposto de cargas. O povoado de tropeiros passa a ser chamado povoado da Estação. Próximo à estação é erguida a Igreja de São João Batista. Em **23.06.1898** ocorre a primeira procissão na única rua do povoado – mais conhecida como rua Campos Sales.

Século XX - Em **1900** é construída a barragem da Light & Power Company Ltd. em Santana de Parnaíba. Para transporte dos equipamentos da usina, da estação da Sorocabana até Parnaíba, torna-se necessária a abertura da rua Duque de Caxias, como alternativa para evitar a ladeira da rua Campos Sales.

1915 - Inaugurada a Escola Masculina Estação Barueri.

1916 - Inaugurada a Escola Feminina Estação Barueri.

1917 - Barueri é elevada à categoria de Distrito Policial.

1918 - Barueri é elevada à categoria de Distrito de Paz, com subprefeito indicado.

1929 - Aberta a Escola Integrada de Barueri, dando origem ao Grupo Escolar Raposo Tavares, o primeiro de Barueri.

1936 - Instalada a primeira indústria no município: o Frigorífico Pisani.

1937 - Inaugurado o primeiro curso noturno.

1948 - Em 24 de dezembro, o Governador Adhemar de Barros sanciona a Lei n.º 233, criando o município de Barueri.

1949 - Em 26 de março, instala-se o Governo Municipal e a primeira Câmara de Vereadores. Nestor de Camargo Oliveira torna-se então o primeiro prefeito do município.

1964 - Em 8 de dezembro é promulgada a Lei n.º 5285/59 que ratificou a Lei n.º 5121/58, instalando-se a comarca. O mesmo decreto que emancipou o distrito de Carapicuíba criou os distritos do Jardim Belval e Jardim Silveira, que somados aos distritos Sede e da Aldeia, deram origem à atual composição distrital do município. Ainda nesse ano ocorre a aprovação do projeto de lei do município que previa a concessão de isenção fiscal por dez anos a todas as indústrias que viessem a se estabelecer em Barueri.

1972 - Instituição do FEMUPO (Festival de Música Popular Brasileira de Barueri).

1973 - Aprovada a Lei de Zoneamento que cria a área empresarial de Alphaville.

1978 - Criação do SEMASB (Serviço Médico de Assistência Social de Barueri).

1980 - Organizado o primeiro carnaval de rua de Barueri.

1985 - O até então DEC (Departamento de Educação e Cultura) é transformado em autarquia, passando a chamar-se SEMEC (Serviço Municipal de Educação e Cultura).

1992 - O SEMEC é dividido em duas autarquias distintas, o SEMEI (Serviço Municipal de Educação Infantil), encarregado pelas escolas de educação em nível de pré-primário e o SIEC (Serviço Integrado de Educação e Cultura).

1998 - Constituição do Sistema Municipal de Ensino de Barueri.

Barueri e o século XXI

No plano educacional e cultural – Barueri rompe a chegada do novo século com uma rede escolar municipal (de creche ao ensino fundamental e técnico) bem como uma rede de vinte e uma bibliotecas abertas ao público inclusive nos finais de semana. Dispõe do CAP (Centro de Aperfeiçoamento de Professores), um centro de formação voltado ao aperfeiçoamento, capacitação e atualização de seus professores. Em termos culturais, o município dispõe de um dos mais modernos teatros do estado de São Paulo, um Centro Cultural, voltado à apresentação de oficinas culturais, galeria de artes e uma orquestra sinfônica.

5.1.2 O ambiente da pesquisa

CAP – Centro de Aperfeiçoamento de Professores do Município de Barueri – Prof. Munir José

A matriz histórica, a qual nos forneceu subsídios para a descrição do contexto local do ambiente de pesquisa, foi delineado a partir de entrevistas abertas com o atual secretário de Educação do município de Barueri, Sr. Celso Furlan e pela chefe de supervisão, Sra. Maria Lúcia Griffin, além de conversas informais com a supervisora administrativa, Sra. Lucina Dias Batista Cristofolletti e a diretora pedagógica, Sra. Denise Nemer, responsável direta pelo processo de Formação Continuada de Professores do município.

Para retratar o desenvolvimento e sua política no tocante à formação continuada de professores, é necessário considerar alguns aspectos históricos, políticos e sociais que vêm se consolidando ao longo dos últimos vinte anos, retratando de forma fidedigna o sistema educacional do município.

Todo o processo inicia-se com a possibilidade de municipalização das escolas estaduais. Em linhas gerais, essas idéias passam a amadurecer a partir da lei 9.294/96, que tratava do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério e propunha um fundo para os municípios que assumissem a responsabilidade pelo Ensino Fundamental.

Dentro dessa perspectiva, o então prefeito Rubens Furlan inicia o processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental em 1996, com o auxílio do então Secretário de Educação, Celso Furlan.

O primeiro passo foi adequar-se à lei, buscando cumprir as exigências para a possível municipalização, dentre elas, criar o Conselho Municipal de Educação, criar o Conselho do FUNDEF, apresentar um plano de carreira, entre outras.

Tendo cumprido as exigências obrigatórias por lei, ainda no governo Furlan, Barueri municipaliza suas primeiras escolas (EMEF Bruno Tolaine e EMEF Profa. Maria Elisa B. C. Chalupe). Dando prosseguimento a esse processo, com o sucessor do prefeito Sr. Gilberto Macedo Gil Arantes, Barueri atinge 100% de municipalização em suas escolas de Ensino Fundamental, não demitindo professores estaduais, mas mantendo convênio entre Prefeitura e Estado.

Através da portaria nº 2, de 26/02/1998, o Dirigente Regional de Ensino, nos termos do que determina a Deliberação CEE 11/87 e à vista do parecer CEE 787/97, reconhece a constituição do Sistema Municipal de Ensino de Barueri, transferindo-lhe a responsabilidade pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio, inclusive profissionalizantes.

A partir de então começam a surgir idéias com o intuito de propiciar aos educandos e educadores uma educação municipal de melhor qualidade. Quando da discussão do plano de carreira, surge a possibilidade e o anseio de criar um espaço voltado à formação continuada para os docentes do município, principalmente por conta da resolução nº 3, de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica), que fixa diretrizes para os novos planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Pautados no Artigo 5º – “Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço”, e no Artigo 6º. item IV –, “A jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividade, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao **aperfeiçoamento profissional**, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola”.

Diante das expectativas de se criar um Centro de Aperfeiçoamento de Professores e tendo em vista a postura assumida pela Secretaria de Educação, o então secretário Celso Furlan, juntamente com as supervisoras – Rosália e Silvia – ficou incumbido de visitar municípios que já realizavam esse trabalho de formação continuada, contando com centros de aperfeiçoamento ou capacitação de professores.

Uma das principais visitas, e que influenciou de forma significativa a implementação desse centro no município de Barueri, foi realizada no Centro de Formação de Professores da cidade de Jundiaí. Segundo lembra o secretário “... o local era uma antiga indústria, que após sofrer algumas reformas – uma adaptação muito bonita por sinal – passou a atender seus professores. Fomos muito bem recebidos, sendo assim nos sentimos à vontade para observarmos como se seguiam os cursos de formação. Eram projetos bem interessantes que atendiam professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e até professores da EJA – Educação de Jovens e Adultos”.

No retorno ao município, já com a idéia fixa de instalar um centro de formação nos moldes do observado em Jundiaí, – “... semelhante ou inferior, devido o período que aquele município já desenvolvia o trabalho” (relata o secretário), Celso Furlan, em contato com o então prefeito Gil Arantes, tem o aval para procurar uma área e dar início à construção do futuro Centro de Aperfeiçoamento de Professores de Barueri.

“... Mas a construção levaria tempo, e nossos professores necessitavam de um espaço para troca de experiências e reuniões pedagógicas”, lembra o secretário. “... As reuniões nas escolas eram inviáveis, não havia salas próprias, e ainda coincidia com o horário de intervalo de outros professores, enfim, era muito complicado”, completa a supervisora Maria Lúcia.

Em meio a esse conflito diário, e enquanto aguardava a construção do centro de formação, a Secretaria de Ensino Fundamental, com o objetivo de fornecer suporte técnico a todas as escolas da rede municipal de ensino, implantou, em maio de 2001, o Núcleo Pedagógico, composto por um diretor, um coordenador, 17 professores das disciplinas ministradas no Ensino Fundamental: 4 de Língua Portuguesa, 4 de Matemática, 1 de Educação Física, 1 de História, 1 de Geografia, 1 de Ciências, 1 de Inglês, 1 de Artes, 1 de

Música, 1 de Filosofia, 1 de Informática, além de 4 professores de Educação Infantil, 1 professor alfabetizador e 1 professor de Educação Especial.

Nessa mesma data teve início o Curso do IQE (Instituto Qualidade no Ensino) para qualificação dos professores de Língua Portuguesa e Matemática da rede municipal de 1ª a 4ª séries. Os quatro professores de Língua Portuguesa e os quatro de Matemática do Núcleo Pedagógico fizeram um curso de 500 horas, tornando-se multiplicadores e fornecendo novas ferramentas de trabalho para os 620 professores da rede.

A essa altura Celso Furlan não era mais secretário de Educação e devido a algumas incompatibilidades cedeu lugar a Cilene Bittencourt. Embora, segundo ele, concordando ou não com os rumos que seguiram a educação municipal, sempre esteve acompanhando de perto o processo de instalação do Centro de Formação por ele iniciado.

Em fevereiro de 2003, o Instituto Paidéia assumiu a assessoria da rede municipal de Ensino Fundamental de Barueri, fornecendo capacitação aos formadores (professores do Núcleo Pedagógico).

A formação para a equipe do Núcleo Pedagógico era realizada semanalmente: 24 horas divididas em 3 dias, intercaladas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que, enquanto os formadores de Língua Portuguesa estavam em formação com o Instituto Paidéia, os formadores de Matemática ministravam oficinas aos professores de 1ª a 4ª séries. Participaram desse processo 23 formadores do Núcleo Pedagógico, 1 diretor e 7 supervisores.

Concomitantemente a esse processo, iniciou-se a formação para os 746 professores de 5ª a 8ª séries nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática que, durante todo o ano letivo, receberam capacitação dos formadores (2 professores do Núcleo Pedagógico e 1 gestor de cada EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental. No total, 27 formadores de Língua Portuguesa e 27 de Matemática) que estiveram em formação com o Instituto Paidéia.

Nesse mesmo período, a equipe de gestão das EMEF's e supervisores de ensino receberam a assessoria do Instituto Paidéia para elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), com carga horária de 204 horas cada.

Finalmente em 22 de março de 2004, foi inaugurado o CAP – Centro de Aperfeiçoamento de Professores – Prof.º Munir José, onde são atendidos semanalmente para a formação continuada aproximadamente 1.500 professores de todas as disciplinas, permanecendo em formação num período de três horas/aula (remuneradas). Como o foco de estudo está baseado na Formação Continuada de Professores de Matemática, convém salientar que o município tem atualmente 153 professores dessa disciplina.

Em Janeiro de 2005, Celso Furlan retorna ao cargo de secretário de Educação do município de Barueri e constata que todo o projeto físico inicial havia sido executado, com exceção da piscina.

Segundo o secretário: “... Barueri tem hoje uma estrutura excelente, o CAP está dividido em quatro alas – azul, amarela, laranja e verde. Nosso espaço conta com uma biblioteca (Jorge Amado), um auditório (Vitor Civita) com capacidade para 350 pessoas, uma sala de áudio/vídeo), uma sala de segurança e transportes, uma sala de informática (Charles Babbage) com aproximadamente 40 microcomputadores, uma sala de apoio pedagógico (Lígia Assunção de Amaral), uma sala de Educação Infantil (Monteiro Lobato), além de salas destinadas a cada disciplina, são elas: sala de Língua Portuguesa (Carlos Drummond de Andrade), sala de Educação Física (Ayrton Senna da Silva), sala de Língua Inglesa (William Shakespeare), sala de Geografia (Milton Santos), sala de Língua Espanhola (Gabriel Garcia Márquez), sala de Matemática (Malba Tahan), sala de Educação Musical (Heitor Villa-Lobos), sala de História (Sérgio Buarque de Hollanda), sala de Ciências (Osvaldo Cruz), sala de Filosofia (Sérgio Vieira de Mello) e sala de Arte (Cândido Portinari). Temos ainda uma quadra poliesportiva com medidas oficiais”.

“... Somos hoje uma referência em educação em todo o país, e me orgulho muito ao receber secretários de outros municípios que se deslocam até Barueri a fim de saber como se dá a Formação Continuada deste município”, completa o secretário.



CAP – Centro de Formação de Professores do Município de Barueri
Prof. Munir José.



Acesso às salas de formação



Espaço de convivência



Ginásio de esportes

Este é o cenário, onde a pesquisa prossegue na busca de respostas ao nosso problema. Deve-se ainda, porém, situar quem são os professores e professoras, sujeitos dessa pesquisa. Assim sendo, descreveremos então quem são os atores principais nesse trabalho.

5.1.3 Professores e professoras parceiros da pesquisa

Neste tópico do trabalho será realizada uma descrição dos professores e professoras, parceiros da pesquisa, incluindo suas trajetórias de estudo e formação. Conforme já mencionado no início da pesquisa, os nomes não serão citados, sendo assim, relata-se apenas de forma geral suas principais características.

P(1) – Professora formada em Licenciatura Matemática por uma instituição particular de ensino superior em São Paulo – SP. Natural de Ibrás, RN, é casada, tem dois filhos e reside no município de Barueri. Atua como professora em sala de aula há mais de 15 anos. Leciona nas redes estadual e municipal de ensino, sendo que em Barueri compõe o quadro docente há 7 anos, participando dos cursos de formação continuada oferecidos pelo município há 4 anos. Atualmente ministra aulas na rede municipal na 7ª série do ensino fundamental. Após sua formação inicial (graduação), especializou-se em Educação Matemática por uma instituição particular.

P(2) – Professor formado em Licenciatura Matemática por uma instituição particular de ensino superior em São Paulo – SP. Natural de Monte Castelo, SP, é divorciado, não tem filhos e reside em Carapicuíba, cidade vizinha ao município de Barueri. Atua como professor em sala de aula há 13 anos. Leciona nas redes estadual e municipal de ensino. Em Barueri compõe o quadro docente há 5 anos, participando dos cursos de formação continuada oferecidos pelo município há 4 anos. Atualmente ministra aulas na rede municipal na 6ª série do ensino fundamental. Após sua formação inicial (graduação), especializou-se em Educação Matemática, formou-se em Pedagogia e especializou-se em Psicopedagogia. Todos os cursos realizados em instituições particulares.

P(3) – Professor formado em Ciências Econômicas por uma instituição particular de ensino superior em São Paulo – SP. Natural de São Francisco, SE, é casado, tem dois filhos e reside no município de Barueri. Atua como professor em sala de aula há mais de 15 anos. Leciona na rede municipal de ensino e compõe o quadro docente de Barueri há 7 anos, participando dos cursos de formação continuada oferecidos pelo município há 4 anos. Atualmente ministra aulas na rede municipal na 8ª série do ensino fundamental. Após sua formação inicial (graduação), realizou um curso de complementação pedagógica em uma instituição particular.

P(4) – Professora formada em Matemática – Bacharelado e Licenciatura – por uma instituição pública de ensino superior em São Paulo – SP. Natural de Santo André, SP, é solteira, não tem filhos e reside no centro da cidade de São Paulo. Atua como professora em sala de aula há 8 anos. Leciona nas redes particular e municipal de ensino Em Barueri compõe o quadro docente há 5 anos, participando dos cursos de formação continuada oferecidos pelo município há 4 anos. Atualmente ministra aulas na rede municipal na 6ª série do ensino fundamental. Após sua formação inicial (graduação), não mais cursou/participou de outras atividades de formação continuada (Cursos, Palestras, Seminários, Congressos, Workshops), a não ser as atividades oferecidas pelo município em questão.

P(5) – Professor formado em Ciências e Matemática – Licenciatura – por uma instituição particular de ensino superior em São Paulo – SP. Natural de Osasco, SP, é casado, tem um filho e reside em Osasco, cidade vizinha ao município de Barueri. Atua como professor em sala de aula há mais de 15 anos. Leciona nas redes estadual e municipal de ensino. Em Barueri compõe o quadro docente há 7 anos, participando dos cursos de formação continuada oferecidos pelo município há 4 anos. Atualmente ministra aulas na rede municipal nas 5ª e 8ª séries do ensino fundamental. Após sua formação inicial (graduação), realizou curso de especialização em Pedagogia, com ênfase em Gestão Escolar, em uma instituição particular, além de cursos de formação continuada oferecidos pela rede estadual de ensino.

P(6) – Professora formada em Matemática – Bacharelado e Licenciatura – por uma instituição particular de ensino superior em São Paulo – SP. Natural de S. P. do Potengi, RN, é casada, tem dois filhos e reside em Osasco, cidade vizinha ao município de Barueri. Atua como professora em sala de aula há mais de 15 anos. Leciona nas redes estadual e municipal de ensino. Em Barueri compõe o quadro docente há 7 anos, participando dos cursos de formação continuada oferecidos pelo município há 4 anos. Atualmente ministra aulas na rede municipal na 6ª série do ensino fundamental. Após sua formação inicial (graduação), realizou cursos de formação continuada oferecidos pela rede estadual de ensino.

P(7) – Professor formado em Matemática – Bacharelado e Licenciatura – por uma instituição particular de ensino superior em São Paulo – SP. Natural de Carapicuíba, SP, é solteiro, não tem filhos e reside no município de Barueri. Atua como professor em sala de aula há 12 anos. Leciona nas redes estadual e municipal de ensino. Em Barueri compõe o quadro docente há 7 anos, participando dos cursos de formação continuada oferecidos pelo município há 4 anos. Atualmente ministra aulas na rede municipal na 7ª série do ensino fundamental. Após sua formação inicial (graduação), realizou curso de especialização – Letramento e Alfabetização, oferecido por uma instituição pública e participou do I Congresso Municipal de Educação – SP.

P(8) – Professor formado em Licenciatura Matemática por uma instituição particular de ensino superior em São Paulo – SP. Natural de Carapicuíba, SP, é casado, tem um filho e reside em Carapicuíba, cidade vizinha ao município de Barueri. Atua como professor em sala de aula há mais de 15 anos. Leciona nas redes estadual e municipal de ensino. Em Barueri compõe o quadro docente há 7 anos, participando dos cursos de formação continuada oferecidos pelo município há 4 anos. Atualmente ministra aulas na rede municipal na 6ª série do ensino fundamental. Após sua formação inicial (graduação), realizou um curso de especialização em Educação Especial por uma instituição particular.

5.2 O plano em ação

O caminho percorrido por meio da reflexão crítica em torno das entrevistas transcritas e textualizadas permitiu, em nível teórico e prático, selecionar trechos/fragmentos dos relatos dos professores e professoras considerados significativos para o encaminhamento de algumas possibilidades de respostas ao problema de pesquisa. O intuito nesse momento foi deixar emergir vestígios das falas dos docentes que direcionassem, de algum modo, à análise dos resultados.

Esse momento, segundo Garnica (1997), é chamado de **análise ideográfica**, “assim chamada porque busca tornar visível a ideologia presente na descrição ingênua dos sujeitos, podendo para isso lançar mão de ideogramas ou símbolos expressando idéias”.

Para facilitar a identificação dos professores(as), sujeitos da pesquisa, utilizamos alguns indicadores que se encontram no início de cada fragmento, correspondendo à fala daquele professor num determinado trecho de sua entrevista. Nesse sentido, os recortes da fala do professor 1 – **P(1)** serão identificados por P(1-1), P(1-2), P(1-3), P(1-4),... , do professor 2 – **P(2)**, P(2-1), P(2-2), P(2-3), P(2-4),... , e assim sucessivamente até o professor 8 – **P(8)**, P(8-1), P(8-2), P(8-3), P(8-4),...

PROFESSOR 1 – P(1)

P(1-1) - Todo curso tem sentido, até porque ele tem o objetivo de melhorar a qualidade de ensino.

P(1-2) - É uma formação continuada e se é continuada, ela não tem fim e nem pode ser um curso específico.

P(1-3) - Esse curso de “robótica” que estamos fazendo talvez seja bem aplicado em outro município, com outra condição, não para os nossos alunos. É complicado, é outra realidade.

P(1-4) - Várias pessoas fazem isso, você vai fazer uma especialização porque o município contempla uma carreira funcional, então, em determinadas horas, vale pontos lá na frente.

P(1-5) - Em geral as pessoas que têm vindo dar a formação já chegam com o curso pronto, não conhecem a realidade do município.

P(1-6) - Os cursos de formação continuada devem partir de vivências pedagógicas que surgem no interior da escola, e mais especificamente no interior da sala de aula.

P(1-7) - Porque nós, professores, sabemos que o conhecimento é um processo contínuo.

P(1-8) - Temos que parar de achar que curso vai ser o “salva-vidas”. Não é. Depende muito mais de você.

P(1-9) - O professor tem boa vontade, mas nós vivemos em um país onde um só emprego não contempla suas necessidades e isso atrapalha para que sejamos bons professores, é uma realidade que temos de aceitar. Você enquanto professor não consegue se manter com apenas um emprego, você trabalha em dois, às vezes em três, é claro que você não vai dar conta do recado.

P(1-10) - Voltando à formação continuada, ela precisaria ter um retorno.

P(1-11) - Tem que haver uma equipe para saber se aquele curso de formação continuada teve relevância na sala de aula, ou se não teve, saber o porquê.

P(1-12) - Os cursos aqui do CAP contemplam várias situações, mas qual a finalidade deles?

P(1-13) - A grande aprendizagem só virá com a prática.

P(1-14) - Qualquer curso que eu faça, eu sempre aprendo muito. Eu posso, às vezes, não aplicar.

P(1-15) - Alguns cursos eu acho que só perdi tempo, porque os formadores simplesmente leram no *power point*. E apenas ler o que está na tela não me ajuda em nada. De positivo, somente algumas palavras-chave que eu ainda não tinha pensado, então não posso dizer que não tirei nada. Mas alguns deixaram a desejar, seria bem melhor se pudéssemos discutir nossas experiências e conduzir o curso em conjunto, professor e formador.

P(1-16) - Eu procuro fazer isso na medida do possível, você tem que cuidar da regionalidade.

P(1-17) - Os cursos já vêm prontos para a gente, esse é o grande problema. Você não pode pegar dados prontos e levar para a sua aula, você tem que fazer uma adaptação para a sua realidade.

P(1-18) - A formação continuada já vem pronta e, às vezes, quando a gente quer dizer algo, é entendido de forma errada e acham que os professores só sabem reclamar.

P(1-19) - Não concordar não significa que eu não seja profissional.

P(1-20) - A Secretaria fez um levantamento. Eu não estou contra o trabalho ou contra os professores. No final do ano ela mandou um questionário para saber dos cursos que queríamos. Eu te falo: qual retorno nós tivemos?

P(1-21) - Não existe o *feed back* do formador na formação continuada.

P(1-22) - Eu sofro com a minha formação de graduação porque eu não tive subsídios em minha formação inicial. Também vim de uma escola pública que não me contemplou, por isso faço cursos.

P(1-23) - Temos que tomar mais cuidado com os cursos que já vêm prontos.

P(1-24) - Entre a teoria e a prática existe uma distância muito grande, isso fica claro nos cursos aqui do CAP.

P(1-25) - Se os cursos não fossem prontos e acabados, se começassem com uma pergunta, seriam melhores, daria para mapear as idéias, a realidade de cada professor.

P(1-26) - Volto ao *feed back*. Para a pessoa que está ali te capacitando saber se realmente existiu isso, precisa haver o *feed back*, precisa ter uma pausa para a reflexão.

P(1-27) - Geralmente vem pronto, e no final você pode sugerir, e dependendo da sugestão, não é bem aceita. Nós também fazemos isso com os alunos, nós podemos suas idéias.

P(1-28) - A educação do município só vai melhorar quando aprender a ouvir, quando der ouvidos a seus professores e a partir daí tentar mudar.

P(1-29) - Você melhora o seu perfil de profissional não apenas quando vai a cursos, mas quando aplica o curso que teve, as relações e trocas que teve com os colegas.

P(1-30) - Todo professor deveria ler os PCN's.

P(1-31) - O problema aqui é que sempre, a cada nova administração, nos cursos que o professor participa, o formador considera esse professor como se ele não tivesse participado de nenhum outro curso, começa da “estaca zero” novamente.

P(1-32) - Os capacitadores são os primeiros a não respeitarem as individualidades de aprendizagem de cada um.

Momentos de reflexão – PROFESSOR (1)

P(1-33) - Na realidade nenhum curso de formação te ensina a lecionar. Eu acho que deveria também haver uma mudança aí, eu não vejo alguém tentando fazer essa mudança.

P(1-34) - Você tem que ter momentos em que alguém te ensine como agir em sala de aula.

P(1-35) - Somos seres humanos e um é diferente do outro.

P(1-36) - Quando você sai daquele curso, engaveta aquele conhecimento e esquece. Eu acho que o verdadeiro conhecimento é onde você está, a todo momento, construindo e reconstruindo.

P(1-37) - Uma outra coisa que ninguém dá atenção são os erros. Você aprende só quando erra, você vai ver onde errou, porque errou e vai aprender com os erros. Isso significa refletir aquilo que você fez e por que fez. Reconstruir para construir novamente. Tem um autor que fala que todo processo de aprendizagem precisa da ação, reflexão e da ação. Ação porque você vai construir algo, reflexão porque você vai refletir sobre o que fez e ação novamente, porque você vai reconstruir o que fez da primeira vez.

P(1-38) - O que as pessoas precisam enxergar é que todos nós temos conhecimentos, não temos zero de conhecimento.

P(1-39) - Porque você sempre aprende com o outro.

P(1-40) - Como vamos aprender alguma coisa se, ao invés de trazer pessoas capacitadas, ficam chamando pessoas que estão na escola?

P(1-41) - Às vezes, as pessoas se acomodam e não fazem nada paralelamente para se aperfeiçoarem.

Cenário ideal – PROFESSOR (1)

- O primeiro passo para quem vai capacitar outras pessoas é fazer o mapeamento e saber com quem vai trabalhar.
- O capacitador deve falar, levar algo para a prática, e saber ouvir.
- Você tem que ter cuidado com o número de pessoas que vai freqüentar o curso, quanto maior o número de pessoas, menor o *feed back*.
- O capacitador precisa entender que não aprendemos só ouvindo. Você não pode entrar em uma sala de aula e falar o tempo todo. É uma questão que falha muito, o professor não sabe ouvir, o capacitador não sabe ouvir.

PROFESSOR 2 – P(2)

P(2-1) - No início a gente discutia temas relacionados com aquilo que trabalhávamos em sala de aula. Isso era importante.

P(2-2) - Teve um ano em que os próprios professores preparavam as aulas do curso. Eu até preparei uma aula. Tinha pessoas me orientando, mostrando as falhas, em que ponto elas ocorreram, isso era muito bom, pena que acabou.

P(2-3) – Desde o ano passado para cá eu acredito que não tenha acrescentado muito ao meu conhecimento essas oficinas que estão sendo realizadas.

P(2-4) - Eu acredito que tem algumas questões que devem ser reformuladas. Acredito que nós precisamos muito mais estar trabalhando em grupo, discutindo o que seria melhor, para estar aplicando em sala de aula.

P(2-5) - As oficinas que são duas horas e meia semanais poderiam estar sendo mais bem trabalhadas.

P(2-6) - Enquanto professor, acredito que esta formação continuada não está ajudando muito.

P(2-7) - Então você vê que algumas situações, quando são abordadas de forma positiva, nós colocamos em prática.

P(2-8) - Por exemplo, essa última oficina que nós tivemos, “robótica”. Como nossos alunos vão ter acesso a isso? Eu acho que aquilo é maravilhoso. Mas está fora da realidade deles. Essa é a mais recente que eu estou citando, então, acho que aquilo não contribui em nada para trabalhar a realidade dos meus alunos de forma alguma.

P(2-9) - Estou fazendo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's), e isso pode ajudar muito os alunos. Mas eu mesmo não tenho oportunidade de mostrar esse trabalho para os meus colegas, esse espaço de formação era para ser de troca.

P(2-10) - Eu acredito que tem coisas que, com certeza, a gente acaba aplicando em sala de aula. Mas pelo tempo que nós temos, duas horas e meia, esse tempo poderia ser muito mais bem aproveitado.

P(2-11) - Mas, enfim, as propostas apresentadas aqui dificilmente trabalham com a realidade dos seus alunos.

P(2-12) - Eu acredito que a maioria dos cursos que eu tenho participado só tem embasamento teórico. Ainda tem um distanciamento muito grande entre teoria e prática. Dificilmente partimos de uma situação prática de sala de aula, até porque os cursos não são da nossa área, aí fica difícil.

P(2-13) - Se fossemos depender só do conhecimento que esses educadores tem no passado, íamos ficar parados em sala de aula.

P(2-14) - O conhecimento que os formadores nos trazem é muito pouco.

P(2-15) - Sendo assim, nesses cursos de formação, os formadores não têm levado em conta nossas experiências de sala de aula, é sempre do jeito deles.

P(2-16) – Em “robótica” não tenho conhecimento algum. Mas gostaria de saber como trabalhar com aquele material, super caro, na sala de aula, com alunos que vão, muitas vezes, para a escola por conta da merenda. Então, o conhecimento que me trouxe foi novo, mas não tem aplicabilidade.

P(2-17) - O que nós precisamos é saber como trabalhar o conteúdo com o aluno, e isso nós mesmos professores podemos nos ajudar. Porque de repente um colega tem uma forma diferenciada, uma forma que você nem tinha pensado e você passa a ter uma outra visão, de uma outra forma, de como trabalhar aquilo.

P(2-18) - Quando nós estamos em grupo, nós discutimos. Eu acabo aproveitando algumas atividades que eles fizeram e que foi legal, que deu certo na prática. O problema é que nós não somos ouvidos. Como vamos trocar experiências? Só se for as experiências dos formadores.

Momentos de reflexão – PROFESSOR (2)

P(2-19) - Você sai do curso de graduação com uma visão e quando chega à sala de aula é outra visão.

P(2-20) - Você tem que adequar métodos, conteúdos, uma série de questões para trabalhar a realidade.

P(2-21) - Eu entendo e conheço pessoas que saíram esse ano da faculdade e foram dar aula na rede e não conseguiram se adaptar. Porque não houve formação para esses professores para adquirirem outra visão da realidade, nem mesmo foram preparados para estarem em uma sala de aula. É complicado isso.

P(2-22) - O problema é que o espaço que eles têm para estarem se preparando, para a prática, é o estágio e muitos deles não cumprem. Os gestores assinam e pronto, está feito o estágio.

P(2-23) - Eu acho que é necessária uma reflexão. Refletir em cima daquilo que está sendo trabalhado. Não é só uma questão de títulos, mas uma reflexão sobre o que você adquiriu com a sua prática.

P(2-24) - O problema é que alguns professores fazem exatamente isso, participam de alguns cursos em busca do certificado. Infelizmente, isso não acrescenta muito a nossa prática.

P(2-25) - A partir do momento que nós começarmos a aceitar que o outro tem alguma coisa a contribuir, nós vamos crescer com isso. É aquilo que eu falei, é a troca de experiências: como você trabalhou o conteúdo? Você teve sucesso?

P(2-26) - Pode ser que alguns professores realmente não questionem suas aulas. Mas acredito que muitos dos professores questionam e estão tentando achar saídas para melhorar.

Cenário ideal – PROFESSOR (2)

- O cenário ideal seria esse. A troca de experiências. Eu acredito que você pode trabalhar o planejamento do semestre, de 5^a a 8^a série. Distribuir os temas em grupos de quatro a cinco professores e na próxima oficina apresentar uma atividade diferenciada que possa proporcionar um conhecimento novo, uma metodologia nova para os colegas. Eu acredito que a melhor forma seria essa. Porque você não tem troca, quando só uma pessoa fala, e quando você não tem troca, não adquire conhecimento nenhum.
- Basicamente não uma formação, mas oficinas mesmo.
- Eu acho que todo mundo tem alguma coisa boa para apresentar, e de repente a pessoa não tem como apresentar o conteúdo. Então, acho que as oficinas seriam o momento para eles apresentarem, porque estrutura e tempo nós temos. O que está faltando é isso, melhor estruturação das oficinas.
- Eu acredito que tem muita coisa que pode ser feita, e nós não estamos sabendo aproveitar o potencial dos nossos professores.

PROFESSOR 3 – P(3)

P(3-1) - Os cursos do CAP, por pouco que seja, em alguns momentos contribui para nossa formação.

P(3-2) - Eu gostaria de fazer mais cursos voltados para a área, específicos. Voltados para a área da minha atuação e da atuação de vários colegas, pois teriam mais aplicação em sala de aula.

P(3-3) - A única coisa que eu acho que não fica em sintonia é que muitas vezes a gente vêm em treinamento aqui e ele é muito infantil. Voltado, principalmente, para o pessoal do Fundamental I.

P(3-4) - Alguns capacitadores sugerem que você trabalhe a situação do aluno onde ele vive.

P(3-5) - A realidade de uma situação de uma clientela que não está preparada para isso.

P(3-6) - Tem pessoas que estão fazendo informática pela segunda ou terceira vez. Esse conteúdo é praticamente o mesmo visto em cursos anteriores.

P(3-7) - De modo geral, o pessoal que vem aqui nos passar essas informações e nos dar este treinamento, pelo menos nesses dois últimos anos, está de acordo com o pensamento da Secretaria e principalmente satisfazendo a maioria dos professores.

P(3-8) - Eles têm levado em consideração a experiência do profissional.

P(3-9) – É lógico que se nos ouvissem poderia ser melhor, pois eu mesmo várias vezes fiz sugestões de cursos, da dinâmica dos encontros, mas não vi nenhuma mudança, pelo menos não até agora. Então muitas vezes nem adianta falar. Quem está te ouvindo?

P(3-10) - Eu normalmente quando planejo a minha aula não utilizo muito o que foi visto nos cursos.

P(3-11) - Eu geralmente, além do conteúdo exigido pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), procuro contextualizar a minha aula.

Momentos de reflexão – PROFESSOR (3)

P(3-12) - Às vezes eles falam algumas coisas para nós que estão distantes da realidade. É lógico que não são todos. Mas temos que ter esse cuidado, porque de repente está falando uma coisa que não vai se aplicar nunca e tem que saber a situação, o contexto onde vive aquela clientela, e onde nós podemos avançar.

P(3-13) - Tem muitas pessoas formadas que simplesmente não fizeram um estágio. Apesar do estágio ser de extrema importância quando é feito. É de extrema importância porque aquele profissional que está ingressando na educação vai ter acesso e convivência prática, fora da teoria.

P(3-14) - Eu trabalhei em uma empresa e antes de dar aula fiz um curso de pedagogia. Então associei a prática que eu tive lá fora, a realidade desses educandos e as orientações que o curso de pedagogia me proporcionou.

P(3-15) - Independente do progresso desse professor, uma coisa eu tenho certeza: os cursos que ele tem de formação, de certa maneira, vai contribuir muito para ele.

P(3-16) - Sem dúvida nenhuma tem que refletir. Você sai de uma sala e vai à outra, é outra situação. Nesse momento, nós como profissionais temos que fazer uma reflexão sempre, mesmo porque vai facilitar o nosso trabalho.

P(3-17) - Eu não nego que muitas vezes pego pesado em termos de avaliação e depois falo: será que é tudo isso? Será que eu não poderia fazer de outra maneira? Realmente, tem determinadas turmas que você fala: eu poderia ter feito melhor.

P(3-18) - Deveria acontecer mais vezes aquela junção, aquele discurso entre os profissionais da educação, onde um possa ajudar o outro com o conhecimento.

P(3-19) - De modo geral, tudo que é imposto fica difícil de absorver, tanto da parte dos educandos quanto dos educadores.

P(3-20) - Primeiro você tem que se situar: onde você vai usar isso na vida?

P(3-21) - Você vai passar tudo aquilo só porque faz parte do conteúdo estabelecido pelos PCN's. Mas de repente pegar uma avaliação, você vai "castigar" o aluno só em cima daquilo?

P(3-21) - Por isso que é importante esse bate papo com os colegas da mesma área, isso facilita para o planejamento das aulas. Eu acredito que esse espaço é bem válido e nos ajuda bastante.

Cenário ideal – PROFESSOR (3)

- Primeiro você deve fazer um curso voltado para uma clientela em determinado nível, por exemplo, de primeira a oitava série, e ter profissionais com experiência não só na parte pedagógica, mas em experiência de mundo, da realidade da nossa clientela, ou seja, dos alunos. Então, além da teoria deve ter uma parte prática, onde todos possam praticar e ter aquela discussão entre os elementos que estão participando do curso, no caso os professores.
- O formador tem que ter experiência e ter passado pela sala de aula. Ele tem que ter noção de sala de aula. Não adianta chegar aqui um instrutor que nunca esteve em uma escola pública, ele vem de uma USP (Universidade de São Paulo) ou de uma GV (Fundação Getúlio Vargas), e só trabalhou com pessoas de um nível elevado de escolaridade. Ele tem primeiro que conhecer na prática a situação dessa clientela de escola pública e, principalmente, o pessoal do município.
- O formador tem que ter conhecimento teórico e prático.

PROFESSOR 4 – P(4)

P(4-1) - Os profissionais que ministram os cursos oferecidos pela prefeitura de Barueri são de bom nível e as aulas, a meu ver, são bem direcionadas. São profissionais que estão preparados, são da área daquele assunto. Mas eu particularmente gostaria que houvesse um direcionamento, que os cursos fossem separados por área.

P(4-2) - Fica um ambiente muito bom, harmonioso, mas não dá para eu levar o que eu aprendo nesses cursos para a minha aula prática de matemática.

P(4-3) - Essas aulas não têm nenhuma aplicação prática, são aulas isoladas.

P(4-4) - Algumas vezes, até tem alguma aplicação em sala. Mas algo específico que leva você à reflexão de sua prática pedagógica, não.

P(4-5) - Alguma coisa você sempre acaba aplicando. Mas como é muito diferente da nossa realidade, fica difícil, não tem muito que aproveitar.

P(4-6) - Em minha opinião seria bom se os formadores aproveitassem aquilo que o professor já traz de experiência, mas parece-me que a cada curso consideram o professor como um depósito de informações.

P(4-7) - Em geral, os cursos não têm feito isso. Não têm considerado os cursos que o professor já participou. Não considera nem mesmo os conhecimentos prévios que ele traz, isto é, a prática dele.

P(4-8) - Eles não provocam esse momento de reflexão que faz o professor refletir, não tem isso.

P(4-9) - Quando começaram os cursos aqui no CAP, ele era separado por área. Então ficava mais nítido esse momento de reflexão.

P(4-10) - Quando era separado por área, eu levava diversos problemas das salas de aula para lá e muito do que eu aprendia no curso procurava aplicar em minhas salas. Tinha uma troca muito grande.

P(4-11) - Quando eram separados por área, eles escutavam as nossas experiências, contavam as experiências deles. Era bem legal. Nós aproveitávamos muito mais os cursos.

P(4-12) - Seria mais interessante a discussão com os colegas, aquela prática mesmo do que acontece em sua sala de aula.

P(4-13) - Você pode até utilizar esses cursos de dança, de pintura, para uma gincana na semana da criança, algum dia de festa que você pode pegar algumas falas e colocar em algumas oficinas, neste sentido, sim. Mas para prática de aula fica complicado, não tem sentido fazer esses cursos.

P(4-14) - Eu particularmente prefiro fazer cursos específicos de matemática, com certeza. Acho até que essa é uma idéia que todos têm, mas o pessoal tem receio de falar.

Momentos de reflexão – PROFESSOR (4)

P(4-15) - Infelizmente, nos cursos de licenciatura em geral, a pessoa passa três ou quatro anos estudando e não sai com uma bagagem suficiente para poder desempenhar bem a função de professor. Ele precisa mesmo de um curso de formação continuada para poder melhorar sua prática, para refletir sobre sua prática, para trocar informações sobre suas experiências.

P(4-16) - O importante no curso de formação é ter a reflexão. Às vezes, até o próprio formador tem que ter isso em mente e passar para os professores. O formador deveria conduzir aquele momento da formação para que nós pudéssemos refletir sobre a nossa prática em sala de aula. É interessante o próprio formador levar o professor a refletir. Só assim poderemos melhorar a qualidade de nossas aulas, pensando, construindo e reconstruindo a partir da prática.

P(4-17) - O que complica geralmente nesses cursos é que quase sempre somos podados. O formador poderia dar uma abertura maior para os professores, afinal, o objetivo da formação continuada é aprimorar a prática a partir da prática, e isso não acontece. Pelo menos eu não vejo essa abertura, eles só retransmitem seus conhecimentos.

P(4-18) - Podemos perceber em alguns professores que eles não dão abertura, eles se fecham no mundo deles. Pior é que não é só o professor, as pessoas em geral têm esse problema. Elas se fecham no mundo delas e não querem ouvir ninguém. Isso é péssimo, porque é nesse momento que eu posso te ouvir e você pode me ouvir, que nós trocamos experiências de alguma forma.

P(4-19) - Tem que ter essa troca, esse diálogo, ninguém pode se fechar.

P(4-20) - Precisa, tem necessidade dele participar, porque é ele, ou melhor, nós, professores, que conhecemos a realidade da sala de aula.

Cenário ideal – PROFESSOR (4)

- Eu acho que os cursos deveriam ser separados por área. As discussões deveriam ser com os professores daquela área e poderia ser dada uma abertura para que os professores pudessem escolher o tema. Se pudesse ser dada essa abertura seria o ideal.
- Os professores poderiam se inscrever para expor o seu trabalho, o seu projeto.
- Que o professor colocasse o que ele quer exatamente, uma parte de matemática específica, discussão também da teoria relacionada com a prática. Isso também é viável para a gente trabalhar de acordo com a LDB de acordo com os PCN's.
- Eu acho que deveria fazer alguma coisa nesse sentido de trabalhar a teoria ligada à prática.
- Aproveitar alguns professores da própria rede municipal de ensino para dar os cursos, mas também trazer algumas pessoas de fora, até porque quem vem de fora pode trazer experiências novas, advindas de uma outra realidade, mas que possamos adequá-las a nossa.

PROFESSOR 5 – P(5)

P(5-1) - Os cursos que a gente tem aqui no CAP são bons para aperfeiçoamento, mas fogem um pouco da realidade do aluno.

P(5-2) - Para aperfeiçoamento profissional é bom. Mas na prática deixa um pouco a desejar.

P(5-3) - Infelizmente tem a situação política, porque uma coisa é você inserir o aluno enquanto cidadão, no meio em que ele vive, e outra coisa é ele ser um agente transformador desse meio. É a mesma coisa com o professor, e o formador não tem se preocupado com isso.

P(5-4) - Eu acredito que, enquanto a educação estiver passando por transformações meramente econômicas e não pedagógicas, não dá para analisar resultados.

P(5-5) - Uma coisa é falar nos cursos, outra, é fazer na prática na sala de aula; precisa de criatividade, precisa realmente de esforço.

P(5-6) - Eu acredito que estamos caindo no mesmo erro; quando o professor está na frente de uma sala, seja para passar formação para o aluno ou para o professor, ele quer mostrar algo a mais, novidades. Mas tem uma questão, você mostra novidades quando você conhece a realidade. Então, existem professores que vêm aqui e conseguem ver a realidade de uma única escola e acreditam que conseguem resolver o problema de toda a rede.

P(5-7) - Uma crítica que faço é que geralmente os cursos de formação daqui já vêm preparados para vários municípios, independente da realidade. Será que ninguém parou para pensar que cada município tem a sua realidade?

P(5-8) - Para uma formação profissional está muito bom. Mas para uma prática social está muito distante.

P(5-9) - Para uns até desanima, porque há uma realidade na escola e outra realidade no CAP, e as duas realidades estão muito distantes uma da outra.

P(5-10) - É difícil porque a gente fala que tem que ouvir o aluno, mas quando você passa de professor para aluno, quem está dando o curso para você não respeita isso, não tem ouvido.

P(5-11) - O aluno e o professor precisam saber qual o papel deles na sociedade.

P(5-12) - Quando o diretor dirigir e o coordenador coordenar, o professor dá aula. Não tem como desvincular isso, é como uma linha de produção.

P(5-13) - Quando temos coisas interessantes isso nos ajuda a planejar nossas aulas.

P(5-14) - Passar a formação para o professor aqui é uma coisa, na sala de aula é outra.

Momentos de reflexão – PROFESSOR (5)

P(5-15) - A formação do professor é no dia-a-dia.

P(5-16) - É fácil eu chegar aqui e falar um monte de coisas sem saber se está sendo útil ou não.

P(5-17) - Não adianta só passar a informação, é na prática que vai saber se aquilo é útil ou não. Então, você passa o curso, precisa de um espaço para trazer o retorno. É o retorno do trabalho que está sendo feito, é a devolutiva como eles falam. Precisa de espaço para essa devolutiva. Agora, infelizmente, tem muita coisa negativa e ninguém quer ouvir.

P(5-18) - Não é porque os cursos são determinados que eles deverão ser assim daqui a cinco anos; cabe a nós, educadores e professores que estamos participando, reivindicar e colocar para os próprios formadores.

P(5-19) - Nessas formações, em primeiro lugar o formador tem que saber como fala. Nós temos que saber falar quando não concordamos com alguma coisa. Os formadores têm que levar o professor a refletir sobre sua prática e elogiar o professor quando ele se manifesta.

P(5-20) - Quando ele fala que tudo é imposto de forma autoritária, isso eu concordo, principalmente aqui, ou é do jeito que a Secretaria quer ou nada feito.

Cenário ideal – PROFESSOR (5)

- O melhor curso de formação que eu tive aqui foi em 2001. Foi feito uma semana de encontro e foi perguntado para os professores o que estava sendo feito, o que poderia ser melhorado. Teve uma professora de história da minha sala, uma amiga minha, que achou engraçado porque estavam perguntando isso. Ela me disse: “Qual a finalidade de estar perguntando agora? Ninguém nunca fez isso.” Mas infelizmente só foi essa vez.
- Se você quer atingir o professor, tem que mostrar situações de sala de aula, se você quer dar uma formação legal tem que ser assim. Uma coisa é a teoria e outra é a prática. E eu costumo dizer que, a teoria na prática é outra.
- Nós temos grandes teóricos da educação, que não contribuem muito, estão fora da sala de aula há muito tempo, a realidade deles não existe, todos falam que temos que trabalhar que uma maneira diferenciada, só que eles passam o curso todo só falando, não mostram como fazer.
- Os melhores teóricos para mim são aqueles que estão em sala de aula, que sabem da realidade.

PROFESSOR 6 – P(6)

P(6-1) - Eu participei de vários cursos, alguns contribuem sim para a nossa prática; outros, eu acho que a gente recebe o curso, mas não recebe subsídios para a prática em nossa escola.

P(6-2) - Como colocar em prática se eu chego à escola e não tenho subsídios?

P(6-3) – A educação investe em cursos para o professor e deixa a desejar nessa parte do concreto para o professor nas escolas.

P(6-4) - Para mim, nos cursos deveria ser trabalhada mais a troca de experiências com o colega. O concreto, que acontece mesmo em sala de aula. O momento de estar discutindo as experiências.

P(6-5) - Os cursos que a gente tem recebido ficam por aí, não têm muita contribuição com relação a nossa prática.

P(6-6) - Está dando para a gente trocar essas experiências. Agora, um professor falar com o outro, sobre sua prática, seria muito melhor.

P(6-7) - Teve o curso de teatro que eu achei interessante. Mas não teve muito proveito na disciplina de matemática.

P(6-8) - Deixa muito a desejar, muitas coisas ficam em gavetas e não damos seqüência, muita coisa repetitiva que não acrescenta nada.

P(6-9) - Deveria trazer o grupo de professores daqui mesmo de nossas escolas e trabalhar mais uma discussão entre a gente, dar um espaço para falarmos sobre a nossa prática.

P(6-10) - Seria muito mais enriquecedor do que colocar a teoria. O importante é o que a gente vive dentro da sala de aula, a nossa vivência e essa troca. Tem colegas que tem experiências riquíssimas, nós poderíamos estar trocando isso: o colega mostrando o trabalho e a gente estar opinando e acrescentando o que sabemos. Isso contribuiria bem mais do que esses cursos. Eu acho que não está suprimindo as nossas necessidades.

P(6-11) - Sinceramente, não existe essa preocupação de como é a sua realidade, eu não senti. Eles poderiam resgatar as nossas próprias origens, as origens do professor. De onde ele veio. Se ele tem uma história. Trabalhar as suas raízes.

P(6-12) - Eles não trabalham com a realidade de cada município e de cada profissional. Eu não vejo; se fosse assim, diante desse processo teria de resgatar a sua história de vida.

P(6-13) - Os formadores não abordam nossa realidade, eu não vejo esse trabalho.

P(6-14) - É uma pena, porque quando a gente trabalha com nossos alunos, tenta primeiro identificar esse aluno, onde vive, como vive.

P(6-15) - Dentro do município temos escolas distintas, cada uma com sua realidade, com suas necessidades; então nós, professores, também temos que ser vistos dessa forma, somos diferentes, cada um tem sua prática, suas dificuldades, não podemos ser considerados iguais, simplesmente porque não somos.

P(6-16) - O que adianta oferecer cursos ao professor se depois não tem subsídios nas escolas para colocar em prática?

P(6-17) - É sempre a mesma história, precisamos de subsídios nas escolas, do jeito que está é dinheiro jogado fora. Eu acho que os profissionais responsáveis pelos cursos deveriam estar repensando isso, é muito investimento jogado fora.

P(6-18) - Esses cursos deveriam proporcionar condições de falarmos das nossas experiências e isso não está sendo levado em conta.

P(6-19) - Se cada um viesse aqui e falasse da sua experiência, isso seria muito mais enriquecedor, porque somos nós que vivenciamos essas experiências, aquele formador que já saiu da sala de aula há não sei quanto tempo e vem aqui só com teoria não acrescenta nada.

P(6-20) - São situações específicas, a sua sala de aula, a sala de aula do outro professor. Seria mais rico estar trocando essas experiências.

P(6-21) - De repente você está fazendo uma atividade interessante ou mesmo diferente na sua escola, que poderia ser mais ampla para o município. O problema é que ninguém te ouve, nossas idéias não são valorizadas.

P(6-22) - É um espaço que precisa ser repensando, eu estou fazendo o curso de “robótica”, é uma novidade, mas é cansativo e não vai para escola. Para que estou fazendo esse curso? Talvez eu não tenha captado bem o curso, mas eu não achei proveitoso. Eles consultam alguém?

P(6-23) - Exatamente, onde o espaço deveria ser bem maior, porque cada um tem a sua riqueza de experiência, de formação, de compartilhar, isso não ocorre, é como eles acham e pronto.

Momentos de reflexão – PROFESSOR (6)

P(6-24) - A graduação que eu fiz não me deu base. Eu fui me aprofundar um pouco mais depois que fiz a complementação de minha licenciatura na PUC.

P(6-25) - Os cursos de graduação não nos preparam para lecionar.

P(6-26) - Os estágios não são supervisionados adequadamente, então, muitas vezes, o aluno só descreve no papel. Talvez a minha didática seja falha por isso também, eu também não tive essa oportunidade, eu já era eventual.

P(6-27) - Cursos e mais cursos, certificados e mais certificados, se você não reflete no seu dia-a-dia, com certeza, isso não vai adiantar nada.

P(6-28) - Realmente ainda tem essa resistência de uns professores aprenderem com os outros. Mas eu acho que já está mais flexível, com certeza ainda precisa ser trabalhado, e essa abertura precisa acontecer aqui quando a gente se reúne.

P(6-29) - Eu acho importante essa discussão aberta, porque ainda tem a fala de que o que foi trazido já estava pronto. Então, além desse questionamento, uma discussão aberta, mesmo que passe um ano e só venha a ser utilizado no outro ano, mas que aconteça de uma forma satisfatória. Que leve tempo, mas que valha a pena.

Cenário ideal – PROFESSOR (6)

- Se ele (o professor) não participa, perde o objetivo. Eu acho que se houver essa sondagem com o professor, em que ele precisa se aprimorar, o que contribui com a sua prática e, além da sondagem, que compartilhe com seu grupo, aí sim a gente começa a ter coisas mais próximas, mais concretas, que realmente venham a contribuir com o nosso trabalho em sala de aula.
- Uma equipe com experiência em sala de aula, a partir dessa equipe, uma sondagem em sala de aula sobre temas como: o que mais angustia o professor? Do que ele sente falta para a sua prática em sala de aula? O que mais contribuiria para o professor em sala de aula? Depois criar um espaço no CAP para essa discussão.
- Talvez vocês da própria apostila, vocês são professores, estão na sala de aula, conhecem nossa realidade. Às vezes a Secretaria de Educação vai buscar pessoas, não sei onde, sendo que no próprio grupo tem pessoas aptas para isso. A gente vai aprendendo entre a gente, então seria alguém que desse um espaço para você expor suas experiências.

PROFESSOR 7 – P(7)

P(7-1) - Eles trouxeram a proposta da prefeitura de São Paulo, algo que eles já conhecem, para um município como Barueri, só que com uma proposta totalmente diferente.

P(7-2) - Eu acredito que poucas vezes aproveitamos as atividades que foram apresentadas nos cursos.

P(7-3) - O formador de matemática, ele é professor, mas está um tempo fora da sala de aula, ele é coordenador da prefeitura de São Paulo e ele não trouxe coisas novas, além do que é outra realidade.

P(7-4) - Seria interessante direcionar os cursos para que os professores pudessem pensar/refletir sobre sua prática em sala de aula. Os formadores poderiam fazer isso, seria bem interessante e quem sabe traria melhores resultados em termos de aprimoramento da prática.

P(7-5) - Não lembro de nenhuma formação que tenha me feito perceber os problemas reais do nosso município, mesmo porque as pessoas que estão dando essa capacitação não são do nosso município, elas não conhecem o município, as questões históricas, as particularidades de cada região nem a realidade dos nossos alunos.

P(7-6) - Alguns cursos têm embasamento teórico, mas não tem uma ligação direta com a praticidade em sala de aula.

P(7-7) - Os cursos que estão sendo oferecidos nas capacitações não são trocas de experiências e nem partem das necessidades que o professor tem em sala de aula.

P(7-8) - Muitas vezes, os cursos são oferecidos sem que haja um senso antes, uma prévia para analisar as suas necessidades reais para que você seja capacitado. Então, a expectativa do professor, como educando, já diminui.

P(7-9) - O formador não dá oportunidades para o professor falar sobre a sua realidade; a verdade é que nós não somos ouvidos, logo não temos grandes participações nos cursos, que acabam sendo desenvolvidos nos moldes da educação tradicional, onde o capacitador comenta, traz as atividades, fala e você, poucas vezes, discute ou mesmo socializa as situações. Então, acho que não tem muito essa questão de estar ouvindo o outro, ou de que maneira você faria, ou de que maneira você fez. Não tem muito essa discussão.

P(7-10) - Todo curso é válido, mesmo porque, sempre as pessoas estão em grupos e acabam trocando informações.

P(7-11) - O problema é que muitas vezes os cursos ignoram os conhecimentos dos professores e, em geral, vem uma equipe para dar um curso de formação continuada no município de Barueri, mas já traz o programa pronto. Então, não sabem com qual professor irá trabalhar, qual a realidade dele, quais as necessidades desse professor de Barueri, que é um professor que não tem as mesmas necessidades de um professor de outras regiões. Esse é um problema grave, em minha opinião.

P(7-12) - É claro que sempre nessas conversas você acaba ouvindo o que o outro fez ou deixou de fazer, quais são suas dificuldades. Então, você acaba refletindo sobre as suas ações no dia-a-dia.

Momentos de reflexão – PROFESSOR (7)

P(7-13) - Fazer o professor refletir sobre ação, uma nova reflexão e uma nova ação, sem dúvida, é para isso que serve a formação continuada.

P(7-14) - Mesmo que a pessoa saia muito bem preparada da graduação, ela não tem preparo para estar em sala de aula. Eu sei porque a gente passa por isso; só que também tem a questão do estágio, houve momento em que você esteve na sala de aula, que você vivenciou, pesquisou.

P(7-15) - Ninguém consegue dar aulas baseado somente em teorias e bibliografias, a gente sabe que é a partir da prática mesmo, da necessidade do seu aluno, e essa necessidade pode diferenciar de escola para escola.

P(7-16) - Ele depende dos cursos de formação continuada para sempre refletir sobre a ação e sempre estar mudando e repensando a sua postura, eu acho que é necessário.

P(7-17) - Ser um professor somente com conhecimento teórico e que não atende as necessidades do educando não adianta de nada.

P(7-18) - Acredito que você sempre aprende com as pessoas com as quais você convive, coisas boas e ruins também. Então, a formação se dá no dia-a-dia, no contato com as pessoas, socializando as idéias, mesmo que seja com o próprio aluno.

P(7-19) - Os cursos vêm de fora e não atendem a demanda dos professores daqui.

P(7-20) - Ele não sabe para que e por que está fazendo isso, ele está indo lá por uma obrigação, por algo que foi imposto. Precisa haver significado para participar desses cursos, do jeito que está o professor acaba sendo um alienígena mesmo.

P(7-21) - Os cursos de formação são válidos, mas precisam ser repensados /.../ devem ter formações que atendam as necessidades reais dos professores.

P(7-22) - Para atender essas necessidades reais de formação continuada, o professor tem que ser sujeito ativo, ele tem que ser ouvido, tem que participar, dar idéias, essa participação tem que ser ativa.

P(7-23) - Nós professores precisamos ser ouvidos para que as pessoas possam apontar de que maneira eu poderia fazer para que eu possa acertar.

P(7-24) - Essa seria uma verdadeira formação, onde as pessoas poderiam estar a qualquer momento trocando experiências.

P(7-25) - Não tem jeito, educação é teoria atrelada à prática.

P(7-26) - E quando você sabe que não fez um bom trabalho, que poderia ter feito melhor, você fica a todo o momento pensando naquilo para saber como melhorar na próxima aula.

P(7-27) - O professor é isso, ele tem suas angústias, suas necessidades, ele vivencia isso a cada momento e quando ele percebe-se angustiado, é o momento de ele fazer nova reflexão, porque senão ele não dá continuidade, as coisas não funcionam.

P(7-28) - Ouvir mais as pessoas e realmente pensar em cima das propostas que foram apontadas e retomar essa capacitação que está sendo dada.

Cenário ideal – PROFESSOR (7)

- Primeiro você precisa saber qual a necessidade do professor, o professor deve ser questionado.
- Deve ser realizada uma pesquisa antes e você organizar essa capacitação de acordo com as dificuldades que foram apontadas.
- Vai ter mais sentido para o professor, vai ser uma ação que pode transformar o sujeito em sala de aula e acredito que o professor vai se sentir mais capacitado, porque ele está recebendo algo que pode suprir as suas necessidades.
- Participar da formação do programa.
- O curso específico da área seria a própria experiência entre os pares.
- Eu acredito que os cursos deveriam ser repensados e quem sabe os próprios professores da rede - como no caso das apostilas, que no início não foram aceitas, pelo fato de os autores serem professores que estavam em sala de aula – pudessem ministrar esses cursos, pois já tem um conhecimento do que é a rede.

PROFESSOR 8 – P(8)

P(8-1) - Os cursos, de uma maneira geral, foram válidos desde o princípio, apesar das controvérsias entre alguns professores em termos de resistência.

P(8-2) - Por mais simples que seja o curso, para mim tem que resgatar algumas formas de abordagem em sala de aula.

P(8-3) - É importante a troca de experiências com os colegas.

P(8-4) - Eu acho que a troca de idéias entre professores dentro do espaço de formação continuada muda o seu pensamento.

P(8-5) - O grande problema que eu vejo aí é que as dificuldades abordadas nos cursos são sempre do formador e nunca do professor que está participando da formação.

P(8-6) - O que acontece é que sempre o professor quer dar seu depoimento. Só que nunca tem espaço para isso.

P(8-7) - Eu acho que por um lado seria interessante discutir nossos problemas, aquilo que ocorre na nossa sala de aula.

P(8-8) - Um exemplo de como o CAP de certo modo me ajudou, podemos dizer, que foi como dividir os conteúdos, coisas que eu não tinha pensado antes, como: número e operações, tratamento da informação, as abordagens dos PCN's.

P(8-9) - Para mim as orientações que foram dadas pelo CAP, de certa forma, foram uma ferramenta muito válida para o meu crescimento profissional.

P(8-10) - Pelo que eu vejo, o pessoal dos cursos nos dá uma formação como se fosse “redondo”, mas a nossa realidade é outra.

P(8-11) - A formação dada nos cursos, na sua grande maioria, foi válida, mas para aplicar na realidade do aluno, na maioria das vezes, não tinha como, era outra realidade.

P(8-12) - Não condiz com a nossa realidade.

P(8-13) - Muitas vezes a realidade deles, os formadores, não condiz com a formação de que necessitamos.

P(8-14) - O pouco que eu aprendi nesses cursos eu consegui trabalhar.

P(8-15) - O problema é que a fala dos professores tem sido sufocada por interesses maiores e conseqüentemente chega na sala de aula, eu não consigo passar na prática nada que eu vejo nos cursos, não tem nada a ver.

P(8-16) - Eu acredito que, embora bem pouco, os cursos de formação têm esse momento no CAP. Mas deveria valorizar esse momento na própria escola, para discutir a diversidade daquele grupo naquele ambiente.

P(8-17) - Então, eu acho que se o formador conhecesse a realidade de alguma escola e direcionasse os cursos de formação de acordo com a realidade da escola, tudo faria mais sentido.

P(8-18) - Em grande parte, eu particularmente aproveitei bastante os cursos, às vezes, participei dos cursos só por conhecimento, ou mesmo pelo certificado, mas aprendi alguma coisa.

P(8-19) - Quem é o colega que me ensina? Eu procuro ser desprovido nesse sentido, tudo que vem, que vai me abrir uma porta, eu procuro ouvir, tentar aplicar e procuro passar também.

P(8-20) - Foram poucos professores aqui que realmente procuraram nos auxiliar.

P(8-21) - Então, teve troca em alguns momentos. Teve uma professora que foi muito simpática, ela vinha, discutia, debatia, trazia, levava, confrontava idéias. Sempre discutimos, tem professores que dão abertura e outros, não.

P(8-22) - Eu sempre procuro pensar como foi o curso e tento colocar em prática aquilo que discutimos, embora poucas vezes tenha alguma aplicação prática.

Momentos de reflexão – PROFESSOR (8)

P(8-23) - Faculdade não ensina a lecionar, é só conteúdo, em nenhum momento do meu curso de faculdade eu tive uma disciplina que nos falasse como abordar o aluno. Mas, de modo geral, a maioria dos meus professores de faculdade nunca fez isso. A pessoa que se forma professor aprendeu na prática e “na raça”. Só prepara para começar mesmo, porque ele só vai aprender a lecionar na prática.

P(8-24) - Quem sabe é aquele que sabe ouvir, que está aberto a novas experiências, a trocas de experiências.

P(8-25) - A formação do indivíduo é questão de humildade, reconhecer que falhou para recomeçar, tem que ter de fato uma reflexão, ele vai perceber, ele sabe quando teve um bom resultado e quando teve um péssimo resultado.

P(8-26) - O formador não ensina, ele mostra uma forma diferente de abordar aquilo que nós professores já sabemos.

P(8-27) - Eu considero como ponto negativo as palestras descentralizadas, foram muito cansativas, não acrescentaram em nada.

Cenário ideal – PROFESSOR (8)

- Se eu tivesse um grupo de professores formadores que visitassem algumas realidades e percebessem qual é a situação local, como nós fazemos, verificar a situação financeira, social e econômica da comunidade para entender aquela comunidade seria o ideal.
- A idéia de formação que eu tenho é: os professores do município trabalhem entre si, porque muitas vezes os professores que trabalham aqui vêm de outros municípios. Só que um problema que nós temos é que os professores têm muita resistência, muito problema em ouvir os colegas, e isso é complicado demais, e o pior é que esse problema é uma coisa antiga.
- Em alguns casos os professores poderiam dar os cursos. O problema é que tem professores que não aceitam, colocam a questão: “meu colega me dando orientação, quem é ele?”.
- Temos que conhecer a realidade da escola e desenvolver o trabalho dentro dessa realidade de cada região.
- Eu acho que o trabalho seria por aí, conhecer a realidade, trazer o pessoal, fazer uma mediação desse espaço para ver como trabalhamos.
- Fazer o professor parar para refletir, ajudá-lo.
- Quando o professor está sozinho, ele acaba se perdendo no caminho, é muita coisa, ele está preocupado em cumprir o conteúdo, às vezes fica perdido.
- Eu acho que o professor precisaria de um apoio psicológico. Muitas empresas têm isso, conversar um pouco, mediar.

5.2.1 Unidades de significado

Neste momento buscamos apreender a essência situada nas entrevistas e momentos de reflexão, e para tal, nos espelhamos nas sugestões de Garnica (1997) acerca de como proceder na análise compreensiva das descrições dos sujeitos da pesquisa.

À medida que fomos lendo cada fragmento, foi se desvelando e assumindo um sentido significativo em cada frase, cada palavra, evidenciando um pouco mais o que os professores queriam expressar em seus discursos. Desse modo, procuramos apontar aspectos comuns que emergiram com maior destaque, ou seja, buscamos dentro de cada depoimento a similaridade dos conteúdos.

Esses trechos, denominados “**unidades de significado**”, nos possibilitaram a oportunidade de ampliar o conhecimento de acontecimentos e conjunturas ocorridos em nosso ambiente de pesquisa, permitindo inclusive uma análise comparativa de diferentes testemunhos quanto à compreensão da formação continuada de professores, em especial de Matemática. Essa busca das unidades de significado foi feita de acordo com a nossa perspectiva, enquanto pesquisador, focalizando o objeto que está sendo pesquisado, pois entendemos que:

(...) é impossível analisar um texto inteiro simultaneamente, torna-se necessário dividi-lo em unidades. (...) as unidades de significado são discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos quando o pesquisador assume uma atitude psicológica e a certeza de que o texto é um exemplo do fenômeno pesquisado. (...) As unidades de significado (...) também não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador. (Martins e Bicudo, 1989, p. 99, apud GARNICA, 1997).

Diante do exposto, buscamos nas descrições de cada discurso a presença evidente da essencialidade, elaborando nossas unidades de significado (US), que foram identificadas, postas em destaque e uma a uma numeradas conforme descrição a seguir.

- (US-01) A importância do vínculo entre os cursos de formação e a prática em sala de aula.
- (US-02) Cursos de formação por área do conhecimento e que valorizem a prática docente.
- (US-03) Formador como detentor do conhecimento.
- (US-04) O diálogo.
- (US-05) A importância de compartilhar idéias.
- (US-06) Cursos prontos/estruturados.
- (US-07) Valorização das particularidades, ou das singularidades, de cada professor.
- (US-08) Falta de sentido dos cursos em termos de prática pedagógica.
- (US-09) Os cursos também devem levar em conta a realidade dos alunos.
- (US-10) Cursos de formação vinculados à realidade da sala de aula.
- (US-11) A teoria e suas relações com a prática desenvolvida em sala de aula.
- (US-12) O desenvolvimento do professor atrelado à troca de saberes docente.
- (US-13) A reflexão.
- (US-14) O diálogo entre professor e formador.
- (US-15) Aprender com o outro é importante e proporciona transformações.
- (US-16) Reflexão vinculada à troca de experiências.
- (US-17) O formador e sua relação com a realidade sobre a qual irá atuar.
- (US-18) A importância de se valorizar o contexto onde se dá a formação.
- (US-19) Formador como mediador do ato de reflexão.
- (US-20) A pouca contribuição dos cursos de formação continuada.
- (US-21) A escuta.
- (US-22) A prática da sala de aula e a troca efetiva de experiências.
- (US-23) Cursos que se iniciam como se o professor estivesse partindo da “estaca zero”.
- (US-24) Possibilidade de evolução funcional e/ou aquisição de certificados.
- (US-25) Angústia na busca de um espaço de formação e troca efetiva de experiências.

5.2.2 Sistematizando convergências

Na análise dos discursos não partimos de categorias teóricas previamente estabelecidas, mas buscamos visualizar a essência das unidades de significado após várias leituras dos depoimentos. Como essa leitura caracteriza-se por ser um ato solitário do pesquisador, entendemos que seja de extrema importância salientar que a intuição e a subjetividade têm um papel fundamental no processo de levantamento desses dados (ANDRÉ, 1983). Sendo assim, podem ser entendidos como um conjunto de observações emergidas da fala dos sujeitos, porém, de acordo com a vivência, perspectivas, propósitos, valores e significância do próprio mundo-vida do pesquisador.

Sob esse ponto de vista e, fundamentalmente procurando obter a partir desse estudo a compreensão do objetivo focalizado, buscou-se nesse momento identificar e agrupar as unidades de significado na aproximação de dados convergentes. Segundo Garnica (1997), “é a partir desses agrupamentos que o pesquisador passa a sua segunda fase de análise, a **nomotética**, quando a investigação dos individuais, feita pelo estudo e seleção das unidades de significado, é ultrapassada pela esfera do geral”.

Desse agrupamento evidenciaram-se cinco categorias, intituladas “**categorias de análise**”, que se constituem em uma síntese que teve por objetivo integrar as idéias gerais desveladas através de uma descrição consistente da estrutura situada a partir do problema de pesquisa. Essas categorias foram organizadas em quadros, conforme descrição a seguir.

QUADRO I - Formação Continuada como espaço de troca de experiências.

<p>Aprender com o outro é importante e proporciona transformações.</p>	<p>“Você melhora o seu perfil de profissional não apenas quando vai a cursos, mas quando aplica o curso que teve, as relações e trocas que teve com os colegas...” (Professor 1).</p> <p>“Todo curso é válido, mesmo porque, sempre as pessoas estão em grupos e acabam trocando informações” (Professor 7).</p> <p>“É importante a troca de experiências com os colegas. (...) Eu acho que a troca de idéias entre professores dentro do espaço de formação continuada muda o seu pensamento” (Professor 8).</p>
<p>Angústia na busca de um espaço de formação e troca efetiva de experiências.</p>	<p>“Estou fazendo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC’s), e isso pode ajudar muito os alunos. Mas eu mesmo não tenho oportunidade de mostrar esse trabalho para os meus colegas, esse espaço de formação era para ser de troca” (Professor 2).</p> <p>“Deveria acontecer mais vezes aquela junção, aquele discurso, entre os profissionais da educação, onde um possa ajudar o outro com o seu conhecimento” (Professor 3).</p> <p>“Quando eram separados por área, eles escutavam as nossas experiências, contavam as experiências deles. Era bem legal. Nós aproveitávamos muito mais os cursos” (Professor 4).</p> <p>“Esses cursos deveriam proporcionar condições de falarmos das nossas experiências e isso não está sendo levado em conta. Seria muito mais enriquecedor do que colocar a teoria. O importante é o que a gente vive dentro da sala de aula, a nossa vivência e essa troca. Tem colegas que tem experiências riquíssimas, nós poderíamos estar trocando isso: o colega mostrando o trabalho e a gente estar opinando e acrescentando o que sabemos. Isso contribuiria bem mais do que esses cursos. Eu acho que não está suprimindo as nossas necessidades” (Professor 6).</p>
<p>O desenvolvimento do professor atrelado à troca de saberes docente.</p>	<p>“O que nós precisamos é saber como trabalhar o conteúdo com o aluno, e isso nós mesmos professores podemos nos ajudar. Porque de repente um colega tem uma forma diferenciada, uma forma que você nem tinha pensado e você passa a ter uma outra visão, de uma outra forma, de como trabalhar aquilo” (Professor 2).</p> <p>“A partir do momento que nós começamos a aceitar que o outro tem alguma coisa a contribuir, nós vamos crescer com isso. É aquilo que eu falei, é a troca de experiências: como você trabalhou o conteúdo, você teve sucesso?” (Professor 5).</p>

<p>A prática da sala de aula e a troca efetiva de experiências.</p>	<p>“Quando era separado por área, eu levava diversos problemas das salas de aula para lá e muito do que eu aprendia no curso procurava aplicar em minhas salas. Tinha uma troca muito grande. (...) Seria mais interessante a discussão com os colegas, aquela prática mesmo do que acontece em sua sala de aula” (Professor 4).</p> <p>“Para mim, nos cursos deveria ser trabalhada mais a troca de experiências com o colega. O concreto, que acontece mesmo em sala de aula. O momento de estar discutindo as experiências. Deveria trazer o grupo de professores daqui mesmo de nossas escolas e trabalhar mais uma discussão entre a gente, dar um espaço para falarmos sobre a nossa prática. São situações específicas, a sua sala de aula, a sala de aula do outro professor. Seria mais rico estar trocando essas experiências” (Professor 6).</p> <p>“Os cursos que estão sendo oferecidos nas capacitações não são trocas de experiências e nem partem das necessidades que o professor tem em sala de aula” (Professor 7).</p>
<p>A importância de compartilhar idéias.</p>	<p>“Quando nós estamos em grupo, nós discutimos. Eu acabo aproveitando algumas atividades que eles fizeram e que foi legal, que deu certo na prática” (Professor 2).</p> <p>“Está dando para a gente trocar essas experiências. Agora, um professor falar com o outro, sobre sua prática, seria muito melhor” (Professor 6).</p> <p>“Essa seria uma verdadeira formação, onde as pessoas poderiam estar a qualquer momento trocando experiências” (Professor 7).</p>
<p>Reflexão vinculada à troca de experiências.</p>	<p>“Infelizmente, nos cursos de licenciatura em geral, a pessoa passa três ou quatro anos estudando e não sai com uma bagagem suficiente para poder desempenhar bem a função de professor. Ele precisa mesmo de um curso de formação continuada para poder melhorar sua prática, para refletir sobre sua prática, para trocar informações sobre suas experiências” (Professor 4).</p> <p>“É claro que sempre nessas conversas você acaba ouvindo o que o outro fez ou deixou de fazer, quais são suas dificuldades. Então, você acaba refletindo sobre as suas ações do dia-a-dia” (Professor 7).</p>

QUADRO II - A realidade do aluno/professor ou mesmo do município como ponto de partida para desenvolvimento dos cursos de formação continuada.

<p>Cursos prontos/estruturados.</p>	<p>“Em geral as pessoas que têm vindo dar a formação já chegam com o curso pronto, não conhecem a realidade do município, (...) esse é o grande problema. Você não pode pegar dados prontos e levar para a sua aula, você tem que fazer uma adaptação para a sua realidade. A formação continuada já vem pronta e, às vezes, quando a gente quer dizer algo, é entendido de forma errada e acham que os professores só sabem reclamar. (...) Temos que tomar mais cuidado com os cursos que já vêm prontos.” (Professor 1).</p> <p>“Uma crítica que faço é que geralmente os cursos de formação daqui já vêm preparados para vários municípios, independente da realidade. Será que ninguém parou para pensar que cada município tem a sua realidade?” (Professor 5).</p> <p>“Eu acho importante essa discussão aberta, porque ainda tem a fala de que o que foi trazido já estava pronto. Então, além desse questionamento, uma discussão aberta, mesmo que passe um ano e só venha a ser utilizado no outro ano, mas que aconteça de uma forma satisfatória. Que leve tempo, mas que valha a pena” (Professor 6).</p> <p>“Eles trouxeram a proposta da prefeitura de São Paulo, algo que eles já conhecem, para um município como Barueri” (Professor 7).</p>
<p>A importância de se valorizar o contexto onde se dá a formação.</p>	<p>“Eu procuro fazer isso na medida do possível, você tem que cuidar da regionalidade” (Professor 1).</p> <p>“Às vezes eles falam algumas coisas para nós que está distante da realidade. É lógico que não são todos. Mas temos que ter esse cuidado, porque de repente está falando uma coisa que não vai se aplicar nunca e tem que saber a situação, o contexto onde vive aquela clientela, e onde nós podemos avançar” (Professor 3).</p> <p>“Não lembro de nenhuma formação que tenha me feito perceber os problemas reais do nosso município, mesmo porque as pessoas que estão dando essa capacitação não são do nosso município, elas não conhecem o município, as questões históricas, as particularidades de cada região nem a realidade dos nossos alunos” (Professor 7).</p> <p>“Não condiz com a nossa realidade. Então, eu acho que se o formador conhecesse a realidade de alguma escola e direcionasse os cursos de formação de acordo com a realidade da escola, tudo faria mais sentido” (Professor 8).</p>

<p>Valorização das particularidades, ou das singularidades, de cada professor.</p>	<p>“Se os cursos começassem com uma pergunta, seria melhor, daria para mapear as idéias, a realidade de cada professor” (Professor 1).</p> <p>“Eles têm levado em consideração a experiência do profissional?” (Professor 3).</p> <p>“Infelizmente tem a situação política, porque uma coisa é você inserir o aluno enquanto cidadão, no meio em que ele vive, e outra coisa é ele ser um agente transformador desse meio. É a mesma coisa com o professor, e o formador não tem se preocupado com isso” (Professor 5).</p> <p>“Os formadores não abordam nossa realidade, eu não vejo esse trabalho. Dentro do município temos escolas distintas, cada uma com sua realidade, com suas necessidades, então nós, professores, também temos que ser vistos dessa forma, somos diferentes, cada um tem sua prática, suas dificuldades, não podemos ser considerados iguais, simplesmente porque não somos” (Professor 6).</p> <p>“O problema é que muitas vezes os cursos ignoram os conhecimentos dos professores e, em geral, vem uma equipe para dar um curso de formação continuada no município de Barueri, mas já traz o programa pronto. Então, não sabem com qual professor irá trabalhar, qual a realidade dele, quais as necessidades desse professor, que é um professor que não tem as mesmas necessidades de um professor de outras regiões. Esse é um problema grave, em minha opinião. Os cursos vêm de fora e não atendem a demanda dos professores daqui” (Professor 7).</p>
<p>Cursos que se iniciam como se o professor estivesse partindo da “estaca zero”.</p>	<p>“O problema aqui é que sempre, a cada nova administração, nos cursos que o professor participa, o formador considera esse professor como se ele não tivesse participado de nenhum outro curso, começa da “estaca zero” novamente. O que as pessoas precisam enxergar é que todos nós temos conhecimentos, não temos zero de conhecimento” (Professor 1).</p> <p>“Tem pessoas que estão fazendo informática pela segunda ou terceira vez, esse conteúdo é praticamente o mesmo visto em cursos anteriores” (Professor 3).</p> <p>“Em minha opinião seria bom se os formadores aproveitassem aquilo que o professor já traz de experiência, mas parece-me que a cada curso consideram o professor como um depósito de informações. Em geral, os cursos não têm feito isso. Não têm considerado os cursos que o professor já participou. Não considera nem mesmo os conhecimentos prévios que ele traz, isto é, a prática dele” (Professor 4).</p> <p>“Deixa muito a desejar, muitas coisas ficam em gavetas e não damos seqüência, muita coisa repetitiva que não acrescenta nada” (Professor 6).</p>

<p>Os cursos também devem levar em conta a realidade dos alunos.</p>	<p>“Esse curso de “robótica” que estamos fazendo, talvez seja bem aplicado em outro município, com outra condição, mas para os nossos alunos é complicado, é outra realidade” (Professor 1).</p> <p>“Por exemplo, essa última oficina que nós tivemos, ‘robótica’. Como nossos alunos vão ter acesso a isso? Eu acho que aquilo é maravilhoso. Mas está fora da realidade deles. Essa é a mais recente que eu estou citando, então, acho que aquilo não contribui em nada para trabalhar a realidade dos meus alunos de forma nenhuma. (...) Em ‘robótica’ não tenho conhecimento algum. Mas gostaria de saber como trabalhar com aquele material, super caro, na sala de aula, com alunos que vão, muitas vezes, para a escola por conta da merenda.” (Professor 2).</p> <p>“Alguns capacitadores sugerem que você trabalhe a situação do aluno onde ele vive. Mas temos que levar em conta a situação de uma clientela que não está preparada para isso” (Professor 3).</p> <p>“Os cursos que a gente tem aqui no CAP são bons para aperfeiçoamento, mas fogem um pouco da realidade do aluno” (Professor 5).</p> <p>“A formação dada nos cursos, na sua grande maioria, foi válida, mas para aplicar na realidade do aluno, na maioria das vezes, não tinha como, era outra realidade” (Professor 8).</p>
<p>Cursos de formação vinculados à realidade da sala de aula.</p>	<p>“Nesses cursos de formação, os formadores não têm levado em conta nossa experiência de sala de aula” (Professor 2).</p> <p>“Alguma coisa você sempre acaba aplicando. Mas como é muito diferente da nossa realidade, fica difícil, não tem muito o que aproveitar” (Professor 4).</p> <p>“Ninguém consegue dar aulas baseado somente em teorias e bibliografias, a gente sabe que é a partir da prática mesmo, da necessidade do seu aluno, e essa necessidade pode diferenciar de escola para escola” (Professor 7).</p> <p>“Eu acho que por um lado seria interessante discutir nossos problemas, aquilo que ocorre na nossa sala de aula” (Professor 8).</p>

QUADRO III – Os Cursos de Formação Continuada e sua relevância/aplicabilidade na prática educativa em sala de aula.

<p>A importância do vínculo entre os cursos de formação e a prática em sala de aula.</p>	<p>“Os cursos de formação continuada devem partir de vivências pedagógicas que surgem no interior da escola, e mais especificamente no interior da sala de aula. Qualquer curso que eu faça, eu sempre aprendo muito. Eu posso, às vezes não aplicar. Você melhora o seu perfil de profissional não apenas quando vai a cursos, mas quando aplica o curso que teve, as relações e trocas que teve com os colegas” (Professor 1).</p> <p>“No início a gente discutia temas relacionados com aquilo que trabalhávamos em sala de aula. Isso era importante. Então você vê que algumas situações, quando são abordadas de forma positiva, nós colocamos em prática. Eu acredito que tem coisas que, com certeza, a gente acaba aplicando em sala de aula. Mas pelo tempo que nós temos, duas horas e meia, esse tempo poderia ser muito melhor aproveitado” (Professor 2).</p> <p>“Às vezes eles falam algumas coisas para nós que estão distantes da realidade. É lógico que não são todos. Mas temos que ter esse cuidado, porque de repente está falando uma coisa que não vai se aplicar nunca e tem que saber a situação, o contexto onde vive aquela clientela, e onde nós podemos avançar” (Professor 3).</p> <p>“Por mais simples que seja o curso, para mim tem que resgatar algumas formas de abordagem em sala de aula. (...) Eu sempre procuro pensar como foi o curso e tento colocar em prática aquilo que discutimos, embora poucas vezes tenha alguma aplicação prática” (Professor 8).</p>
<p>Cursos de formação por área do conhecimento e que valorizem a prática docente.</p>	<p>“Eu gostaria de fazer mais cursos voltados para a área, específicos. Voltados para a área da minha atuação e da atuação de vários colegas, pois teriam mais aplicação em sala de aula” (Professor 3).</p> <p>“Quando era separado por área, eu levava diversos problemas das salas de aula para lá e muito do que eu aprendia no curso procurava aplicar em minhas salas, eles escutavam as nossas experiências, contavam as experiências deles. Era bem legal. Nós aproveitávamos muito mais os cursos. Seria mais interessante a discussão com os colegas, aquela prática mesmo do que acontece em sua sala de aula” (Professor 4).</p> <p>“Deveria trazer o grupo de professores daqui mesmo de nossas escolas e trabalhar mais uma discussão entre a gente, dar um espaço para falarmos sobre a nossa prática” (Professor 6).</p> <p>“Eu considero como ponto negativo as palestras descentralizadas, foram muito cansativas, não acrescentaram em nada” (Professor 8).</p>

<p>A teoria e suas relações com a prática desenvolvida em sala de aula.</p>	<p>“Entre a teoria e a prática existe uma distância muito grande, isso fica claro nos cursos aqui do CAP - Centro de Aperfeiçoamento de professores” (Professor 1).</p> <p>“Acredito que a maioria dos cursos que eu tenho participado só tem embasamento teórico. Ainda tem um distanciamento muito grande entre teoria e prática. Dificilmente partimos de uma situação prática de sala de aula, até porque os cursos não são da nossa área” (Professor 2).</p> <p>“Uma coisa é falar nos cursos, outra, é fazer na prática na sala de aula, precisa de criatividade, precisa realmente de esforço. Passar a formação para o professor aqui é uma coisa, na sala de aula é outra. Não adianta só passar a informação, é na prática que vai saber se aquilo é útil ou não” (Professor 5).</p> <p>“Alguns cursos têm embasamento teórico, mas não tem uma ligação direta com a praticidade em sala de aula. Não tem jeito, educação é teoria atrelada à prática” (Professor 7).</p> <p>“O problema é que a fala dos professores tem sido sufocada por interesses maiores e conseqüentemente chega na sala de aula, eu não consigo passar na prática nada que eu vejo nos cursos, não tem nada a ver” (Professor 8).</p>
<p>Possibilidade de evolução funcional e/ou aquisição de certificados.</p>	<p>“Várias pessoas fazem isso, você vai fazer uma especialização porque o município contempla uma carreira funcional, então, em determinadas horas, vale pontos lá na frente” (Professor 1).</p> <p>“Eu acho que é necessária uma reflexão. Refletir em cima daquilo que está sendo trabalhado, não é só uma questão de títulos, mas uma reflexão sobre o que você adquiriu com a sua prática. O problema é que alguns professores participam de alguns cursos em busca do certificado, infelizmente isso não acrescenta muito à nossa prática, e termina perdendo o sentido dos cursos de formação continuada” (Professor 2).</p> <p>“Mesmo assim, ainda temos aqueles professores que realmente só querem uma posição melhor, é interesse, não estão preocupados com a qualidade dos cursos, talvez estejam interessados em certificados” (Professor 5).</p> <p>“Em grande parte, eu particularmente, aproveitei bastante os cursos, às vezes, participei dos cursos só por conhecimento, ou mesmo pelo certificado, mas aprendi alguma coisa” (Professor 8).</p>

<p>Falta de sentido dos cursos em termos de prática pedagógica.</p>	<p>“Em ‘robótica’ não tenho conhecimento algum. Mas gostaria de saber como trabalhar com aquele material, super caro, na sala de aula, com alunos que vão, muitas vezes, para a escola por conta da merenda. Então, o conhecimento que me trouxe foi novo, mas não tem aplicabilidade” (Professor 2).</p> <p>“Fica um ambiente muito bom, harmonioso, mas não dá para eu levar o que eu aprendo nesses cursos para a minha aula prática de matemática. Essas aulas não têm nenhuma aplicação prática, são aulas isoladas. Você pode até utilizar esses cursos de dança, de pintura, para uma gincana na semana da criança, algum dia de festa que você pode pegar algumas falas e colocar em algumas oficinas, neste sentido sim. Mas para prática de aula fica complicado, não tem sentido fazer esses cursos” (Professor 4).</p> <p>“Os cursos que a gente tem aqui no CAP são bons para aperfeiçoamento, mas fogem um pouco da realidade do aluno. Para aperfeiçoamento profissional é bom. Mas na prática deixa um pouco a desejar” (Professor 5).</p> <p>“Cursos e mais cursos, certificados e mais certificados, se você não reflete no seu dia-a-dia, com certeza, isso não vai adiantar nada” (Professor 6).</p> <p>“Os cursos que estão sendo oferecidos nas capacitações não são trocas de experiências e nem partem das necessidades que o professor tem em sala de aula. (...) Ele não sabe para que e por que está fazendo isso, ele está indo lá por uma obrigação” (Professor 7).</p> <p>“Em grande parte, eu particularmente, aproveitei bastante os cursos, às vezes, participei dos cursos só por conhecimento, (...) mas aprendi alguma coisa” (Professor 8).</p>
--	--

QUADRO IV – A Formação Continuada e a importância dos formadores nesse processo de formação.	
O diálogo entre professor e formador.	<p>“Não existe o <i>feed back</i> do formador na formação continuada. O <i>feed back</i> deve existir para a pessoa que está ali te capacitando saber se realmente existiu isso, precisa haver um retorno, precisa ter uma pausa para a reflexão. Os capacitadores são os primeiros a não respeitarem as individualidades de aprendizagem de cada um” (Professor 1).</p> <p>“Onde o espaço deveria ser bem maior, porque cada um tem a sua riqueza de experiência, de formação, de compartilhar, isso não ocorre, é como eles acham e pronto” (Professor 6).</p> <p>“O formador não dá oportunidades para o professor falar sobre a sua realidade, a verdade é que nós não somos ouvidos, logo não temos grandes participações nos cursos, que acabam sendo desenvolvidos nos moldes da educação tradicional, onde o capacitador comenta, traz as atividades, fala e você, poucas vezes, discute ou mesmo socializa as situações. Então, acho que não tem muito essa questão de estar ouvindo o outro, ou de que maneira você faria, ou de que maneira você fez. Não tem muito essa discussão” (Professor 7).</p>
O formador e sua relação com a realidade sobre a qual irá atuar.	<p>“De modo geral, o pessoal que vem aqui nos passar essas informações e nos dar este treinamento, pelo menos nesses dois últimos anos, está de acordo com o pensamento da Secretaria e principalmente satisfazendo a maioria dos professores” (Professor 3).</p> <p>“Se cada um viesse aqui e falasse da sua experiência, isso seria muito mais enriquecedor, porque somos nós que vivenciamos essas experiências, aquele formador que já saiu da sala de aula há não sei quanto tempo, e vem aqui só com teoria, não acrescenta nada” (Professor 6).</p> <p>“O formador de matemática, ele é professor, mas está um tempo fora da sala de aula, ele é coordenador da prefeitura de São Paulo e não trouxe coisas novas, além do que é outra realidade” (Professor 7).</p> <p>“Pelo que eu vejo, o pessoal dos cursos nos dá uma formação como se fosse ‘redondo’, mas a nossa realidade é outra. Muitas vezes a realidade deles, os formadores, não condiz com a formação de que necessitamos. Então, eu acho que se o formador conhecesse a realidade de alguma escola e direcionasse os cursos de formação de acordo com a realidade da escola, tudo faria mais sentido. Foram poucos professores aqui que realmente procuraram nos auxiliar” (Professor 8).</p>

<p>Formador como detentor do conhecimento.</p>	<p>“Geralmente vem pronto, e no final você pode sugerir, e dependendo da sugestão não é bem aceita. Nós também fazemos isso com os alunos, nós podamos suas idéias. Os capacitadores são os primeiros a não respeitarem as individualidades de aprendizagem de cada um” (Professor 1).</p> <p>“Se fossemos depender só do conhecimento que esses educadores tem no passado, íamos ficar parados em sala de aula. O conhecimento que os formadores nos trazem é muito pouco. Sendo assim, nesses cursos de formação, os formadores não têm levado em conta nossas experiências de sala de aula, é sempre do jeito deles” (Professor 2).</p> <p>“O que complica geralmente nesses cursos é que quase sempre somos podados. O formador poderia dar uma abertura maior para os professores, afinal, o objetivo da formação continuada é aprimorar a prática a partir da prática, e isso não acontece. Pelo menos eu não vejo essa abertura, eles só retransmitem seus conhecimentos” (Professor 4).</p> <p>“É fácil eu chegar aqui e falar um monte de coisas sem saber se está sendo útil ou não” (Professor 5).</p> <p>“O grande problema que eu vejo aí é que as dificuldades abordadas nos cursos são sempre do formador e nunca do professor que está participando da formação. Teve troca em alguns momentos. Teve uma professora que foi muito simpática, ela vinha, discutia, debatia, trazia, levava, confrontava idéias. Sempre discutimos, tem professores que dão abertura e outros, não” (Professor 8).</p>
<p>Formador como mediador do ato de reflexão.</p>	<p>“O importante no curso de formação é ter a reflexão. Às vezes, até o próprio formador tem que ter isso em mente e passar para os professores. O formador deveria conduzir aquele momento da formação para que nós pudéssemos refletir sobre a nossa prática em sala de aula. É interessante o próprio formador levar o professor a refletir. Só assim poderemos melhorar a qualidade de nossas aulas, pensando, construindo e reconstruindo a partir da prática” (Professor 4).</p> <p>“Nessas formações, em primeiro lugar o formador tem que saber como fala. Nós temos que saber falar quando não concordamos com alguma coisa. Os formadores têm que levar o professor a refletir sobre sua prática e elogiar o professor quando ele se manifesta” (Professor 5).</p> <p>“Seria interessante direcionar os cursos para que os professores pudessem pensar/refletir sobre sua prática em sala de aula. Os formadores poderiam fazer isso, seria bem interessante e quem sabe traria melhores resultados em termos de aprimoramento da prática” (Professor 7).</p>

<p>A pouca contribuição dos cursos de formação continuada.</p>	<p>“Desde o ano passado para cá eu acredito que não tenha acrescentado muito ao meu conhecimento essas oficinas que estão sendo realizadas. Enquanto professor, acredito que esta formação continuada não está ajudando muito” (Professor 2).</p> <p>“A única coisa que eu acho que não fica em sintonia, é que muitas vezes a gente vem em treinamento aqui e ele é muito infantil. Voltado principalmente, para o pessoal do Fundamental I” (Professor 3).</p> <p>“Essas aulas não têm nenhuma aplicação prática, são aulas isoladas” (Professor 4).</p> <p>“Os cursos que a gente tem recebido ficam por aí, não têm muita contribuição com relação a nossa prática. Teve o curso de teatro que eu achei interessante. Mas não teve muito proveito na disciplina de matemática. Deixa muito a desejar, muitas coisas ficam em gavetas e não damos seqüência, muita coisa repetitiva que não acrescenta nada” (Professor 6).</p> <p>“Eu acredito que poucas vezes aproveitamos as atividades que foram apresentadas nos cursos. (...) Os cursos de formação são válidos, mas precisam ser repensados (...) devem ter formações que atendam as necessidades reais dos professores” (Professor 7).</p>
---	--

QUADRO V – A escuta, o diálogo e a reflexão no processo de formação continuada.

A escuta.

“A educação do município só vai melhorar quando aprender a ouvir os outros, quando der ouvidos aos professores e a partir daí tentar mudar” (Professor 1).

“Quando nós estamos em grupo, nós discutimos. Eu acabo aproveitando algumas atividades que eles fizeram e que foi legal, que deu certo na prática. O problema é que nós não somos ouvidos. Como vamos trocar experiências? Só se for as experiências dos formadores” (Professor 2).

“É lógico que se nos ouvissem poderia ser melhor, pois eu mesmo, várias vezes, fiz sugestões de cursos, da dinâmica dos encontros, mas não vi nenhuma mudança, pelo menos não até agora, então, muitas vezes nem adianta falar, quem está te ouvindo?” (Professor 3).

“Podemos perceber em alguns professores que eles não dão abertura, eles se fecham no mundo deles. Pior é que não é só o professor, as pessoas em geral têm esse problema. Elas se fecham no mundo delas e não querem ouvir ninguém. Isso é péssimo, porque é nesse momento que eu posso te ouvir e você pode me ouvir, que nós trocamos experiências de alguma forma” (Professor 4).

“É difícil, porque a gente fala que tem que ouvir o aluno. Mas quando você passa de professor para aluno, quem está dando o curso para você não respeita isso, não tem ouvido. (...) Não adianta só passar a informação, é na prática que vai saber se aquilo é útil ou não. Então, você passa o curso, precisa de um espaço para trazer o retorno. É o retorno do trabalho que está sendo feito, é a devolutiva como eles falam. Precisa de espaço para essa devolutiva. Agora, infelizmente, tem muita coisa negativa e ninguém quer ouvir” (Professor 5).

“De repente você está fazendo uma atividade interessante ou mesmo diferente na sua escola, que poderia ser mais ampla para o município. O problema é que ninguém te ouve, nossas idéias não são valorizadas” (Professor 6).

“Nós professores precisamos ser ouvidos para que as pessoas possam apontar de que maneira eu poderia fazer para acertar. Ouvir mais as pessoas e pensar em cima das propostas que foram apontadas” (Professor 7).

“O que acontece é que sempre o professor quer dar seu depoimento. Só que nunca tem espaço para isso. Quem sabe é aquele que sabe ouvir, que está aberto a novas experiências, a trocas de experiências” (Professor 8).

<p>O diálogo.</p>	<p>“No final do ano a Secretaria fez um levantamento, ela mandou um questionário para saber dos cursos que queríamos, eu te falo, qual retorno nós tivemos? /.../ eu sempre aprendi alguma coisa, alguns cursos eu acho que só perdi tempo, porque as pessoas simplesmente leram <i>power point</i>, seria bem melhor se pudéssemos discutir nossas experiências e conduzirmos o curso em conjunto, professor e formador” (Professor 1).</p> <p>“No início a gente discutia temas relacionados com aquilo que trabalhávamos em sala de aula. Isso era importante. Teve um ano, que os próprios professores preparavam as aulas do curso. Eu até preparei uma aula. Tinha pessoas me orientando, mostrando as falhas, em que ponto elas ocorreram, isso era muito bom, pena que acabou. As oficinas que são duas horas e meia semanais poderiam estar sendo mais bem trabalhadas” (Professor 2).</p> <p>“Deveria acontecer mais vezes aquela junção, aquele discurso, entre os profissionais da educação, onde um possa ajudar o outro com o conhecimento. Por isso que é importante esse bate papo, com os colegas da mesma área, isso facilita para o planejamento das aulas. Eu acredito que esse espaço é bem válido e nos ajuda bastante” (Professor 3).</p> <p>“Tem que ter essa troca, esse diálogo, ninguém pode se fechar; precisa, tem necessidade dele participar, porque é ele, ou melhor, nós professores, que conhecemos a realidade da sala de aula” (Professor 4).</p> <p>“A formação do professor é no dia-a-dia” (Professor 5).</p> <p>“Esses cursos deveriam proporcionar condições de falarmos das nossas experiências e isso não está sendo levado em conta” (Professor 6).</p> <p>“Muitas vezes, os cursos são oferecidos sem que haja um senso antes, uma prévia para analisar as suas necessidades reais para que você seja capacitado. Então, a expectativa do professor, como educando, já diminui. Acredito que você sempre aprende com as pessoas com as quais você convive, coisas boas e ruins também. Então, a formação se dá no dia-a-dia, no contato com as pessoas, socializando as idéias, mesmo que seja com o próprio aluno. Para atender essas necessidades reais de formação continuada, o professor tem que ser sujeito ativo, ele tem que ser ouvido, tem que participar, dar idéias, essa participação tem que ser ativa” (Professor 7).</p> <p>“Eu acho que por um lado seria interessante discutir nossos problemas. Quem é o colega que me ensina? Eu procuro ser desprovido nesse sentido, tudo que vem, que vai me abrir uma porta, eu procuro ouvir, tentar aplicar e procuro passar também” (Professor 8).</p>
--------------------------	--

<p>A reflexão.</p>	<p>“Uma outra coisa que ninguém dá atenção são os erros. Você aprende só quando erra, você vai ver onde errou, porque errou e vai aprender com os erros. Isso significa refletir aquilo que você fez e por que fez. Tem um autor que fala que todo processo de aprendizagem precisa da ação, reflexão e da ação. Ação porque você vai construir algo, reflexão porque você vai refletir sobre o que fez e ação novamente, porque você vai reconstruir o que fez da primeira vez” (Professor 1).</p> <p>“Eu acho que é necessária uma reflexão. Refletir em cima daquilo que está sendo trabalhado, não é só uma questão de títulos, mas uma reflexão sobre o que você adquiriu com a sua prática. Pode ser que alguns professores realmente não questionem suas aulas. Mas acredito que muitos dos professores questionam e estão tentando achar saídas para melhorar” (Professor 2).</p> <p>“Sem dúvida nenhuma tem que refletir. Você sai de uma sala e vai à outra, é outra situação. Nesse momento, nós como profissionais temos que fazer uma reflexão sempre, mesmo porque vai facilitar o nosso trabalho. Eu não nego que muitas vezes pego pesado em termos de avaliação, e depois falo: será que é tudo isso? Será que eu não poderia fazer de outra maneira? Realmente, tem determinadas turmas que você fala: eu poderia ter feito melhor” (Professor 3).</p> <p>“Algumas vezes, até tem alguma aplicação em sala. Mas algo específico que leva você à reflexão de sua prática pedagógica, não. Eles não provocam esse momento de reflexão que faz o professor refletir, não tem isso. Quando começaram os cursos aqui no CAP, ele era separado por área. Então ficava mais nítido esse momento de reflexão. O importante no curso de formação é ter a reflexão. Às vezes, até o próprio formador tem que ter isso em mente e passar para os professores. O formador deveria conduzir aquele momento da formação para que nós pudéssemos refletir sobre a nossa prática em sala de aula. É interessante o próprio formador levar o professor a refletir. Só assim poderemos melhorar a qualidade de nossas aulas, pensando, construindo e reconstruindo a partir da prática” (Professor 4).</p> <p>“O aluno e o professor precisam saber qual o papel deles na sociedade. Não é porque os cursos são determinados que eles deverão ser assim daqui a cinco anos; cabe a nós, educadores e professores que estamos participando, reivindicar e colocar para os próprios formadores. Os formadores têm que levar o professor a refletir sobre sua prática e elogiar o professor quando ele se manifesta” (Professor 5).</p>
---------------------------	--

	<p>“Cursos e mais cursos, certificados e mais certificados, se você não reflete no seu dia-a-dia, com certeza, isso não vai adiantar nada” (Professor 6).</p> <p>“É claro que sempre nessas conversas você acaba ouvindo o que o outro fez ou deixou de fazer, quais são suas dificuldades. Então, você acaba refletindo sobre as suas ações do dia-a-dia. Fazer o professor refletir sobre ação, uma nova reflexão e uma nova ação, sem dúvida, é para isso que serve a formação continuada. Ele depende dos cursos de formação continuada para sempre refletir sobre a ação e sempre estar mudando e repensando a sua postura, eu acho que é necessário. E quando você sabe que não fez um bom trabalho, que poderia ter feito melhor, você fica a todo o momento pensando naquilo para saber como melhorar na próxima aula. O professor é isso, ele tem suas angústias, suas necessidades, ele vivencia isso a cada momento e quando ele percebe-se angustiado, é o momento de ele fazer nova reflexão, porque senão ele não dá continuidade, as coisas não funcionam” (Professor 7).</p> <p>“A formação do indivíduo é questão de humildade, reconhecer que falhou para recomeçar, tem que ter de fato uma reflexão, ele vai perceber, ele sabe quando teve um bom resultado e quando teve um péssimo resultado” (Professor 8).</p>
--	---

5.2.3 Leitura reflexiva dos resultados: uma possibilidade de análise

Procuramos, aqui, apresentar modos e resultados em termos de análise, com a expectativa de construir uma discussão a partir das categorias elaboradas, em uma relação com os nossos interlocutores e algumas preferências teóricas localizadas ao longo da elaboração do trabalho.

Como mencionado, a partir da leitura das entrevistas, bem como dos momentos de reflexão sobre a manifestação dos professores, os resultados foram categorizados em cinco grupos – cinco categorias tomadas como base para a construção dos processos de análise.

De modo geral, o desenvolvimento da pesquisa permitiu perceber que o desempenho dos professores em sala de aula – em decorrência aos cursos de formação continuada – depende de um conjunto de fatores, entre os quais estão: dar voz ao saber da experiência, ouvir o professor, pensar os cursos de formação em conjunto com os professores que participarão desse processo de formação, cursos voltados à realidade do professor e do município – local onde atuam os docentes – e a formação dos profissionais que ministram os cursos (formadores).

As evidências/manifestações indicam que embora seja realizado um investimento considerável por parte do município, em termos de formação continuada, os resultados têm sido pouco produtivos e promissores do ponto de vista dos professores que participam dessas formações.

Os fatos se tornam mais evidentes após o agrupamento das categorias de análise, que foram organizadas em quadros, na busca de convergências, sendo que cada quadro – I, II, III, IV e V – corresponde a uma categorização que nesse momento serão citadas, colocadas em destaque, e analisadas sob a luz dos nossos interlocutores, dando-se ênfase às falas dos sujeitos da pesquisa.

Dialogar com alguns professores que participam dos Cursos de Formação Continuada de Barueri permitiu observar o quanto esses docentes acreditam na **Formação Continuada como espaço de troca de experiências**.

Essa primeira evidência observada, no decorrer da pesquisa, foi sendo caracterizada/destacada nas falas dos professores, que apontam o quanto o professor tem se sentido secundário nesse processo de formação. Em outras palavras, essa primeira categorização foi elaborada a partir da convergência das reivindicações dos professores, no sentido de que os cursos de formação continuada devem valorizar uma troca efetiva de experiências. Ficaram evidenciadas suas angústias na busca/conquista de um espaço de formação onde sejam ouvidos em relação à própria prática e que lhes proporcione transformação, desenvolvimento ou mesmo aperfeiçoamento dessa prática.

Esse mal estar, criado em torno dos cursos de formação continuada do município de Barueri, é evidenciado quando nos deparamos com situações como a descrita pelo professor P(3) ao relatar que “gostaria de fazer mais cursos voltados para a área, específicos. Voltados para a área da minha atuação e da atuação de vários colegas, pois teriam mais aplicação em sala de aula” – ou mesmo do professor P(7) “os cursos que estão sendo oferecidos nas capacitações não são trocas de experiências e nem partem das necessidades que o professor tem em sala de aula”.

Nesse sentido, a indignação dos professores é justificada nos apontamentos feitos por Nóvoa ao descrever que:

(...) não podemos continuar a desprezar e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores (NÓVOA, 1991, p. 29).

Sendo assim, os cursos de formação continuada deveriam ser espaços que dessem voz às experiências dos professores, valorizando seu conhecimento diário e único no processo de educação. Sob esse ponto de vista, a fala do professor P(6) ganha destaque ao expor que:

Esses cursos deveriam proporcionar condições de falarmos das nossas experiências e isso não está sendo levado em conta. (...) Seria muito mais enriquecedor do que colocar a teoria. O importante é o que a gente vive dentro da sala de aula a nossa vivência e essa troca. Tem colegas que tem experiências riquíssimas, nós poderíamos estar trocando isso: o colega mostrando o trabalho e a gente estar opinando e acrescentando o que sabemos. Isso contribuiria bem mais do que esses cursos. Eu acho que não está suprimindo as nossas necessidades (Professor 6).

É com esse enfoque que entendemos que as unidades de significados, relacionadas a seguir, estão, de algum modo, atreladas à importância de os cursos valorizarem a troca de experiências de seus professores: **a) aprender com o outro é importante e proporciona transformações; b) angústia na busca de um espaço de formação e troca efetiva de experiências; c) o desenvolvimento do professor atrelado à troca de saberes docente; d) a prática da sala de aula e a troca efetiva de experiências; e) a importância de compartilhar idéias; f) reflexão vinculada à troca de experiências.**

A partir dessa apreensão, podemos considerar que a formação continuada tem uma dimensão coletiva que se traduz e se concretiza no desenvolvimento do trabalho em grupo, ainda que, valorizando as trajetórias individuais, acabam por constituir um coletivo heterogêneo. E, naturalmente, essa convivência na diversidade produz efeitos nas relações de trabalho, e, portanto, a importância da formação como um processo de construção de uma identidade profissional, com base nas experiências pessoais de cada indivíduo, pode promover uma valorização de situações próprias das realidades dos participantes, viabilizando a elevação da auto-estima dos professores.

Segundo Tardif (2002), a relevância e o interesse acerca da satisfação dos professores ao participarem de um curso de formação continuada estão diretamente ligados à valorização que se dá à experiência docente. Sendo assim, entendemos que tais cursos, de acordo com os sujeitos dessa pesquisa, deveriam promover um espaço que valorizasse a troca dessas experiências, dando um sentido vivenciado às discussões. Nesse sentido, Tardif enfatiza que:

(...) a proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos

atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida (TARDIF, 2002, p. 224).

Assim, de acordo com Tardif, é a partir do saber da experiência que os professores estabelecem uma relação crítica com os saberes das disciplinas e com os saberes da pedagogia, transformando “suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2002). Nessa operação, os demais saberes são por eles avaliados, selecionados, incorporados à prática cotidiana e retraduzidos para a linguagem própria do grupo.

No entanto, dentro da visão dos professores – sujeitos da pesquisa – nos moldes pelo qual têm se seguido os cursos de formação no município de Barueri, esse *status* do saber da experiência do professor não tem sido valorizado, como se percebe na fala do professor P(6):

Para mim, nos cursos deveria ser trabalhado mais a troca de experiências com o colega. O concreto, que acontece mesmo em sala de aula. O momento de estar discutindo as experiências. (...) Deveria trazer o grupo de professores daqui mesmo de nossas escolas e trabalhar mais uma discussão entre a gente, dar um espaço para falarmos sobre a nossa prática. (...) São situações específicas, a sua sala de aula, a sala de aula do outro professor. Seria mais rico estar trocando essas experiências (Professor 6).

Nessa perspectiva, de acordo com os sujeitos pesquisados, a experiência docente deve ser valorizada tendo por base a **realidade do aluno/professor ou mesmo do município como ponto de partida para desenvolvimento dos cursos de formação continuada.**

Desse modo, podemos considerar que essa experiência do saber-fazer cotidiano, bem como a história de vida como um modo do formador conhecer este “outro” professor em seus anseios, conhecimentos e processos de aprendizagem, é uma outra evidência da pesquisa.

Para Nóvoa (1992), na formação de professores: “(...) ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”. Logo, a possibilidade de narrar suas histórias de vida, de refletir, através de processos de formação continuada, suas práticas cotidianas, exemplos que deram ou não certo em suas aplicações práticas, são imagens que trazidas para a discussão em grupo constituem-se materiais importantes de formação e autoformação dos professores.

Essas situações trazem a riqueza de experiências que refletem comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais. E esses são fatos extremamente significativos num cenário de formação continuada. No entanto, segundo o professor P(6) isso não tem ocorrido nas formações continuadas desenvolvidas no município de Barueri, e destaca que:

Sinceramente, não existe essa preocupação de como é a sua realidade, eu não senti. Eles poderiam resgatar as nossas próprias origens, as origens do professor. De onde ele veio. Se ele tem uma história. Trabalhar as suas raízes. (...) Os formadores não abordam nossa realidade, eu não vejo esse trabalho. (...) Dentro do município temos escolas distintas, cada uma com sua realidade, com suas necessidades, então nós, professores, também temos que ser vistos dessa forma, somos diferentes, cada um tem sua prática, suas dificuldades, não podemos ser considerados iguais, simplesmente porque não somos (Professor 6).

Com esse enfoque, podemos nos questionar: até que ponto as histórias de vida desses professores têm sido valorizadas nesses cursos? Pode-se dizer que essa é uma pergunta fundamental dentro dos interesses de nossa investigação. De fato, se sabemos a relevância de se pensar a realidade do aluno/professor ou mesmo do município como ponto de partida para o desenvolvimento dos cursos de formação continuada, deveríamos também saber que cursos distantes dessa realidade tendem a fracassar. De acordo com esse raciocínio, o professor P(1) ressalta que:

... em geral as pessoas que têm vindo dar a formação já chegam com o curso pronto, não conhecem a realidade do município, (...) esse é o grande problema. Você não pode pegar dados prontos e levar para a sua aula, você tem que fazer uma adaptação para a sua realidade. A formação continuada já vem pronta e, às vezes, quando a gente quer

dizer algo é entendido de forma errada e acham que os professores só sabem reclamar. (...) Temos que tomar mais cuidado com os cursos que já vêm prontos. (Professor 1).

Diante dos fatos, entendemos que teorizar sobre as transformações nas práticas educativas, a partir dos cursos de formação, sem que essas transformações sejam vivenciadas ou tenham suas razões de ser, baseadas no próprio ambiente de formação, a discussão torna-se irreal ou mesmo utópica e, conseqüentemente, não trazem resultados satisfatórios nem para o professor – que não vê a possibilidade de mudança da sua prática a partir desses cursos, pois em geral as discussões, como já citado, fogem à sua realidade – nem para a Secretaria – que tem por objetivo proporcionar ao docente capacitações que lhes ofereçam novas oportunidades de aperfeiçoar e/ou mesmo repensar sua prática, melhorando a qualidade de ensino do município.

Há algum tempo critica-se a forma pela qual vários professores têm ministrado suas aulas, pois, em geral, o professor está acostumado a pensar pelo aluno, antecipar o que ele necessita saber, definir os problemas, os objetivos, indicar as fontes de pesquisa e apontar as soluções.

De acordo com essa perspectiva, deseja-se que os professores mudem. Mas, nos cursos de formação continuada, os formadores têm dado exemplo dessa mudança desejada ou estão apenas reproduzindo o que supostamente os professores realizam em sala de aula? Com esse enfoque podemos nos indagar: a teoria e a prática estão correlacionadas?

Ao abordarmos a temática Formação Continuada de Professores como um dos aportes teóricos dessa pesquisa, tivemos oportunidade de dialogar e partilhar das idéias de diversos autores, tais como, Nóvoa, Tardif, Prada, Krasilchik, Garrido E., Gadotti M., dentre outros, que descrevem sobre o sentimento de exterioridade do professor ao não compartilhar de forma efetiva do processo de elaboração dos cursos pelos quais irão participar. Nesse sentido, os cursos são geralmente pensados “de cima para baixo” ou “de fora para dentro”.

Durante o processo de organização dos fatos/dados coletados foi se delineando a insatisfação e/ou mesmo a indignação do professor em ter que participar de cursos que de

algum modo, pouco, ou muitas vezes, nada acrescentam à sua prática em sala de aula, principalmente, por abordar situações distantes à sua realidade.

Sendo assim, o quadro II foi elaborado a partir da convergência da necessidade percebida pelo professor, dos cursos de formação continuada terem como ponto de partida a realidade do aluno/professor no contexto geográfico do município de Barueri.

Nessa perspectiva, as unidades de significado que convergiram para a construção desta categoria foram: **a) cursos prontos/estruturados; b) a importância de se valorizar o contexto onde se dá a formação; c) valorização das particularidades, ou das singularidades, de cada professor; d) cursos que se iniciam como se o professor estivesse partindo da “estaca zero”; e) os cursos também devem levar em conta a realidade dos alunos; f) cursos de formação vinculados à realidade da sala de aula.**

E, aqui, nesse contexto, consideramos importante enfatizar um dos marcos/desafios citados por Kilpatrick & Silver – **o desenvolvimento da prática profissional** – compreendendo a prática docente como um processo construído por sujeitos inseridos em um espaço histórico e socialmente localizado. Temos, porém, observado que embora sejamos conscientes de que os professores se tornam mais capacitados para enfrentarem os tipos de desafios anteriormente citados, quando discutem e trocam experiências em grupo e quando as discussões são pertinentes às suas realidades, esses fatores, de acordo com os sujeitos da pesquisa, não têm sido considerados primordiais nos cursos de formação continuada em Barueri.

Em oposição aos apontamentos feitos por Kilpatrick & Silver (2004), no que diz respeito ao desenvolvimento da prática profissional, alguns sujeitos entrevistados relatam que não vêem a formação continuada como uma oportunidade de aperfeiçoar sua prática – não nos moldes pelos quais têm sido encaminhados os cursos atualmente –, pois em geral os formadores, ou mesmo a estrutura dos cursos de formação, não propiciam esse aperfeiçoamento ao não considerarem as experiências vividas pelos professores. E, normalmente,

(...) sempre, a cada nova administração, nos cursos que o professor participa, o formador considera esse professor como se ele não tivesse participado de nenhum outro curso, começa da “estaca zero” novamente. (...) O que as pessoas precisam enxergar é que todos nós temos conhecimentos, não temos zero de conhecimento (Professor 1).

Em geral, discutimos as bases sobre as quais essa formação se assenta e suas possibilidades de proporcionarem transformações nas práticas docentes. Mas, no entanto, ainda estamos longe de superar a noção de que os cursos de formação continuada se resumem a atividades meramente mecânicas, abstratas, indiferentes e muitas vezes alienadas. Partindo desse princípio, compartilhamos da opinião do professor P(7) ao relatar que:

... poucas vezes aproveitamos as atividades que foram apresentadas nos cursos. (...) Os cursos de formação são válidos, mas precisam ser repensados (...) devem ter formações que atendam as necessidades reais dos professores (Professor 7).

E prossegue:

O problema é que muitas vezes os cursos ignoram os conhecimentos dos professores e, em geral, vem uma equipe para dar um curso de formação continuada no município de Barueri, mas já traz o programa pronto. Então, não sabem com qual professor irá trabalhar, qual a realidade dele, quais as necessidades desse professor de Barueri, que é um professor que não tem as mesmas necessidades de um professor de outras regiões. Esse é um problema grave, em minha opinião. (...) Os cursos vêm de fora e não atendem a demanda dos professores daqui (Professor 7).

Analisando-se tais discursos, observa-se implicitamente e, em alguns casos explicitamente, a necessidade de um curso que atenda a demanda da prática docente a partir da realidade educacional onde se pretende ministrar os cursos de formação. Fato este que se evidencia na fala do professor P(5) “uma crítica que faço é que geralmente os cursos de formação daqui já vêm preparados para vários municípios, independente da realidade. Será que ninguém parou para pensar que cada município tem a sua realidade?” (Professor 5).

Prosseguindo com a análise dos dados coletados, verificamos que os professores insistiam em fazer observações pertinentes aos **Cursos de Formação Continuada e sua**

relevância/aplicabilidade na prática educativa em sala de aula. Com esse enfoque, direcionamos essa categorização baseados nas seguintes unidades de significado: **a) a importância do vínculo entre os cursos de formação e a prática em sala de aula; b) cursos de formação por área do conhecimento e que valorizem a prática docente; c) falta de sentido dos cursos em termos de prática pedagógica; d) possibilidade de evolução funcional e/ou aquisição de certificados; e) a teoria e suas relações com a prática desenvolvida em sala de aula.**

A partir dessa categoria torna-se, de certo modo, evidente o elo que o professor estabelece entre os cursos que a Secretaria oferece e sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Sendo assim, se a Secretaria pretende atingir esses profissionais deve pensar em cursos de formação continuada que tenham **relevância/aplicabilidade na prática educativa em sala de aula**, pois conforme nos alerta o professor P(1), “os cursos de formação continuada devem partir de vivências pedagógicas que surgem no interior da escola, e mais especificamente no interior da sala de aula”.

Sob esse ponto de vista, Kilpatrick & Silver (2004) ressaltam a importância de se criar mecanismos que estimulem os docentes a discutirem, permanentemente, sobre os rumos da educação básica – nesse caso, em especial no município de Barueri – nesta contemporaneidade do século XXI, a partir de questões centrais que emanam da realidade da sala de aula, proporcionando uma reflexão docente sobre o seu papel como educador.

Ampliar o conhecimento sobre a prática pedagógica da Matemática a partir da valorização dos saberes docentes e da reflexão sobre outros saberes, considerando-se situações práticas que ocorrem em nossa sala de aula, parece ser uma exigência comum entre os professores pesquisados. Mas até que ponto a Secretaria de Educação tem ouvido seus educadores? De acordo com o professor P(8), “a fala dos professores tem sido sufocada por interesses maiores e conseqüentemente chega na sala de aula, eu não consigo passar na prática nada que eu vejo nos cursos, não tem nada a ver”.

Se temos apontado a escola como *locus* privilegiado para realização dos cursos de formação continuada e/ou mesmo como ponto de partida para tais cursos, faz-se necessário

repensar a significância desse ambiente natural para a compreensão da realidade sócio-cultural que são facetas de um único mundo. Nesse sentido, os cursos de formação continuada têm sido pontuados como essenciais para a transformação efetiva da qualidade do ensino; no entanto, segundo os professores – sujeitos da pesquisa – não tem priorizado a atividade do professor na sala de aula, o que acaba causando resistência por parte do docente em participar dos cursos, conforme nos relata o professor P(7):

Os cursos que estão sendo oferecidos nas capacitações não são trocas de experiências e nem partem das necessidades que o professor tem em sala de aula. (...) Ele não sabe para que e por que está fazendo isso, ele está indo lá por uma obrigação (Professor 7).

As dificuldades no processo de formação continuada, desenvolvido no município de Barueri, nos parece estarem diretamente vinculadas à falta de oportunidade de os professores utilizarem o espaço para discussões, trocas e aprendizagens, enfim, que possam refletir sobre a sua prática e aprender com a experiência do colega, inclusive em momentos de confrontações, de resistências, de avanços e retrocessos.

Outro fato a se considerar a partir dos dados/fatos coletados é a importância que o docente têm dado aos cursos e o que estes podem lhe proporcionar em termos de benefícios funcionais, evidente na fala dos professores P(1) e P(5):

Várias pessoas fazem isso, você vai fazer uma especialização porque o município contempla uma carreira funcional, então, em determinadas horas, vale pontos lá na frente (Professor 1);

Mesmo assim, ainda temos aqueles professores que realmente só querem uma posição melhor, é interesse, não estão preocupados com a qualidade dos cursos, talvez estejam interessados em certificados (Professor 5).

Pelo que observamos, as políticas de formação continuada desenvolvidas no município ainda permitem que o docente participe dos cursos por uma questão meramente funcional, o que acarretaria em melhores salários, ou mesmo algum tipo de benefício por conta dos certificados adquiridos.

Há também, em contrapartida, o compromisso do professor ao solicitar que os cursos tenham sentido e/ou mesmo aplicabilidade na prática. Com esse enfoque, observamos o compromisso do docente em aprimorar e rever suas práticas, com o intuito de uma educação de melhor qualidade.

É nesse sentido que o professor P(8) se manifesta e relata que:

(...) por mais simples que seja o curso, para mim tem que resgatar algumas formas de abordagem em sala de aula. (...) Eu sempre procuro pensar como foi o curso e tento colocar em prática aquilo que discutimos, embora poucas vezes tenha alguma aplicação prática (Professor 8).

De fato, apesar do grande avanço do município em termos educacionais, com a municipalização das escolas de Ensino Fundamental, a criação dos Institutos Tecnológicos, as vinte e uma (21) bibliotecas espalhadas pela cidade e o próprio Centro de Aperfeiçoamento de Professores munido de toda infra-estrutura já citada, ainda há pouca aplicação desses recursos em sala de aula, e, conseqüentemente, os resultados estão aquém do esperado.

De acordo com nossa análise, a prática concreta dos professores na área, influenciados pelos formadores – ou informadores –, ainda é marcada por perspectivas tradicionais de ensino e aprendizagem, seja por motivos políticos e econômicos da educação, seja por problemas na própria formação do professor de Matemática.

No entanto, é fato que os cursos de formação continuada não têm gerado nem propiciado ao professor uma oportunidade de tomada de consciência a partir de sua prática, conforme sugere Gómez (1992), Nunes (2000), Kilpatrick & Silver (2004), dentre outros. O que termina refletindo de forma negativa em termos de aplicabilidade em sala de aula.

Quando ouvimos que basta simplesmente transferir os conhecimentos gerados nos cursos de formação para o professor, e que é preciso que o professor circunstancie e transforme tais resultados frente a sua realidade escolar, a realidade de seus alunos e as suas convicções metodológicas, parece-nos que essa atitude significa transferir responsabilidades. Pois assim como os professores precisam repensar suas práticas em sala

de aula, os formadores também precisam atuar como mediadores e não donos de uma verdade absoluta ou imutável, como nos descreve o professor P(4):

O que complica geralmente nesses cursos é que quase sempre somos podados. O formador poderia dar uma abertura maior para os professores, afinal, o objetivo da formação continuada é aprimorar a prática a partir da prática, e isso não acontece. Pelo menos eu não vejo essa abertura, eles só retransmitem seus conhecimentos (Professor 4).

Indignado com a postura do formador, prossegue o professor P(5) “é fácil eu chegar aqui e falar um monte de coisas sem saber se está sendo útil ou não”. E depois, como cobrar uma nova postura do professor se aquele que deveria ser exemplo só reproduz um modelo educacional há muito considerado obsoleto e ultrapassado? É diante desse cenário contraditório que o professor vem sendo questionado, cobrado, e muitas vezes, severamente criticado.

Desse modo, somos então conduzidos a refletir sobre a **formação continuada e a importância dos formadores nesse processo de formação**. Essa categorização foi constituída a partir das seguintes unidades de significado: **a) o diálogo entre professor e formador; b) o formador e sua relação com a realidade sobre a qual irá atuar; c) formador como detentor do conhecimento; d) formador como mediador do ato de reflexão; e) a pouca contribuição dos cursos de formação continuada.**

Diante dessas unidades de significado, ou mais especificamente, diante dos relatos dos professores é possível identificar a distância entre aquilo que se tem buscado – o professor mediador, o professor reflexivo, dentre outros – e aquilo que de fato tem ocorrido nos cursos de formação. Isso fica claro, e torna-se mais evidente ao observarmos a fala do professor P(7), ao narrar que:

O formador não dá oportunidades para o professor falar sobre a sua realidade, a verdade é que nós não somos ouvidos, logo não temos grandes participações nos cursos, que acabam sendo desenvolvidos nos moldes da educação tradicional, onde o capacitador comenta, traz as atividades, fala e você, poucas vezes, discute ou mesmo socializa as situações (professor 7).

O estudo que realizamos aprofunda o papel do formador como figura fundamental no desempenho dos cursos de formação continuada. A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, e aí a importância do diálogo. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações (TARDIF, 2002).

Para NÓVOA (1992), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

No entanto, de acordo com os sujeitos pesquisados, os professores não têm tido espaço e nem ocupado lugar privilegiado nos cursos de formação promovidos pela Secretaria de Educação de Barueri, conforme ressalta o professor P(8) “o grande problema (...) é que as dificuldades abordadas nos cursos são sempre do formador e nunca do professor que está participando da formação”.

Ao estabelecermos uma correlação entre os cursos de formação continuada e seus formadores, entendemos que algumas indagações que permearam o trabalho – Quem é o formador que ministra as aulas nos cursos de formação continuada? Qual a formação desse formador? – também são pensadas pelos professores que participam desses cursos, principalmente ao questionarem a postura desse profissional.

A partir desses apontamentos, observa-se uma lacuna entre o discurso e a prática, ou mesmo entre aquilo que se quer do professor e o modelo de formador que se tem. Nessa direção, a consideração de alguns aportes teóricos apontados nessa pesquisa nos convida a uma ampliação do nosso olhar sobre o desafio da formação continuada de professores desenvolvida no âmbito desse município.

Não se pode esperar que os cursos de formação continuada apontem soluções milagrosas, ou panacéias, para o ensino em sala de aula. Nem mesmo que tais cursos possam gerar mudanças significativas e, principalmente, imediatas na postura do professor, cobrando-lhe resultados. Mas é preciso repensar e observar com mais cuidado quem são os

formadores que têm ministrado esses cursos e entender que as mudanças na educação não ocorrem dissociadas dos professores, pelo contrário, esses profissionais precisam ser ouvidos.

Freire (1990) costumava reiterar que precisamos saber ouvir. Esse educador foi portador de uma nova cultura política, que é o da escuta e do diálogo, fatores de extrema importância – juntamente com a reflexão – no processo de ensino-aprendizagem.

Mas será que a escuta, o diálogo e a reflexão estão sendo vistos como elementos relevantes no processo de formação continuada? Esses são alguns dos fatores que conduziram à elaboração de nossa última categoria de análise – **a escuta, o diálogo e a reflexão no processo de formação continuada**.

Ao longo do trabalho procuramos valorizar o processo da escuta, do diálogo e da reflexão entre pesquisador e sujeito, pois de algum modo entendemos que esses fatores interferem, de forma prepositiva, na tentativa de estabelecer uma relação de confiança entre as partes. Ao analisarmos as unidades de significado, percebemos que os sujeitos – parceiros dessa pesquisa – também compartilham desse pensamento.

No entanto, os relatos descrevem o quanto à escuta tem sido abandonada para dar lugar à fala – geralmente única por parte do formador – e o quanto o diálogo não é valorizado. Sendo assim, inexistente a possibilidade de reflexão acerca de sua prática, principalmente porque sendo sua prática pouco valorizada, de acordo com esses professores, e nem mesmo ouvida, a troca de experiências não ocorre, como nos alerta o professor P(2):

Quando nós estamos em grupo, nós discutimos. Eu acabo aproveitando algumas atividades que eles fizeram e que foi legal, que deu certo na prática. O problema é que nós não somos ouvidos. Como vamos trocar experiências? Só se for as experiências dos formadores (Professor 2).

É com esse enfoque que direcionamos as unidades de significado – **escuta, diálogo e reflexão** – que culminaram na categoria de análise descrita acima.

Kilpatrick & Silver (2004) nos deram indícios de que a importância da reflexão sobre a prática seria também um dos desafios a serem enfrentados pelo professor de matemática no século XXI. No entanto, acreditamos que os cursos de formação poderiam facilitar esse processo, o que infelizmente não vem ocorrendo, fato esse evidenciado no discurso do professor P(4):

Algumas vezes, até tem alguma aplicação em sala. Mas algo específico que leva você à reflexão de sua prática pedagógica, não. (...) Eles não provocam esse momento de reflexão que faz o professor refletir, não tem isso. (...) Quando começaram os cursos aqui no CAP, ele era separado por área. Então ficava mais nítido esse momento de reflexão. (...) O importante no curso de formação é ter a reflexão (Professor 4).

Para Zeichner (1993), o “movimento da prática reflexiva” emerge dessas circunstâncias. Ao criticarmos o modelo de formação no qual estamos inseridos, automaticamente exercemos a reflexão sobre o processo. A partir desse discurso, entendemos que a ação reflexiva visa possibilitar uma avaliação constante não só do seu trabalho em sala de aula, mas de suas ações cotidianas, como um todo, transformando o professor num sujeito ativo e participativo, discutindo e refletindo sobre suas próprias ações e modificando o seu papel de transmissor de conhecimentos (SCHÖN, 1992).

É importante ressaltar que o conceito de reflexão proposto por Schön (1992), como ação-reflexão-ação, é todo o processo pelo qual os professores aprendem com análise e interpretação de sua própria prática pedagógica, tornando-se um profissional reflexivo, crítico, autônomo e criativo, aberto a novas possibilidades, com o intuito de contribuir com o processo de ensino, fato esse que não tem sido observado, até então, pelos professores sujeitos dessa pesquisa.

Logo, acreditamos que a formação continuada de professores pode ser decisiva para fazer emergir um novo professor, cujos conhecimentos advindos de sua realidade sejam considerados e colocados em primeiro lugar, para que ele possa aprimorar sua prática a partir de sua experiência em sala de aula. Mas para isso ocorrer, conforme nos alerta Nóvoa, Tardif, Ponte, Freire, D’Ambrósio, dentre outros, é preciso dar voz ao saber da experiência.

A participação efetiva do professor no processo de formação continuada torna possível a descoberta de sua autonomia e permite uma reorientação de sua trajetória profissional a partir do diálogo e, principalmente, a partir da escuta, conduzindo-o à reflexão.

São com esses argumentos que os professores sugerem mudanças no sentido de aplicação e legitimação dos atuais cursos de formação continuada, onde poucas vezes o docente encontra espaço para falar sobre sua prática e, conseqüentemente, surgem críticas como:

É difícil, porque a gente fala que tem que ouvir o aluno. Mas quando você passa de professor para aluno, quem está dando o curso para você não respeita isso, não tem ouvido. (...) Não adianta só passar a informação, é na prática que vai saber se aquilo é útil ou não. Então, você passa o curso, precisa de um espaço para trazer o retorno. É o retorno do trabalho que está sendo feito, é a devolutiva como eles falam. Precisa de espaço para essa devolutiva. Agora, infelizmente, tem muita coisa negativa e ninguém quer ouvir (Professor 5).

Esse fragmento do relato do professor P(5) mostra-nos um dos equívocos que vem ocorrendo na formação continuada de Barueri, que infelizmente não tem contribuído – como um instrumento de intervenção para a construção do conhecimento pedagógico – para uma formação que atenda as necessidades práticas de seus professores. E, conseqüentemente, não provoca efetivamente mudanças significativas na postura e nem mesmo nas práticas educativas do professor em sala de aula.

Outras considerações

Neste estudo empenhamo-nos em investigar os problemas, as limitações e as contribuições dos cursos de formação continuada de professores – em especial de Matemática – desenvolvidos no município de Barueri. Tomamos por base o acompanhamento dos cursos de formação desenvolvidos nesse município nos últimos três anos, bem como os relatos e proeminências percebidas, narradas e evidenciadas pelos alunos/professores que participam desses cursos.

Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa envolvendo um estudo mais aprofundado com oito professores de Matemática em serviço que participam desses cursos há pelo menos três anos.

Num primeiro momento, tentamos destacar, compreender e analisar, por meio de entrevistas semi-estruturadas e, alguns momentos, os quais são aqui chamados de momentos de reflexão, a forma como os professores analisam o impacto das atividades desenvolvidas nos cursos de formação sobre a sua prática, as dinâmicas que se desenvolvem nesses cursos e alguns fatores que influenciam diretamente a prática docente.

A leitura preliminar dos dados coletados evidenciou, como mencionado, os sentidos atribuídos pelos professores aos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Barueri.

Em se tratando da presente pesquisa, os significados em torno da formação continuada para a consolidação de uma proposta de cursos parecem efetiva e válida. No entanto, os resultados permanecem quase que inalterados. Os educadores, participantes da pesquisa, nos parecem adotar uma postura reflexiva e trazem à tona questões importantes para serem pensadas, em termos de formação contínua. Questões essas que não mais podem ser ignoradas.

Analisar as relações entre as práticas desenvolvidas nos cursos de formação do referido município e sua funcionalidade real, em termos de um movimento formador, o qual conduz o professor a autonomia profissional, mudanças de concepções e formas de

trabalho, bem como o despertar de uma reflexão crítica acerca de seu trabalho, enquanto educador reflexivo, teve para nós a função de nos alertar que a experiência engendrada precisa ser partilhada por todos os envolvidos, entendidos como parte de um processo de formação continuada.

A parceria, nesse processo, estabelece vínculos de diálogo entre pesquisador e sujeito além do processo de acompanhamento aos cursos de formação, objetivo da pesquisa, inserindo-nos em outro universo, o do papel da Secretaria de Educação como instituição essencial à promoção de mudanças educacionais que visam o desenvolvimento profissional do professor.

Nessa perspectiva, essa interação constrói-se nas diferentes vozes produzidas pelos sujeitos e até mesmo pelo pesquisador, que nesse momento passa a ser visto como um elo entre os cursos de formação – ou entre os professores – e a Secretaria, elo este carregado de possibilidades de respostas, de diálogo e de escuta.

Logo, não poderíamos nos omitir diante dos fatos, pois entendemos que essa é uma ação política de “saber-se poder ser mais” (FREIRE, 2002). Nesse sentido, mesmo sabendo que, em alguns momentos, as opiniões em torno dos cursos de formação continuada oferecidos pelo município divergem de nossas concepções como educadores, temos consciência do nosso papel enquanto agentes transformadores que podem redimensionar os elementos constitutivos da prática desenvolvida nos cursos, tornando-os objetos constantes de investigação e análise, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

O dilema, ou a tensão que se instaura nesse momento, é vista como um viés de possibilidades, não como críticas, mas como possíveis caminhos a serem trilhados em busca da valorização de um espaço que tem por objetivo maior a reflexão constante da prática voltada à sala de aula.

E é com esse intuito que pensamos, a partir dos relatos dos sujeitos dessa pesquisa, uma estrutura de curso de formação continuada de professores voltados às especificidades momentâneas desses docentes. Momentâneas porque entendemos que tais cursos devam ser pensados constantemente. É um exercício que demanda continuação,

pois não existe receita, nem mesmo fórmulas mágicas que solucionarão a problemática da formação continuada. No entanto, possibilitam, a partir dessas idéias, cursos que atendam as necessidades reais dos professores desse município em especial.

A partir dessa consideração, o modelo de formação aqui apresentado, apoiado nas técnicas projetivas, constitui-se em mais um dentre os muitos que podem ser propostos. Entretanto, o trabalho permitiu apontar aspectos que podem nortear na direção de melhoria da qualidade na formação de professores, frente às dificuldades citadas pelos sujeitos da pesquisa.

Não queremos aqui propor essa abordagem como modelo exclusivo de formação docente, porque a diversificação na formação de professores é desejável sob vários aspectos (oferta, enfoques, metodologias e modalidades), valorizando a ruptura com o pressuposto da uniformidade e do modelo, mas observando que esse processo deva se encaminhar para a diversificação com qualidade (TORRES, 1998).

De acordo com os professores, sujeitos dessa pesquisa, os formadores, bem como os cursos de formação continuada, deveriam, em linhas gerais, atender os seguintes itens:

Os cursos

- A empresa que vai fornecer os cursos deve conhecer a realidade na qual irá atuar, daí a importância de um contato prévio com os professores na sua unidade escolar, para conhecer a realidade da escola e desenvolver o trabalho dentro do contexto de cada região;
- Saber qual a necessidade do professor; o professor deve ser questionado;
- Realizar uma pesquisa para posteriormente pensar em uma capacitação, ou mesmo oficinas, de acordo com as solicitações apontadas;
- O professor como ator principal na formação do programa;
- Cursos específicos por área do conhecimento;
- Espaço para troca de experiências entre os pares;
- Espaço para discussão entre professor e formador relacionando teoria e prática;
- Aproveitar alguns professores da própria rede municipal de ensino para dar os cursos.
- Trazer formadores de fora, com experiências novas, advindas de uma outra realidade, mas que possa adequá-las ao contexto local.

Os formadores

- Deve falar, levar algo para a prática e saber ouvir;
- Tem que ter experiência e ter passado pela sala de aula. Ele tem que ter noção de sala de aula;
- Possuir conhecimento teórico e prático;
- Deve ser um profissional que dê espaço para o professor expor suas experiências;
- Ser alguém que provoque no professor a reflexão, o ato de repensar sua prática.

E diante do desenvolvimento dessa pesquisa, em que buscamos na Etnomatemática os fundamentos teóricos/metodológicos para pensar a formação de professores, é que ousamos trazer/sugerir/anunciar ou mesmo formular para a comunidade acadêmica a seguinte questão: é possível pensar em uma etnoformação de professores? Fica aqui uma interrogação para aqueles que, como nós, buscam alternativas para uma formação continuada que atenda as demandas educacionais dos professores, possibilitando trocas que potencializem a compreensão da prática, na perspectiva de sua transformação e da possibilidade de desenvolvimento profissional.

De maneira geral, consideramos que a pesquisa desenvolvida nesses últimos três anos foi bem sucedida, principalmente pelo fato de não termos partido de resultados previamente planejados. Sendo assim, os resultados advindos diretamente do projeto também devem ser considerados para se pensar em cursos de formação continuada nos próximos anos no município de Barueri.

Esse diagnóstico é uma das formas legítimas para subsidiar as mudanças necessárias para formarmos um profissional qualificado, atualizado e moderno. Dessa forma pretendemos incluir esse trabalho como mais uma contribuição ao cenário do campo de estudo intitulado Formação Continuada de Professores.

Esperamos que os resultados e experiências expressos nessa pesquisa sejam instrumentos úteis na busca de novas perspectivas de atuações, colaborações e futuras parcerias. E que conduzam a novas e importantes contribuições, embora sejamos conscientes de que tais resultados não finalizam o tema Formação Continuada de Professores de Matemática. Mas esperamos que, de algum modo, possam contribuir para aqueles que, como nós, compartilham dos anseios e preocupações em torno do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. Reflexões críticas sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**. USP, v. 22, n. 2., jul./dez., p. 11-42, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significativos: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- APPLE, M. W. **Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education**. New York: Rutledge, 1986.
- _____. "La política del saber oficial. Tiene sentido un currículo nacional?" In: **Volver a Pensar la Educación**. (Vol. I). Madrid: Morata/Paideia, p. 153-171, 1995.
- _____. Controlando o trabalho dos professores. In: **Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas**. Lisboa: Educa (Educa Currículo: 2) (tr. do ingl.), p. 65-82, 1997.
- ARROYO, M. G. O trabalho docente como síntese: da prática empírica à construção de uma nova prática. In: **Encontro Nacional de didática e prática de ensino**, n. 5, Belo Horizonte: FAE/UFMG, (Mimeo), 1989.
- AZANHA, J. M. Uma reflexão sobre a didática. In: **A didática em questão**. 5º Seminário. São Paulo: FEUSP, v. 1, p. 24-32, 1985.
- BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P. & UHLE, Á. B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In: **Cadernos Cedes 36**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 29-35.
- BARBOSA, J. C. Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. 24ª ANPEd, 2001.
- BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BAPTISTA, C. **Formação a Distância & e-Learning em Portugal**. Lisboa: Madeira Tecnopolo, 2002.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2002.

- BELLUZZO, R. C. B. A educação na Sociedade do Conhecimento. Texto apresentado no **I Simpósio de Educação em Pedagogia**, Universidade do Sagrado Coração, Bauru, outubro de 2002. Disponível em:
http://www.usc.br/graduacao/pedagogia/texto_regina.htm, capturado em 30/09/2005.
- BENAKOUCHE, T. **Educação a distância: Uma solução ou um problema?** Paper, Reunião anual da Anpocs, Petrópolis, 2000.
- BISHOP, A. J. **Mathematical enculturation: a cultural perspective on Mathematics Education**. Kluwer Academic Publishers, 1988.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. Tradução de Maria Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC, 1993.
- _____. Ministério da Educação. **LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 3o e 4o ciclos do ensino fundamental**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: SEMTEC/MEC, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.
- BRUNER, J. **O processo de educação**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1968.

- CALDEIRA, A. M. S. **La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber.** Tese de doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1993.
- CAMPOS, F. **Cooperação e aprendizagem on-line.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANDAU, V. M. F. **A relação teoria prática na formação do educador.** Tecnologia Educacional, 1983.
- _____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, p. 139-152, 1996.
- CHÂTEAU, J. **Os grandes pedagogistas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, V. 133, 1978.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
- D'AMBRÓSIO, B. S. **Formação de professores de matemática para o Século XXI: O grande desafio.** SP: ed. Cortez. Pró-Posições n.º 1 (10) - março de 1993.
- D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade a ação: reflexões sobre Educação (e) matemática.** Summus Editorial – UNICAMP, São Paulo, 1986.
- _____. **Etnomatemática.** São Paulo: Ática, 1990.
- _____. Etnomatemática. In: Revista **Nova Escola.** São Paulo, Editora Abril, Ano VIII. n.º 68, p. 10-17, 1993a.
- _____. Etnomatemática: um programa. **A Educação Matemática em Revista.** 2º semestre. Blumenau, Editora FURB, n.º 1, p. 5-11, 1993b.
- _____. **Educação matemática: da teoria à prática.** Campinas: Papirus, 1996.
- _____. **Etnomatemática: Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer.** 3a ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- _____. **Educação para uma sociedade em transição.** Campinas: Papirus, 1999.
- _____. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- _____. **Tecnologias de Informação e Comunicação: Reflexos na Matemática e no seu Ensino.** Plenária na UNESP Rio Claro, 2003.
- DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, p. 139-158, 1992.
- DEWEY, J. **Vida e Educação.** 5. ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1965.
- _____. **Experiência e Educação.** São Paulo, SP: Nacional, 1971.
- DOMITE, M. C. S. **Problematização: um caminho a ser percorrido em Educação Matemática.** Tese de Doutorado, FE/UNICAMP. Campinas, 1993.
- _____. Formação de professores e Etnomatemática: compreendendo para pedir mudanças. In: **III SIPEM - Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática,** Águas de Lindóia, 2006.
- DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico.** 11 ed. São Paulo, Editora Nacional, 1984.
- FERNANDES, S. K. **Construção do núcleo de educação a distância do SENAI/CTAI: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.
- FERREIRA, E. S. Cidadania e Educação Matemática. In: **A Educação Matemática em Revista.** n. 1. SBEM. Blumenau. P. 12-18, 1993.
- FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil.** Zetetiké, Campinas, nº 4, 1-37, ago/dez.1996.
- FRANCHI, E. P. A Insatisfação dos professores. Conseqüências para a profissionalização. In: FRANCHI, E. P. (org.) **Formação Continuada de Professores de Ciências – no âmbito ibero-americano.** Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam.** São Paulo, Cortez, 5ªed. 1983.
- _____. **Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes médicas, 2000.
- GARNICA, A. V. M. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia.** Botucatu, v. 1, n. 1, p. 117, 1997.
- _____, e FERNADES, D. N. Concepções de professores formadores de professores: exposição e análise de seu sentido doutrinário. **Revista de Investigação em Educação Matemática.** APM: Portugal, v. 11, n. 2, p. 75 a 98, 2002.
- _____. **História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação.** Zetetiké - CEMPEM - FE/UNICAMP - CAMPINAS, SP, v. 11, n. 19, p. 9 a 55, 2003.
- _____. O livro didático de Matemática: considerações sobre as concepções de professores. In: VII Encontro Paulista de Educação Matemática, 2004, São Paulo. **Cadernos de Resumos do VII EPEM, SBEM-SP, 2004.** v. único.
- GARRIDO E. **Sala de aula: espaço de construção de conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento para o professor.** São Paulo, FEUSP, (Mimeo), 2000.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, autores associados, 1997.
- GAZZETTA, M. **A Modelagem como Estratégia de Aprendizagem Matemática em Cursos de Aperfeiçoamento de Professores.** Rio Claro. Dissertação de Mestrado, UNESP, 1989.
- GIMENO, J. El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. **Educación y Sociedad,** p. 129-138, 1993.
- GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação,** (pp.95-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

- KILPATRICK, J. & SILVER, E. **Uma tarefa inacabada: Desafios aos educadores matemáticos para as próximas décadas.** Educação e Matemática. São Paulo, n. 80, p. 79-85, nov./dez. 2004.
- KNIJNIK, G. **Exclusão e resistência: Educação matemática e legitimidade cultural.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. Etnomatemática e Educação No Movimento Dos Sem Terra. In: SILVA, L. H. da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** Petrópolis: Vozes, p.272-286, 1999.
- KRASILCHIK, M. O professor de prática de ensino: um edificador de pontes. **Caderno Cedes**, São Paulo: Cortez, n. 21, p. 32-34, 1988.
- _____. Formação de Professores e Ensino de Ciências: Tendências nos anos 90. In: MENEZES, L. C. (org). **Formação Continuada de Professores de Ciências – no âmbito ibero-americano.** Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista brasileira de estudos pedagógicos.** Brasília, mai./ago. 1989.
- LEMBO, J. M. **Por que falham os professores.** São Paulo, EPU/Ed.USP, 1975.
- LIMA, L. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2001.
- LÜDKE, M. L. R. **Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores.** ANDE, v. 12, p. 31-37, 1993.
- LUIS, E. A. P. (org.) **Formación de Profesores en América Latina: Diversos Contextos Socio-Políticos.** Bogotá Ediciones Antropos, 2003.
- MARÇAL, J. C. **Novas tecnologias da informação e comunicação no contexto da formação continuada a distância.** Perspect. cienc. inf., Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 267 - 273, jul./dez. 2000.
- MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18º ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 2001.
- MODESTO, M. A. **Formação continuada de professores de Matemática: compreendendo perspectivas, buscando caminhos.** Dissertação de mestrado - Ensino de Ciências - UNESP/Bauru, 2002.

- MORAES, R. **A Educação de Professores de Ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores**. Tese de Doutorado, UFRGS. Porto Alegre, 1991.
- MOURA, M. O. de; GARRIDO, E. ; PIMENTA, S. G. ; PENTEADO, H. D. de O. **Qualificação do ensino público e formação de professores**. Proposições, Campinas, v. 11, n. 31, p. 56-69, 2000.
- MOURA, M. O. de; GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão professor. In: Alda Junqueira Marin. (Org.). **Educação continuada**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2000, p. 89-112.
- National Council of Teachers of Mathematics (1995). Assessment Standards for School Mathematics. Reston: NCTM. [Tradução portuguesa: **Normas para a avaliação em matemática escolar**. Lisboa. APM. 1999].
- National Research Council. **Measuring What Counts: A Conceptual Guide for Mathematics Assessment**. Washington, DC: National Academy Press. (1993).
- NOGUEIRA, N. A relação entre escola e comunidade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Pátio. Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, ano 3, nº 10, p. 13-17, ago./out. 1999.
- NOT, L. **Les pédagogies de la connaissance**. Toulouse - Privat, 1988.
- _____. **L'enseignement répondant**. Paris, PUF, 1989.
- NÓVOA, A. Inovação para o sucesso escolar, in: **Aprender**, n. 6, Lisboa, 1988.
- _____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1992.
- NUNES, C. S. C. **Os Sentidos da Formação Contínua. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Tese de Doutorado, FE/UNICAMP. Campinas, 2000.
- PALLOF, R. M. & PRATT, K. Estimulando a Aprendizagem Colaborativa. In: **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods**, Ed. Newbury Park, SAGE Publications, 1990.
- PERRENOUD, P. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na formação do professor**. Idéias, São Paulo, nº 30. p. 205-251, 1998.
- _____. **Dez Competências para Ensinar**. 1ª ed, Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.
- PIMENTA, S. G. & GHEDIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortês, 2002.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. USP, v. 22, n. 2., jul./dez.. São Paulo, p. 72-89, 1996.
- PONTE, J. P. da. Mathematics teachers' professional knowledge. In: TAVARES, J. & SÁ, H. A. (Eds), Investigar e formar em educação. **Actas do IV Congresso da SPCE** (p. 59 – 72) Porto: SPCE , 1999.
- _____. **O desenvolvimento profissional do professor de Matemática**. Educação e Matemática, Lisboa: Educa, 1994.
- POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.) **Sujeitos da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.
- PRADA, L. E. A. (org) **Formación de Profesores en América Latina: Diversos Contextos Socio-Políticos**. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda., 2003.
- RAMOS, R. Y. **Formação ou conformação dos professores?** Pátio. Ano IV, n. 17, p. 22-26, julho/2001.
- ROSA, V. F. **Educação Continuada a Distância: um Estudo de Caso**. Dissertação de Mestrado - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação - USP/São Carlos, 2001.
- SACRISTAN, J. G. & GOMEZ, A. I. P. **Comprender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa. 4ª ed, Artmed, 1998.
- SANTOS, S. R. M. dos. Formação continuada: decisão institucional ou espaço de autonomia? In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, Minas Gerais, 2003.

- SANTOS, R. G. O avaliar como uma nova oportunidade de aprendizagem. **Plug salesiano** [On Line], 2004. Disponível em:
<http://www.portalsalesianas.com.br/plug_salesiano/index.php?pagina=homes&fncnav=shar&idartg=48> . Acesso em 28/02/2005.
- SAVELI, E. L. **Leitura na escola: as representações e práticas de professoras** - Tese de Doutorado, FE/UNICAMP. Campinas, 2001.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. London: Basic Books, (1983).
- _____. **Educating the reflective practitioner**. São Francisco, CA: Jossey-Bass, (1987).
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.
- _____. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. V.1, Brasília, DF: MEC, 1997.
- SENAI-DN. **Uma Introdução a Educação a Distância**. Rio de Janeiro: SENAI, 1997.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortês, 2000.
- SILVA, A. M. M. A formação continuada do professor: a relação institucional entre a Secretaria de Educação e a Universidade. **Revista da Faculdade de Educação**. USP, v. 22, n. 2, jul./dez., São Paulo, p. 178-188, 1996.
- SILVA, E. **História de Barueri: capítulos de história municipal**. Barueri, SP. Câmara Brasileira do Livro, ECP cidade, 1998.
- SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos do CEDES**, CAMPINAS, v. 51, p. 33-44, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação. n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.
- TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: M. J. Warde, (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas** (pp.173-191). São Paulo: PUC, (1998).

- VAILLANT, D. **Formación de formadores. Estado de la práctica.** PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), 2002.
- VARELLA, P. G. Aprendizagem Colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência inédita da PUC-PR. **Revista Diálogo Educacional** – v. 3, nº 6, p. 11-27, mai./ago., 2002.
- VASCONCELOS, T. M. S. de. **Ao redor da mesa grande. A pratica educativa de Ana.** Porto: Porto Editora, 1997.
- WIKIPÉDIA, A Enciclopédia Livre. Último acesso em 04 de outubro de 2006. Disponível em < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Barueri> >.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.
- _____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

Anexos

Modelo do questionário



Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

Prezado (a) colega professor (a).

Este material destina-se exclusivamente para uma pesquisa sobre Formação de Professores (de Matemática) desenvolvida dentro do Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo. E tem por objetivo compreender até que ponto os Cursos de Formação Continuada têm contribuído para uma transformação do professor não só como um intelectual da educação, mas em especial como um prático-reflexivo em sala de aula a partir dessas dinâmicas de formação.

I – Informações gerais		
Nome:		
Endereço:		
Bairro:		Cidade:
Fone:	Idade:	Sexo:
Naturalidade:		
Estado:		
Estado civil:		
Número de filhos:		
II – Caracterização Profissional		
Formação Acadêmica	Curso:	
	Local (Nome da Instituição)	
	Data da conclusão da graduação (mês / ano):	

Trabalho atual	<input type="checkbox"/> Escola Pública Municipal
	<input type="checkbox"/> Escola Pública Municipal e Estadual
	<input type="checkbox"/> Escola Pública Municipal e Rede Particular
	<input type="checkbox"/> Escola Pública Municipal, Estadual e Rede Particular
Tempo de Magistério	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos
	<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
	<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos
	<input type="checkbox"/> acima de 15 anos
Turno / Período de trabalho	<input type="checkbox"/> manhã
	<input type="checkbox"/> tarde
	<input type="checkbox"/> noite
Há quanto tempo atua como professor (a) no município de Barueri?	
Há quanto tempo participa dos Cursos de Formação deste município?	
Séries que leciona atualmente:	
Nome da Escola em que atua como professor do município:	
Após sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de Formação Continuada (Cursos, Palestras, Seminários, Congressos, Workshops), relacionados à sua atualização profissional como educador, além dos cursos oferecidos pelo município?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Se sim, quais foram essas atividades de que você participou? (Nome/Instituição que a promoveu)	

Está garantido o direito de anonimato dos participantes.

Pesquisador responsável: Régis Luíz Lima de Souza

Modelo do Roteiro da entrevista



Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

- 1- Fale um pouco sobre os Cursos de Formação Continuada de Professores que o município de Barueri tem oferecido.
- 2- Esses cursos têm de algum modo, contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?
- 3- Em algum momento dos cursos que você tem participado lhe foi propiciado uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade sócio-cultural regional do município onde trabalha, buscando identificar uma compreensão mais profunda dos problemas detectados/vividos por você ou por seus alunos e alunas e alguns possíveis encaminhamentos de transformação?
- 4- As concepções presentes e as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada que você tem participado, de algum modo, tem tido como base uma reflexão teórico-filosófica baseada em um contexto desenvolvido nas experiências da sala de aula?
- 5- Há algum tempo, diversos educadores – entre eles, temos como referencial Paulo Freire – questionava o fato do professor ignorar os conhecimentos do educando advindo do seu cotidiano. E atualmente somos levados a nos questionar diariamente quem são nossos educandos e como eles constroem seu conhecimento. Ao participarmos dos cursos de formação continuada de professores sentamos nas cadeiras e passamos então de educadores a educando. Diante dos fatos acima narrados, os professores formadores têm respeitado e levado em consideração suas experiências adquiridas com sua prática cotidiana?
- 6- Quando planeja suas aulas, você leva em consideração os momentos de troca de experiências com os demais colegas nos Cursos de Formação?
- 7- Descreva o cenário de um Curso de Formação Continuada ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador.

Entrevista realizada com
Professora – P(1)
Barueri - São Paulo

ENTREVISTADOR: RÉGIS



regisl Luiz@usp.br

INÍCIO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: Fale um pouco sobre os Cursos de Formação Continuada de Professores que o município de Barueri tem oferecido.

Professor P(1): Você sabe que todo curso tem sentido, até porque ele tem o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, não só em Barueri, mas em qualquer lugar do mundo. Eu acho que todo curso de formação deveria ter o respaldo de verificar se houve realmente a formação continuada, porque o próprio nome fala, é uma formação continuada e se é continuada, ela não tem fim e nem pode ser um curso específico. Na prefeitura de Barueri, nós estamos há vários anos com os cursos de formação continuada, nós tivemos cursos bons, outros que a pessoa apenas leu no *power point*. Então, eu faço uma crítica, mas uma crítica construtiva, eu não estou falando que os cursos de formação não serviram para nada. Tudo é válido, desde que você faça alguma coisa naquele curso, mas a gente tem que tomar o cuidado de verificar se realmente foi benéfico. Por exemplo, está tendo esse curso agora, uma idéia de como funciona a “robótica”, mas a gente tem que colocar o pé no chão, os kits custam caro, dificilmente esses kits vão para todas as escolas e antes de irem deve existir um preparo não só para os professores, mas também para os alunos, nós trabalhamos com a periferia e isso não é uma discriminação, mas automaticamente eles não têm a auto-disciplina de valorizar nem mesmo uma apostila que eles recebem. Nós temos vários exemplos que no final do ano eles saem jogando a apostila, isso tem que mudar, é um trabalho que os pais e o diretor têm que fazer. Eu penso que a formação continuada é válida, mas temos que ver se lá na frente você está fazendo uso dessa continuidade ou se é só interesse. Várias pessoas procuram fazer uma especialização porque o município contempla uma carreira funcional, então, em determinadas horas, vale pontos lá na frente. Sendo assim, você faz os cursos destinados a sua carreira funcional ou porque realmente essa especialização vai te trazer ganhos que vai refletir em sala de aula? Veja quantos fatores influenciam. E isso acontece muito e não só em Barueri. Uma das críticas que os professores têm apontado muito é que em geral as pessoas que têm vindo dar a formação, já chegam com o curso pronto, não conhecem a realidade do município, como esse curso de “robótica” que estamos fazendo, talvez seja bem aplicado em outro município, com outra condição, não para os nossos alunos. É complicado, é outra realidade. Mas se ele tivesse condições de participar daquela atividade com o kit, com certeza ele iria ter resultados melhores do que com a cartilha, porque uma cartilha que já vem pronta e você vai seguindo as orientações conforme os passos, não nos traz muitos benefícios. Então, todos nós somos capazes de trabalhar com aqueles kits, até mesmo alunos da periferia. Os cursos de formação continuada devem partir de vivências pedagógicas que surgem no interior da escola, e mais especificamente no interior da sala de aula. Será que esse curso não poderia ser reduzido um pouco e a gente aproveitar esse tempo com coisas mais reais que ocorrem em sala de aula? Na própria apostila que contempla um conteúdo, você

conseguiu trabalhar o conteúdo ou quais as dificuldades que o aluno teve? O que você fez paralelamente ao conteúdo que veio na apostila, ou a apostila contemplou tudo? A gente tem que entender que a apostila é um apoio. Temos que ver se o aluno contemplou o conhecimento, porque nós, professores, sabemos que o conhecimento é um processo contínuo. Você se torna um excelente motorista com o passar dos anos. Temos que parar de achar que curso vai ser o “salva-vidas”, não é, depende muito mais de você. O professor tem boa vontade, mas nós vivemos em um país onde um só emprego não contempla suas necessidades e isso atrapalha para que sejamos bons professores, é uma realidade que temos que aceitar. Você enquanto professor não consegue se manter com apenas um emprego, você trabalha em dois, às vezes em três, é claro que você não vai dar conta do recado, você não melhora, porque você precisa de tempo e você não tem esse tempo, principalmente saindo de uma escola e entrando em outra. Precisaria de melhores salários, e uma outra coisa bem desgastante é a estrutura familiar, as pessoas simplesmente colocam os filhos na escola. Nós temos alunos de auto-estima baixa na escola e o professor tem que dar um de pai, amigo, psicólogo. Voltando a formação continuada ela precisaria ter um retorno, você fez “x” curso, e ter uma equipe para pedir um retorno, verificar se o curso foi benéfico ou não. Tem que haver uma equipe para saber se aquele curso de formação continuada teve relevância na sala de aula, ou se não teve, saber o porquê. Os cursos aqui do CAP contemplam várias situações, mas qual a finalidade deles? Conforme eu havia dito, você tira uma carta de motorista e engaveta, qual o seu real conhecimento? Você só tem um documento, a grande aprendizagem só virá com a prática, com o passar do tempo. Uma outra coisa, na área de Matemática, muito falha, é a falta do registro do aluno, tem que parar com isso que o aluno só tem que fazer contas, a gente tem que começar a praticar o registro em Matemática. Eu tenho sempre duas perguntas no mínimo, o cálculo e um registro do que ele sabe, meus alunos ficam bravos comigo, porque não se escreve em Matemática. Eu acho que deveria existir um curso ou apoio onde se desse instruções para incentivar o início do registro, nós professores também não temos o hábito e conseqüentemente não “embutimos” no aluno. Uma outra coisa falha é a distribuição de disciplinas, ter aula de Matemática em um dia, Português no outro. O aluno já não vive um contexto familiar de disciplina. Se o ensino é cortado, fragmentado, ele também vai ter uma aprendizagem fragmentada. A gente deveria ter o respaldo nessa formação continuada.

ENTREVISTADOR: Esses cursos têm de algum modo, contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?

Professor P(1): Qualquer curso que eu faça, eu sempre aprendo muito, eu posso, às vezes não aplicar. Automaticamente eu sempre aprendi alguma coisa. Alguns cursos eu acho que só perdi tempo, porque as pessoas simplesmente leram no *power point*, apenas ler o que está na tela não me ajuda em nada, de positivo, somente algumas palavras chaves que eu ainda não tinha pensado, então não posso dizer que não tirei nada, mas alguns deixaram a

desejar, seria bem melhor se pudéssemos discutir nossas experiências e conduzirmos o curso em conjunto, professor e formador.

ENTREVISTADOR: Em algum momento dos cursos que você tem participado lhe foi propiciado uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade sócio-cultural regional do município onde trabalha, buscando identificar uma compreensão mais profunda dos problemas detectados/vividos por você ou por seus alunos e alunas e alguns possíveis encaminhamentos de transformação?

Professor P(1): Esse paralelo, eu acho que não existiu muito, mas cabe ao professor, independente de cursos ou não, fazer essa ligação. Mas eu acho que leva tempo elencar uma série de fatores, passar para o aluno para que ele pesquise isso, porque o aluno também tem que correr atrás, nós não podemos deixar tudo pronto para ele.

ENTREVISTADOR: Mas nos cursos de formação continuada isso de algum modo, ficou claro para você?

Professor P(1): Muito pouco, não falo que não abordou, em alguns momentos aborda sim. Eu acho que a questão da apostila de Geografia, História tem contemplado muito mais do que a de Matemática. Não posso generalizar, agora para Matemática eu acho que falhou muito, você pode mapear ruas dos bairros de Barueri, dados estatísticos, gráficos. Eu acho que o aluno poderia trazer os dados para o município de Barueri. Poderiam ter pesquisado dados da dengue e outros. A meu ver a apostila de Matemática poderia ter contemplado muito mais, mas não é porque a apostila não contemplou que o professor vai dizer que nem vai lembrar daquilo, eu procuro fazer isso na medida do possível, você tem que cuidar da regionalidade. Os cursos já vêm prontos para a gente, esse é o grande problema. Você não pode pegar dados prontos e levar para a sua aula, você tem que fazer uma adaptação para a sua realidade. A formação continuada já vem pronta e às vezes, quando a gente quer dizer algo, é entendido de forma errada e acham que os professores só sabem reclamar. Eu acho que as coisas são muito truncadas, muitas vezes o professor faz uma crítica, mas não para a pessoa que está ali na frente. A gente tem que tomar cuidado quando fornece um kit, ou quando a pessoa sentada não está movimentando o kit, ela não está se sentindo bem com alguma coisa, não concordar, não significa que eu não seja profissional. A secretaria fez um levantamento, eu não estou contra o trabalho ou contra os professores, no final do ano ela mandou um questionário para saber dos cursos que queríamos, eu te falo, qual retorno nós tivemos? Não existe o *feed back* do formador na formação continuada e nem do professor em sala de aula. O *feed back* não ocorre, e não é só em Barueri. Toda aprendizagem é muito trabalhosa e exige esforço de todas as partes. Não perguntaram para a gente da “robótica”, eu achei legal, mas foi muito extenso para um curso que não vai sair dali, não temos nem mesmo material para desenvolver o que aprendemos no curso. Outra situação que eu questiono e que deveria ser abordado nos cursos de formação continuada é por que a álgebra não pode ser trabalhada desde a pré-escola? Por que a grande dificuldade na 7ª série é a álgebra? Por que não contemplá-la desde a pré-escola? Quando o aluno

chega na 7ª série o professor vem com um negócio pronto, é claro que o aluno não vai aprender. O problema é que a formação do professor também não foi adequada. Eu sofro com a minha formação de graduação, porque eu não tive subsídios em minha formação inicial, também vim de uma escola pública que não me contemplou, por isso faço cursos. Quais são as reais dificuldades que o aluno enfrenta na 5ª série? Temos que tomar mais cuidado com os cursos que já vêm prontos.

ENTREVISTADOR: As concepções presentes e as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada que você tem participado, de algum modo, tem tido como base uma reflexão teórico-filosófica baseada em um contexto desenvolvido nas experiências da sala de aula?

Professor P(1): Entre a teoria e a prática existe uma distância muito grande, isso fica claro nos cursos aqui do CAP, o que você pode fazer no meio de campo? Como unir teoria e prática com o tempo de aula que você tem? Você não pode ficar só com experiências, você só faz aula quando você oferece aula, você não depende só da prática, você precisa ter o conhecimento teórico. A teoria é muito importante, ela elenca diversos elementos. Eu entendo de concepções estratégicas, quando eu faço uma reflexão e mostro, por exemplo, para o aluno o meio de resolução e outros meios. Quando a gente vem com coisas prontas, a gente poda o raciocínio do ser humano, a gente fornece modelos. Se os cursos não fossem prontos e acabados, se começassem com uma pergunta, seria melhor, daria para mapear as idéias, a realidade de cada professor. Isso também não é feito nos cursos. Quando você aplica uma atividade, você pede para que tentem fazer da maneira que conseguirem, você vai descobrir que eles vão esboçar idéias. As concepções e estratégias não foram propostas para a gente, tem que dar um tempo.

ENTREVISTADOR: Há algum tempo, diversos educadores – entre eles, temos como referencial Paulo Freire – questionava o fato do professor ignorar os conhecimentos do educando advindo do seu cotidiano. E atualmente somos levados a nos questionar diariamente quem são nossos educandos e como eles constroem seu conhecimento. Ao participarmos dos cursos de formação continuada de professores sentamos nas cadeiras e passamos então de educadores a educando. Diante dos fatos acima narrados, os professores formadores têm respeitado e levado em consideração suas experiências adquiridas com sua prática cotidiana?

Professor P(1): Eu acho que não. Volto ao *feed back*, para a pessoa que está ali te capacitando saber se realmente existiu isso, precisa haver o *feed back*, precisa ter uma pausa para a reflexão. Geralmente vem pronto, e no final você pode sugerir, e dependendo da sugestão, não é bem aceita. Nós também fazemos isso com os alunos, nós podemos suas idéias. Os professores formadores não têm respeitado isso, é aí que eu falo para você que o formador tem que estar muito bem capacitado, porque ele tem que receber a crítica e se ele tiver idéias ele melhora a crítica, só que o capacitador toma a dor, ele não pode. A

educação do município só vai melhorar quando aprender a ouvir, quando der ouvidos a seus professores e a partir daí tentar mudar.

ENTREVISTADOR: Quando planeja suas aulas, você leva em consideração os momentos de troca de experiências com os demais colegas nos Cursos de Formação?

Professor P(1): Geralmente não, porque você sabe que existem vários horários de CAP, aqui eu só encontro com dois colegas. Eu acho que deveria haver uma mudança nesse sentido, para que haja a troca entre os professores. Será que podemos aplicar o exercício que tivemos dificuldades, trocar as experiências. Você melhora o seu perfil de profissional não apenas quando vai a cursos, mas quando aplica o curso que teve, as relações e trocas que teve com os colegas. Todo professor deveria ler os PCN's.

ENTREVISTADOR: Descreva o cenário de um curso de formação continuada ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador.

Professor P(1): Precisaria fazer um levantamento de dados, qual o estado que eu estou inserido, dentro do estado, qual o município, dentro do município, o que o município fornece não só para o professor, mas também para os alunos, qual a estrutura familiar desses alunos, quais os conhecimentos que o professor tem dos temas que eu vou levar. O problema aqui é que sempre, a cada nova administração, nos cursos que o professor participa, o formador considera esse professor como se ele não tivesse participado de nenhum outro curso, começa da “estaca zero” novamente. O que é um erro, porque você vai para uma sala de aula e não pode achar que o aluno é zero conhecimento, ele tem algum conhecimento, do mesmo jeito que os formadores não podem achar que somos uma caixa vazia. Então, o primeiro passo para quem vai capacitar outras pessoas é fazer o mapeamento, saber com quem vai trabalhar e qual é sua realidade, e mesmo assim você vai ter margem de erro. O capacitador precisa entender que não aprendemos só ouvindo. Você não pode entrar em uma sala de aula e falar o tempo todo. É uma questão que falha muito, o professor não sabe ouvir, o capacitador não sabe ouvir. Eu não posso achar que vou dar o curso “x” e contemplar todos que estão sentados ali. O capacitador deve falar, levar algo para a prática e saber ouvir. Você tem que ter cuidado com o número de pessoas que vai frequentar o curso, quanto maior o número de pessoas, menor o *feed back*. Os capacitadores são os primeiros a não respeitarem as individualidades de aprendizagem de cada um, Paulo Freire falava muito isso, ele sempre citou que o aprender é um ato solitário, porque ele exige muito mais de você do que apenas uma capacitação. Capacitar é ter os requisitos para melhorar a sua prática, nenhum curso vai te capacitar. A gente vive em um mundo de informações, é por isso que eu acho que os cursos de formação têm que ter *feed back*, uma vez que a formação é continuada.

Momentos de reflexão

ENTREVISTADOR: "Independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar" (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Professor P(1): Na realidade nenhum curso de formação te ensina a lecionar. Eu acho que deveria também haver uma mudança aí, eu não vejo alguém tentando fazer essa mudança. Você tem que ter momentos em que alguém te ensine como agir em sala de aula. Eu não concordo com isso, porque você não tem que ensinar só a lecionar, é um jogo de lidar com todas as situações do momento, uma vez que somos seres humanos e um é diferente do outro.

ENTREVISTADOR: "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência" (NÓVOA, 1992, p.25).

Professor P(1): É o que eu estava falando, os cursos já vêm prontos, você vem porque também está pensando lá na frente, quando você sai daquele curso, engaveta aquele conhecimento e esquece. Eu acho que o verdadeiro conhecimento é onde você está, a todo momento, construindo e reconstruindo. Você faz um bolo pela primeira vez, pela segunda, pela décima vez você já incrementou. Trazendo isso para a educação, temos de estar reconstruindo toda hora. Uma outra coisa que ninguém dá atenção são os erros. Você aprende só quando erra, você vai ver onde errou, porque errou e vai aprender com os erros. Isso significa refletir sobre aquilo que você fez e porque fez. Tem um autor que fala que todo processo de aprendizagem precisa da ação, reflexão e da ação. Ação porque você vai construir algo, reflexão porque você vai refletir sobre o que fez e ação novamente, porque você vai reconstruir o que fez da primeira vez. Estamos fazendo isso toda hora, se a gente faz isso todo dia, porque não podemos fazer no processo de aprendizagem.

ENTREVISTADOR: "Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros" (TARDIF, 2002, p.128).

Professor P(1): Isso acontece muito, eu acho que é uma falha do professor, o professor não é reflexivo e se ele não é reflexivo ele não terá essa visão. O que as pessoas precisam enxergar é que todos nós temos conhecimentos, não temos zero de conhecimento, se você vai para uma pós-graduação você vai ter mais conhecimento. Se você estiver bem consigo mesmo, você não se prende nesses detalhes, porque você sempre aprende com o outro, o outro saiu da sala que eu estou para buscar mais conhecimentos. Se o outro sai da sala de aula para buscar mais conhecimento, é muito legal. Você tem um ou outro que tem esse

pensamento, não é 100%, é um ou outro que acha que as coisas não vão mudar, isso é uma concepção pessoal, tem que tomar cuidado com essa fala. Uma vez em um curso eu fui comentar essa fala e uma pessoa levantou e falou: como vamos aprender alguma coisa se, ao invés de trazer pessoas capacitadas, ficam chamando pessoas que estão nas escolas? É complicado, quem é mais capacitado do que o professor que está na escola? Mas a pessoa que tem esse pensamento ela não tem uma visão de que todos nós temos momentos, agora é o momento da pessoa “A”, por isso que eu acho que é uma visão pessoal de cada um e a gente não pode generalizar. Se você tem uma empresa “x”, qual é o ideal? Capacitar um familiar ou chamar uma pessoa de fora? Eu acho que o primeiro passo é contratar pessoas próximas, se ela não der conta, aí sim deve haver mudanças. Às vezes, as pessoas se acomodam e não fazem nada paralelamente para se aperfeiçoarem nessa capacitação e ajudar o próximo. Eu acho que no município nós temos alguns casos que receberam e se acomodaram, não fez algo paralelo para que também se aperfeiçoasse, tivesse um *feed back*. Eu faço a crítica nesse sentido, eu acho que a pessoa que recebe a oportunidade não deve ficar só naquilo.

ENTREVISTADOR: “Segundo Manoel Oriosvaldo de Moura, os professores raramente questionam suas aulas e procuram saídas próprias. As tentativas (propostas) para superar os problemas do ensino da Matemática geralmente são impostas autoritariamente de fora. São alienígenas, pois não levam em consideração as condições de cada escola. O professor, ao não participar da construção de seu material, de suas estratégias e da definição dos conteúdos, não sabe por que e para quem ensina” (FIORENTINI, 1994, p. 150-151).

Professor P(1): Eu acho válido, trazendo aqui para o município de Barueri, existe uma apostila, ótima, ela tem um nome, é um apoio, o professor não pode ficar só nela. Agora, em quantos momentos os grupos foram convocados para verificar? Na última vez que nós entramos para ver a apostila ela já estava pronta. Eu acho que nesse sentido nós deveríamos ser convocados para analisar, sugerir, porque a gente pega apostilas que tem muitos exercícios similares aos livros que a gente trabalha. O que mudou para a região de Barueri? Vamos fazer algo similar, mas trazendo para a nossa realidade. Então, nós deveríamos ter sido chamados, levados mais a sério, e não uma apostila pronta, nós recebemos picada, destacada. Como você vai fazer o ato de ação, reflexão e ação em cima de uma apostila na interdisciplinaridade, se você não tem uma apostila completa que você possa ligar com outras áreas. Como eu te falei, nós não nos encontramos no mesmo horário, não dá para fazer isso e fica o ensino fragmentado. Todo mundo quer mudar a educação, mas o que fazer?

FIM DA ENTREVISTA

**Entrevista realizada com
Professor – P(2)
Barueri - São Paulo**

ENTREVISTADOR: RÉGIS



regisluz@usp.br

INÍCIO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: Fale um pouco sobre os Cursos de Formação Continuada de Professores que o município de Barueri tem oferecido.

Professor P(2): No início era bom, os formadores traziam os temas, eu achava que aquilo era válido, porque tinham temas diferenciados para trabalhar em sala de aula, de repente eu tinha um tema, uma forma de metodologia. Então, eu acho que nos dois primeiros anos foi válido, inclusive teve um ano, que os próprios professores preparavam as aulas do curso. Eu até preparei uma aula. Tinham pessoas me orientando, mostrando as falhas, em que ponto elas ocorreram, isso era muito bom, pena que acabou. Era uma forma da gente estar trabalhando aquela falha para não estar levando para sala de aula. Então, eu achei bem válido. A partir do ano passado para cá eu acredito que não tenha acrescentado muito ao meu conhecimento essas oficinas que estão sendo realizadas. Tem algumas questões que precisam ser reformuladas. É importante a dança, é claro, para o movimento, o relaxamento, mas diante da situação que a educação está passando, no momento de transformação, acredito que nós precisamos muito mais estar trabalhando em grupo, discutindo o que seria melhor para estar aplicando em sala de aula. As oficinas que são duas horas e meia semanais poderiam estar sendo melhor trabalhadas. Esse é meu ponto de vista. Enquanto professor, acredito que essa formação continuada não está ajudando muito.

ENTREVISTADOR: Esses cursos têm de algum modo, contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?

Professor P(2): Muito pouco pelo que eu acabei de falar. Até um tempo, eu acredito que sim, eu cometi algumas falhas, quando você forma grupos para trabalhar, você tem que acompanhar e muitas vezes eu deixei os grupos sozinhos, você fica lá sentado na mesa e a pessoa que estava orientando falou que era legal participar dos grupos, isso foi uma coisa que eu aprendi que nunca mais vou esquecer daquilo. Então você vê que algumas situações, quando são abordadas de forma positiva, nós colocamos em prática.

ENTREVISTADOR: Em algum momento dos cursos que você tem participado lhe foi propiciado uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade sócio-cultural regional do município onde trabalha, buscando identificar uma compreensão mais profunda dos problemas detectados/vividos por você ou por seus alunos e alunas e alguns possíveis encaminhamentos de transformação?

Professor P(2): Por exemplo, essa última oficina que nós tivemos, “robótica”, como nossos alunos vão ter acesso a isso? Eu acho que aquilo é maravilhoso. Mas está fora da realidade deles. Essa é a mais recente que eu estou citando, então, acho que aquilo não contribui em nada para trabalhar a realidade dos meus alunos de forma nenhuma. Outro exemplo é o curso de informática que eu fiz o ano passado, todas as escolas estão equipadas com computadores, porém o curso não saiu daqui, pois não tivemos acesso ao programa. Estou fazendo tecnologia da informação e comunicação (tic's) e isso pode

ajudar muito os alunos. Mas eu mesmo não tenho oportunidade de mostrar esse trabalho para os meus colegas, esse espaço de formação era para ser de troca. Eu acredito que tem coisas que, com certeza, a gente acaba aplicando em sala de aula. Mas pelo tempo que nós temos, duas horas e meia, esse tempo poderia ser muito melhor aproveitado. Mas, enfim, as propostas apresentadas aqui, dificilmente trabalham com a realidade dos seus alunos.

ENTREVISTADOR: As concepções presentes e as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada que você tem participado, de algum modo, tem tido como base uma reflexão teórico-filosófica baseada em um contexto desenvolvido nas experiências da sala de aula?

Professor P(2): Eu acredito que a maioria dos cursos que eu tenho participado só tem embasamento teórico. Ainda tem um distanciamento muito grande entre teoria e prática. Dificilmente partimos de uma situação prática de sala de aula, até porque os cursos não são da nossa área, aí fica difícil.

ENTREVISTADOR: Há algum tempo, diversos educadores – entre eles, temos como referencial Paulo Freire – questionava o fato do professor ignorar os conhecimentos do educando advindo do seu cotidiano. E atualmente somos levados a nos questionar diariamente quem são nossos educandos e como eles constroem seu conhecimento. Ao participarmos dos cursos de formação continuada de professores sentamos nas cadeiras e passamos então de educadores a educando. Diante dos fatos acima narrados, os professores formadores têm respeitado e levado em consideração suas experiências adquiridas com sua prática cotidiana?

Professor P(2): Eu acredito que não, e se fossemos depender só do conhecimento que esses educadores tem nos passado, íamos ficar parados em sala de aula. Porque o conhecimento que os formadores nos trazem é muito pouco, então a maioria dos professores usam aquilo que já aprenderam no seu dia-a-dia tentando buscar algumas coisas novas, porque se você depender só disso, é muito pouco. Sendo assim, nesses cursos de formação, os formadores não têm levado em conta nossas experiências de sala de aula, é sempre do jeito deles. Por exemplo, dança, eu não tenho conhecimento nenhum de dança, então tudo bem, mas como eu vou trabalhar dança nas aulas de Matemática com meus alunos. Em “robótica” não tenho conhecimento algum. Mas gostaria de saber como trabalhar com aquele material, super caro, na sala de aula, com alunos que vão, muitas vezes, para a escola por conta da merenda. Então, o conhecimento que me trouxe, foi novo, mas não tem aplicabilidade. O que nós precisamos é saber como trabalhar o conteúdo com o aluno, e isso nós mesmos professores podemos nos ajudar. Porque de repente um colega tem uma forma diferenciada, uma forma que você nem tinha pensado e você passa a ter uma outra visão, de uma outra forma, de como trabalhar aquilo.

ENTREVISTADOR: Quando planeja suas aulas, você leva em consideração os momentos de troca de experiências com os demais colegas nos Cursos de Formação?

Professor P(2): Quando nós estamos em grupo, nós discutimos. Eu acabo aproveitando algumas atividades que eles fizeram e que foi legal, que deu certo na prática. O problema é que nós não somos ouvidos. Como vamos trocar experiências, só se for as experiências dos formadores.

ENTREVISTADOR: Descreva o cenário de um Curso de Formação Continuada ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador.

Professor P(2): O cenário ideal seria esse, a troca de experiências, eu acredito que você pode fazer o que vamos trabalhar nesse semestre de 5^a a 8^a séries, vamos distribuir os temas em grupos de quatro a cinco professores, então na próxima oficina, você vai apresentar uma atividade diferenciada que possa proporcionar um conhecimento novo, uma metodologia nova para a gente poder trabalhar. Eu acredito que a melhor forma seria essa, porque você não tem troca quando só uma pessoa fala, e quando você não tem troca, não adquire conhecimento nenhum. Basicamente não a formação, mas oficinas mesmo. Eu acho que todo mundo tem alguma coisa boa para apresentar e de repente a pessoa não tem como apresentar aquilo. Então, acho que nas oficinas seria o momento ideal para ela apresentar, porque estrutura e tempo nós temos, o que está faltando é isso, melhor estruturação das oficinas. Inclusive eu fiz uma crítica, por exemplo, você trabalha com formação de professores você tem uma visão diferenciada, se você está à frente das oficinas de Matemática, qual o objetivo das oficinas para a gente como professores de Matemática? Nós temos que melhorar, então eu acho que deixa bastante a desejar. O próximo passo seriam as oficinas, a troca de experiências com os professores. Por que não ter uma oficina? Eu acredito que tem muita coisa que pode ser feita e nós não estamos sabendo aproveitar o potencial dos nossos professores.

Momentos de reflexão

ENTREVISTADOR: "Independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar" (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Professor P(2): Eu entendi a crítica dele, porque é o seguinte, você sai do curso de graduação com uma visão e quando chega à sala de aula é outra visão. Você tem que adequar métodos, conteúdos, uma série de questões para trabalhar a realidade. Então, o professor está começando a lecionar, eu entendo e conheço pessoas que saíram esse ano da faculdade e foram dar aula na rede e não conseguiram se adaptar. Isso ocorre porque não há uma formação para esses professores para adquirirem outra visão da realidade, nem mesmo os preparam para estarem em uma sala de aula. É complicado isso. O problema é que o espaço que eles têm para estarem se preparando para a prática, é o estágio, e muitos deles não cumprem. Os gestores assinam e pronto, está feito o estágio.

ENTREVISTADOR: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p.25).

Professor P(2): Eu acho que é necessário uma reflexão. Refletir em cima daquilo que está sendo trabalhado, não é só uma questão de títulos, mas uma reflexão sobre o que você adquiriu com a sua prática. O problema é que alguns professores fazem exatamente isso, participam de alguns cursos em busca do certificado. Infelizmente, isso não acrescenta muito à nossa prática, e termina perdendo o sentido dos cursos de formação continuada. Só que tem uma coisa, quando você tem que pagar um curso do seu bolso, não acredito que você faça isso, tem muita gente aí tentando melhorar o seu trabalho enquanto profissional e tentando melhorar a educação de um modo geral, porque precisa melhorar, é um compromisso pessoal.

ENTREVISTADOR: “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros” (TARDIF, 2002, p.128).

Professor P(2): A partir do momento que nós começarmos a aceitar que o outro tem alguma coisa a contribuir, nós vamos crescer com isso. É aquilo que eu falei, é a troca de experiências. Como você trabalhou o conteúdo, você teve sucesso? De repente eu vou trabalhar aquilo em sala de aula e não vou ter sucesso, as salas têm diferenças de uma para outra, você mesmo, dando aula você usa uma metodologia para uma sala e quando vai para outra, aquilo não funciona, tem que fazer uma adaptação.

ENTREVISTADOR: “Segundo Manoel Oriosvaldo de Moura, os professores raramente questionam suas aulas e procuram saídas próprias. As tentativas (propostas) para superar os problemas do ensino da Matemática geralmente são impostas autoritariamente de fora. São alienígenas, pois não levam em consideração as condições de cada escola. O professor, ao não participar da construção de seu material, de suas estratégias e da definição dos conteúdos, não sabe por que e para quem ensina” (FIORENTINI, 1994, p. 150-151).

Professor P(2): Eu não concordei muito com essa fala, pode ser que alguns professores realmente não questionem suas aulas. Mas acredito que muitos dos professores questionam e estão tentando achar saídas para melhorar. Eu acho que ele deve ter se baseado em alguém para falar isso, não concordo com isso.

FIM DA ENTREVISTA

**Entrevista realizada com
Professor – P(3)
Barueri - São Paulo**

ENTREVISTADOR: RÉGIS



regisluiz@usp.br

INÍCIO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: Fale um pouco sobre os Cursos de Formação Continuada de Professores que o município de Barueri tem oferecido.

Professor P(3): A princípio o mundo vive em uma transformação social, econômica e a gente encaixa isso dentro da globalização e a educação não pode ficar fora desse momento. Barueri tem ao longo dos anos, procurado aprimorar isso para estar inserindo toda a comunidade no sistema nacional e até mesmo global. Esse é o meu pensamento a respeito disso, então tem uma grande importância para a gente como professor, porque vai alertar para algumas transformações que têm ocorrido na educação e mesmo no mundo que você estando na sala de aula às vezes não sabe. Eu vejo dessa maneira, os cursos do CAP, por pouco que seja, em alguns momentos, contribui para nossa formação.

ENTREVISTADOR: Esses cursos têm de algum modo, contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?

Professor P(3): Sem dúvida nenhuma. Porém, eu gostaria de fazer mais cursos voltados para a área, específicos. Voltados para a área da minha atuação e da atuação de vários colegas, pois teriam mais aplicação em sala de aula. Mas de certa maneira tem contribuído, por exemplo, essa semana a gente está tendo o módulo de artes, é de extrema importância para o professor, que pode colocar em prática na sala de aula para os alunos. Mesmo eu trabalhando matemática, eu posso fazer uma atividade extra que é extremamente importante para fazer aquela ligação, aquele bom relacionamento entre os alunos e o próprio professor.

ENTREVISTADOR: Você tem visto alguma aplicação prática que pode ser desenvolvida em sala de aula?

Professor P(3): Há duas semanas atrás na escola onde eu dou aula, o professor que faz o mesmo curso, provavelmente no período noturno, passou várias atividades voltadas à artes para os alunos dele. Então, a gente tem aproveitado. Eu não estou falando apenas por mim, mas por outros professores que eu já vi que estão colocando em prática aquilo que aprendemos nos cursos, e para mim também, sem dúvida nenhuma.

ENTREVISTADOR: Em algum momento dos cursos que você tem participado lhe foi propiciado uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade sócio-cultural regional do município onde trabalha, buscando identificar uma compreensão mais profunda dos problemas detectados/vividos por você ou por seus alunos e alunas e alguns possíveis encaminhamentos de transformação?

Professor P(3): Para ser exato tem tudo haver, a única coisa que eu acho que não fica em sintonia, é que muitas vezes a gente vem em treinamento aqui e ele é muito infantil. Voltado principalmente para o pessoal do Fundamental I. Então, eles deveriam ampliar mais em alguns momentos, mas de um modo geral, tem contextualizado a situação do município. A evolução do município durante esses dez ou quinze anos, para você ter uma

idéia, foi muito grande, então, realmente isso aí é de extrema importância. A única coisa que a meu ver eles deveriam fazer é ampliar os cursos até o final do ensino fundamental. Eu tive alguns cursos que eram voltados mais para crianças de quarta série, e em alguns casos, até alunos de quinta série. Só essa falha que eu observei.

ENTREVISTADOR: Então, de algum modo eles trabalham com a realidade do professor, a realidade do aluno?

Professor P(3): Do professor, do aluno e do município. Está tudo inserido, eles procuram contextualizar isso, vai a fundo como o próprio Paulo Freire comentava, alguns capacitadores sugerem que você trabalhe a situação do aluno onde ele vive e Barueri faz isso e faz muito bem. A única coisa que eu acho que deixou a desejar, pelo menos para mim, é essa questão dos cursos muito voltados para as crianças das séries iniciais.

ENTREVISTADOR: As concepções presentes e as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada que você tem participado, de algum modo, tem tido como base uma reflexão teórico-filosófica baseada em um contexto desenvolvido nas experiências da sala de aula?

Professor P(3): As partes teóricas sim. Mas muitas vezes em alguns momentos isso contradiz com a realidade. Que realidade é essa que eu estou me referindo? A realidade de uma situação, de uma clientela que não está preparada para isso, apesar de que o município, através da Secretaria da Educação, procura estar junto com esse pessoal, com essa clientela, com a gente mesmo, para compactar e o profissional fazer um bom trabalho. Mesmo assim, em alguns momentos fica um pouco difícil, se não fosse à participação dos profissionais da Secretaria da Educação, isso seria bem pior.

ENTREVISTADOR: Há algum tempo, diversos educadores – entre eles, temos como referencial Paulo Freire – questionava o fato do professor ignorar os conhecimentos do educando advindo do seu cotidiano. E atualmente somos levados a nos questionar diariamente quem são nossos educandos e como eles constroem seu conhecimento. Ao participarmos dos cursos de formação continuada de professores sentamos nas cadeiras e passamos então de educadores a educando. Diante dos fatos acima narrados, os professores formadores têm respeitado e levado em consideração suas experiências adquiridas com sua prática cotidiana?

Professor P(3): Eu percebo que na maioria das vezes tem, mesmo porque eu tenho certeza que eles têm uma orientação de quem os contrata. Então, eles têm respeitado na medida do possível, eles têm respeitado sim. Inclusive o pessoal tem comentado, é um módulo que eu ainda vou fazer, é o Braille, o pessoal tem achado de extrema importância. Por outro lado, tem pessoas que estão fazendo informática pela segunda ou terceira vez, esse conteúdo é praticamente o mesmo visto em cursos anteriores. Mas o pessoal tem destacado Artes, Braille, a maioria adorou. De modo geral, o pessoal que vem aqui nos passar essas informações e nos dar esse treinamento, pelo menos nesses dois últimos anos, estão de

acordo com o pensamento da secretaria e principalmente satisfazendo a maioria dos professores.

ENTREVISTADOR: Então, em geral eles têm levado em consideração as experiências dos professores?

Professor P(3): Nesses dois últimos anos sim, eles têm levado em consideração a experiência do profissional, é lógico que se nos ouvissem poderia ser melhor, pois eu mesmo, várias vezes fiz sugestões de cursos, da dinâmica dos encontros, mas não vi nenhuma mudança, pelo menos não até agora, então, muitas vezes nem adianta falar, quem está te ouvindo?

ENTREVISTADOR: Quando planeja suas aulas, você leva em consideração os momentos de troca de experiências com os demais colegas nos Cursos de Formação?

Professor P(3): Eu normalmente quando planejo a minha aula não utilizo muito o que foi visto nos cursos, mesmo porque muitas vezes não bate o meu horário com o do colega que fez aquele curso. Mas normalmente quando eu planejo a minha aula, primeiro eu vejo a situação do aluno, em que ponto ele está. Num segundo momento, eu vou procurar dos colegas em que situação está aquele aluno, onde eu posso trabalhar, onde eu posso evoluir mais. Você sabe que uma sala de aula é muito heterogenia em termos de conhecimento, em termos de condições sociais, então você tem que abraçar todo esse pessoal, você tem que fazer um trabalho onde satisfaça aquele que está em um patamar mais avançado e aqueles, que pode ser minoria, que estão em um patamar bem abaixo, não deixando que ninguém fique de fora. Eu trabalho muito em conjunto com os meus colegas e isso facilita esse relacionamento com os alunos, fica melhor, e muitas vezes eles elucidam algumas dúvidas que facilitam para que eu possa trabalhar em cima dessas dúvidas, melhorando assim, o aproveitamento dos meus alunos.

ENTREVISTADOR: No momento em que você vai planejar as suas aulas, vem à tona aquelas situações que foram discutidas nos cursos e a partir dali você faz alguma reflexão nesse sentido?

Professor P(3): Eu geralmente, além do conteúdo exigido pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) procuro contextualizar a minha aula de maneira que vá de encontro à realidade onde essa pessoa vive, de encontro ao momento que ele está vivendo. Por outro lado o que a gente aprende aqui a gente coloca muitas vezes, talvez não na prática, mas em termos de teoria, coloca em prática mostrando como é. O que a gente aprende aqui vai de encontro ao que o mundo está vivendo, então, sem dúvida nenhuma são aproveitadas muitas coisas. Por isso que é importante esse bate papo com os colegas da mesma área, isso facilita para o planejamento das aulas. Eu acredito que esse espaço é bem válido e nos ajuda bastante.

ENTREVISTADOR: Descreva o cenário de um Curso de Formação Continuada ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador.

Professor P(3): É como eu tinha falado anteriormente, primeiro você deve fazer um curso voltado para uma clientela em determinado nível, por exemplo, de primeira a oitava série, e ter profissionais com experiência não só na parte pedagógica, mas experiência de mundo, da realidade da nossa clientela, ou seja, dos alunos. Então, além da teoria deve ter uma parte prática, onde todos possam praticar e ter aquela discussão entre os elementos que estão participando do curso, no caso os professores.

ENTREVISTADOR: **Em termos do perfil do formador, como você acha que ele deveria ser?**

Professor P(3): O formador tem que ter experiência e ter passado pela sala de aula. Ele tem que ter noção de sala de aula. Não adianta chegar aqui um instrutor que nunca esteve em uma escola pública, ele vem de uma USP – (Universidade de São Paulo) ou de uma GV – (Getúlio Vargas), e só trabalhou com pessoas de um nível elevado de escolaridade. Ele tem primeiro que conhecer na prática, a situação dessa clientela de escola pública e, principalmente, o pessoal do município. Conclusão, o formador tem que ter conhecimento teórico e prático. Às vezes eles falam algumas coisas para nós que estão distantes da realidade. É lógico que não são todos. Mas temos que ter esse cuidado, porque de repente está falando uma coisa que não vai se aplicar nunca e tem que saber a situação, o contexto onde vive aquela clientela, e onde nós podemos avançar. Eu tenho certeza que muitos profissionais, mesmo que esteja em um patamar bem elevado, ele tem noção sim, porque ele sabe da situação social não só do estado, mas do país, então tem que ter esse cuidado.

Momentos de reflexão

ENTREVISTADOR: **"Independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar"** (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Professor P(3): Em parte em concordo com ele, mas por outro lado, não se pode atribuir 100% dos problemas educacionais aos professores. Mesmo porque o que a gente percebe hoje no município e na educação de um modo geral, é que tem muitas pessoas formadas que simplesmente não fizeram um estágio. Apesar do estágio ser de extrema importância quando é feito. É de extrema importância porque aquele profissional que está ingressando na educação, vai ter acesso e convivência prática, fora da teoria. Por outro lado a gente sabe que em nível de Brasil, muitas pessoas que saíram do setor privado, ou seja, saíram de uma empresa, tem uma grande bagagem na sua área, mas eu não diria que eles têm uma bagagem pedagógica, em alguns casos pode até ser, mas a grande maioria não tem. Por exemplo, é o meu caso, eu trabalhei em uma empresa e antes de dar aula, fiz um curso de pedagogia. Então associei a prática que eu tive lá fora, a realidade desses educandos e as orientações que o curso de pedagogia me proporcionou. Então dá para fazer um trabalho

que atenda perfeitamente o sistema de um modo geral, pode não ser o melhor dos trabalhos, mas eu dou o melhor de mim.

ENTREVISTADOR: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p.25).

Professor P(3): Independente do progresso desse professor, uma coisa eu tenho certeza, os cursos que ele tem de formação, de certa maneira, vai contribuir muito para ele, mesmo porque de repente ele tem uma experiência anterior, como no meu caso, eu não tinha a parte pedagógica e você chegando à sala de aula, em pouco tempo se você realmente está inserido, e se você realmente quer transformar, você modifica sua postura e sua prática. Você pouco a pouco vai vendo a situação daquele pessoal e de certa maneira você vai poder contribuir. Sem dúvida nenhuma tem que refletir. Você sai de uma sala e vai à outra, é outra situação. Nesse momento, nós como profissionais, temos que fazer uma reflexão sempre, mesmo porque vai facilitar o nosso trabalho. Eu não nego que muitas vezes, pego pesado em termos de avaliação, e depois falo: será que é tudo isso? Será que eu não poderia fazer de outra maneira? Realmente, tem determinadas turmas que você fala: eu poderia ter feito melhor.

ENTREVISTADOR: “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros” (TARDIF, 2002, p.128).

Professor P(3): A educação e os profissionais da educação hoje, por uma parcela da sociedade, não tem aquele valor que deveria ter. Agora por outro lado, a própria categoria, os próprios profissionais da educação, pelo menos alguns, prejudicam sua imagem, realmente você percebe isso. O pessoal se sente em um pedestal, inclusive quando alguns alcançam novos degraus, os próprios colegas são os primeiros a querer “pixar”, querer te derrubar, ao invés de trabalhar junto para um objetivo único. Então muitas vezes, eu não sei se é por falta de tempo, não sei por que, mas a gente percebe que deveria acontecer mais vezes aquela junção, aquele discurso, entre os profissionais da educação, onde um possa ajudar o outro com o seu conhecimento. Eu acredito que a maioria deles tem condição de ajudar uns aos outros e fazer melhor a educação para os educandos.

ENTREVISTADOR: “Segundo Manoel Oriosvaldo de Moura, os professores raramente questionam suas aulas e procuram saídas próprias. As tentativas (propostas) para superar os problemas do ensino da Matemática geralmente são impostas autoritariamente de fora. São alienígenas, pois não levam em consideração as condições de cada escola. O professor, ao não participar da construção de seu

material, de suas estratégias e da definição dos conteúdos, não sabe por que e para quem ensina” (FIORENTINI, 1994, p. 150-151).

Professor P(3): De modo geral, tudo que é imposto fica difícil de absorver, tanto da parte dos educandos quanto dos educadores. Agora no caso da Matemática, dá para fazer muitas coisas, dá para contribuir não só no caderno de apoio, mas dá para contribuir com os grupos nas escolas, estudando ou se juntando e vendo a dificuldade dos alunos, como ajudar esses alunos a chegarem a um nível desejado. Não é simplesmente chegar e passar um problema matemático, primeiro você tem que se situar, onde você vai usar isso na vida. Você vai passar tudo àquilo só porque faz parte do conteúdo estabelecido pelos PCN's? Não, você tem que avaliar globalmente esse aluno, mas sem dúvida nenhuma isso realmente acontece no nosso dia-dia. Assim fica difícil para o aluno absorver, ou seja, dificilmente o pessoal dá uma contribuição, não sei por que, de repente é aquilo que eu falei anteriormente, falta uma aproximação entre os profissionais da área da educação. Eu não sei em decorrência de que, mas provavelmente uma das coisas que eu vejo é em decorrência da correria do professor, ele dá aula de manhã, de tarde e de noite, mas por outro lado isso não justifica, você tem que fazer o melhor possível.

FIM DA ENTREVISTA

**Entrevista realizada com
Professora – P(4)
Barueri - São Paulo**

ENTREVISTADOR: RÉGIS



regisl Luiz@usp.br

INÍCIO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: Fale um pouco sobre os Cursos de Formação Continuada de Professores que o município de Barueri tem oferecido.

Professor P(4): Os profissionais que ministram os cursos oferecidos pela prefeitura de Barueri são de bom nível e as aulas, a meu ver, são bem direcionadas. São profissionais que estão preparados, são da área daquele assunto. Mas eu particularmente gostaria que houvesse um direcionamento, que os cursos fossem separados por área. É muito interessante ter aulas de dança, de pintura, mas na minha área que é Matemática, eu não aproveito muito, mas em geral essa aula que eu tenho é bem descontraída promove uma integração muito grande entre os professores. Fica um ambiente muito bom, harmonioso, mas não dá para eu levar o que eu aprendo nesses cursos para a minha aula prática de Matemática. Essas aulas não têm nenhuma aplicação prática, são aulas isoladas. A não ser que você fizesse uma gincana na semana da criança e aplicasse esses conhecimentos nessa semana. Algumas vezes, até tem alguma aplicação em sala. Mas algo específico que leva você à reflexão de sua prática pedagógica não.

ENTREVISTADOR: Esses cursos têm de algum modo, contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?

Professor P(4): Alguma coisa você sempre acaba aplicando. Mas como é muito diferente da nossa realidade, fica difícil, não tem muito o que aproveitar.

ENTREVISTADOR: Em algum momento dos cursos que você tem participado lhe foi propiciado uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade sócio-cultural regional do município onde trabalha, buscando identificar uma compreensão mais profunda dos problemas detectados/vividos por você ou por seus alunos e alunas e alguns possíveis encaminhamentos de transformação?

Professor P(4): Eu não percebo que tenha trabalhado isso não, eu não sinto isso.

ENTREVISTADOR: Eles trabalham com a realidade do município?

Professor P(4): Eu não percebi. Em minha opinião seria bom se os formadores aproveitassem aquilo que o professor já traz de experiência, mas parece-me que a cada curso consideram o professor como um depósito de informações. Em geral, os cursos não têm feito isso. Não têm considerado os cursos que o professor já participou. Não considera nem mesmo os conhecimentos prévios que ele traz, isto é, a prática dele. Eu pelo menos não sinto isso. Eles não provocam esse momento de reflexão que faz o professor refletir, não tem isso.

ENTREVISTADOR: As concepções presentes e as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada que você tem participado, de algum modo, tem tido como base uma reflexão teórico-filosófica baseada em um contexto desenvolvido nas experiências da sala de aula?

Professor P(4): Depende do módulo que a gente está fazendo, às vezes acontece essa reflexão. No curso de “robótica”, houve alguns momentos dessa reflexão.

ENTREVISTADOR: **Nos quatro anos que você vem fazendo os cursos, em algum momento as atividades desenvolvidas partiram do contexto desenvolvido nas experiências da sala de aula? Como é isso?**

Professor P(4): No início era melhor, porque era separado por área. Quando começaram os cursos aqui no CAP, ele era separado por área. Então ficava mais nítido esse momento de reflexão.

ENTREVISTADOR: **E sobre as experiências que acontecem nas salas de aula?**

Professor P(4): Quando era separado por área, eu levava diversos problemas das salas de aula para lá e muito do que eu aprendia no curso procurava aplicar em minhas salas. Tinha uma troca muito grande.

ENTREVISTADOR: **Há algum tempo, diversos educadores – entre eles, temos como referencial Paulo Freire – questionava o fato do professor ignorar os conhecimentos do educando advindo do seu cotidiano. E atualmente somos levados a nos questionar diariamente quem são nossos educandos e como eles constroem seu conhecimento. Ao participarmos dos cursos de formação continuada de professores sentamos nas cadeiras e passamos então de educadores a educando. Diante dos fatos acima narrados, os professores formadores têm respeitado e levado em consideração suas experiências adquiridas com sua prática cotidiana?**

Professor P(4): Sim eles escutam. Quando eram separados por área, eles escutavam as nossas experiências, contavam as experiências deles. Era bem legal. Nós aproveitávamos muito mais os cursos.

ENTREVISTADOR: **Então você acredita que era bem mais válido quando era por área?**

Professor P(4): Eu acho que para a prática pedagógica era bem melhor.

ENTREVISTADOR: **Quando planeja suas aulas, você leva em consideração os momentos de troca de experiências com os demais colegas nos Cursos de Formação?**

Professor P(4): Com certeza. Eu levo porque às vezes ele está fazendo um trabalho, um joguinho, aí você acaba utilizando a idéia do colega. Você questiona, às vezes você faz alguma adaptação daquele jogo e leva para sua sala alguma atividade. Seria mais interessante à discussão com os colegas, aquela prática mesmo do que acontece em sua sala de aula, talvez a experiência de como você aborde determinado conteúdo na sala de aula. Essa troca é muito rica. Saber que livro o colega utiliza, citar o nome do autor, esse é bom, tem uma atividade assim, ele enfoca mais jogos. A gente troca muito, é muito boa essa experiência de troca.

ENTREVISTADOR: **Descreva o cenário de um Curso de Formação Continuada ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador.**

Professor P(4): Eu acho que deveria ser separado por área. As discussões deveriam ser com os professores daquela área e poderia ser dada uma abertura para que os professores pudessem escolher o tema. Se pudesse ser dada essa abertura seria o ideal. Que o professor colocasse o que ele quer exatamente, uma parte de matemática específica e discussão também da teoria relacionada com a prática. Isso também é viável para a gente trabalhar de acordo com a LDB, de acordo com os PCN's. Eu acho que deveria fazer alguma coisa nesse sentido, de trabalhar a teoria ligada com a prática.

ENTREVISTADOR: Em termos do perfil do formador, como você acha que ele deveria ser?

Professor P(4): Eu acho que poderia aproveitar alguns professores da própria rede municipal de ensino para dar os cursos, mas também trazer algumas pessoas de fora, até porque quem vem de fora pode trazer experiências novas, advindas de uma outra realidade, mas que possamos adequá-las a nossa. Voltando aos cursos, você pode até utilizar esses cursos de dança, de pintura, para uma gincana na semana da criança, algum dia de festa que você pode pegar algumas falas e colocar em algumas oficinas, nesse sentido sim. Mas para prática de aula fica complicado, não tem sentido fazer esses cursos. Eu particularmente prefiro fazer cursos específicos de Matemática, com certeza. Acho até que essa é uma idéia que todos têm, mas o pessoal tem receio de falar.

Momentos de reflexão

ENTREVISTADOR: "Independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar" (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Professor P(4): Infelizmente, nos cursos de licenciatura em geral, a pessoa passa três ou quatro anos estudando e não sai com uma bagagem suficiente para poder desempenhar bem a função de professor. Ele precisa mesmo de um curso de formação continuada para poder melhorar sua prática, para refletir sobre sua prática, para trocar informações sobre suas experiências. Eu concordo com ele.

ENTREVISTADOR: "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência" (NÓVOA, 1992, p.25).

Professor P(4): O importante no curso de formação é ter a reflexão. Às vezes, até o próprio formador tem que ter isso em mente e passar para os professores. O formador deveria conduzir aquele momento da formação para que nós pudéssemos refletir sobre a nossa prática em sala de aula. É interessante o próprio formador levar o professor a refletir. Só assim, poderemos melhorar a qualidade de nossas aulas, pensando, construindo e re-

construindo a partir da prática. O que complica geralmente nesses cursos é que quase sempre somos podados. O formador poderia dar uma abertura maior para os professores, afinal, o objetivo da formação continuada é aprimorar a prática a partir da prática, e isso não acontece. Pelo menos eu não vejo essa abertura, eles só retransmitem seus conhecimentos.

ENTREVISTADOR: “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros” (TARDIF, 2002, p.128).

Professor P(4): Eu acho que os professores poderiam se inscrever para expor o seu trabalho, o seu projeto. Poderia existir esse tipo de coisa também. Eu sei que nem todos aceitariam, tem alguns colegas que não aceitam que seus pares ministrem os cursos, eu sei por que isso já aconteceu na minha escola, mas não são todos que pensam assim, infelizmente têm alguns que pensam dessa forma. O que vamos fazer? “Cada um, cada um.” Isso acontece em todo lugar, até mesmo no estado, professor é professor em qualquer lugar. Podemos perceber em alguns professores que eles não dão abertura, eles se fecham no mundo deles. Pior é que não é só o professor, as pessoas em geral, têm esse problema. Elas se fecham no mundo delas e não querem ouvir ninguém. Isso é péssimo, porque é nesse momento que eu posso te ouvir e você pode me ouvir que nós trocamos experiências de alguma forma. Você pode ter 20 anos no magistério e eu posso ter cinco, mas isso não impede de nós estarmos trocando experiências. Muitas vezes, a pessoa que está há 20 anos já adquiriu alguns vícios e o novo ainda não tem vícios, e nessa, um pode ajudar o outro, ele porque tem um tempo maior e o outro porque está chegando e tem idéias novas. Eu acho que a pessoa tem que aceitar, eu vejo por esse lado, tanto o que tem 20 anos como o que está iniciando. Tem que ter essa troca, esse diálogo, ninguém pode se fechar.

ENTREVISTADOR: “Segundo Manoel Oriosvaldo de Moura, os professores raramente questionam suas aulas e procuram saídas próprias. As tentativas (propostas) para superar os problemas do ensino da Matemática geralmente são impostas autoritariamente de fora. São alienígenas, pois não levam em consideração as condições de cada escola. O professor, ao não participar da construção de seu material, de suas estratégias e da definição dos conteúdos, não sabe por que e para quem ensina” (FIORENTINI, 1994, p. 150-151).

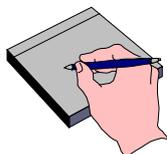
Professor P(4): Precisa, tem necessidade dele participar, porque é ele ou melhor nós, professores, que conhecemos a realidade da sala de aula. Então precisa ter esse momento para conversarmos, para falarmos. Esse exercício não é legal, aqui pode melhorar, aqui pode tirar isso, na realidade da minha escola esse exercício não foi legal, mas às vezes na realidade de um outro colega foi. Então eu acho que tem que ter esse momento sim. E o professor tem que participar ativamente desse processo. Eu acho que essa resistência vai ser vencida com o tempo, eu acho que não pode desistir. Agora falando de uma outra coisa.

Por que não temos alguns cursos voltados para a Matemática nas séries iniciais? A maioria dos professores de quarta série não gosta muito de Matemática e deixa isso transparecer para o aluno. Essa é uma falha que tem no curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia teria que ter aulas de Matemática, discutir como ensinar, e não tem. Já no curso de Magistério existia uma aula que eles falavam em como ensinar Matemática. Agora não tem mais Magistério, mais antigamente tinha essa aula de como ensinar a Matemática. O curso de Pedagogia não tem isso é uma falha.

FIM DA ENTREVISTA

**Entrevista realizada com
Professor – P(5)
Barueri - São Paulo**

ENTREVISTADOR: RÉGIS



regisl Luiz@usp.br

INÍCIO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: Fale um pouco sobre os Cursos de Formação Continuada de Professores que o município de Barueri tem oferecido.

Professor P(5): Os cursos que a gente tem aqui no CAP são bons para aperfeiçoamento, mas foge um pouco da realidade do aluno. Então, para aperfeiçoamento profissional é bom. Mas na prática deixa um pouco a desejar e cada professor tem que traduzir para o seu local de trabalho, isso varia de escola para escola, de clientela para clientela.

ENTREVISTADOR: Esses cursos têm de algum modo, contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?

Professor P(5): Bom, com certeza, senão nem teria vindo mais.

ENTREVISTADOR: Em algum momento dos cursos que você tem participado lhe foi propiciado uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade sócio-cultural regional do município onde trabalha, buscando identificar uma compreensão mais profunda dos problemas detectados/vividos por você ou por seus alunos e alunas e alguns possíveis encaminhamentos de transformação?

Professor P(5): A gente vê situação, procura orientar o aluno, mas infelizmente tem a situação política, porque uma coisa é você inserir o aluno enquanto cidadão no meio em que ele vive, e outra coisa é ele ser um agente transformador desse meio. É a mesma coisa com o professor, e o formador não tem se preocupado com isso. Então, matematicamente falando, não tem como você não trabalhar com números, porque quando você analisa a questão social numericamente, estatisticamente, porque não existe outra forma senão a estatística, você depara com situações que a gente tem que estar comentando, por que aconteceu, por que está acontecendo, o que pode vir a acontecer se a gente ficar quieto. Então você tem que saber como falar também.

ENTREVISTADOR: Você enquanto professor tem trabalhado isso com seus alunos, mas os professores enquanto formadores têm dado essa oportunidade para os professores?

Professor P(5): É difícil, muito complicado. Eu acredito que enquanto a educação estiver passando por transformações meramente econômicas e não pedagógicas, não dá para analisar resultados. Você tem resultados econômicos, evidente, mas são duas vertentes, você caminha pelo consumo, pelo gasto financeiro ou pelo pedagógico. Se você reduz esse gasto financeiro, não tem como prolongar o pedagógico, ele fica estagnado. Uma coisa é falar nos cursos, outra, é fazer na prática na sala de aula, precisa de criatividade, precisa realmente de esforço. Por exemplo, nas escolas onde eu trabalho, desenvolvo dominó de tabuada, já fiz adição, agora estou fazendo divisão, com resto de material de EVA. Então, eu consegui na escola em que estou agora a borda dos discos, eu coloquei para a diretora a minha finalidade, levei para casa e deu para fazer uns 200 dominós, são 8 jogos de 24 peças, dá para trabalhar com 5 alunos por grupo, porque a gente tem a nossa realidade, 40

alunos por sala de aula. Eu acredito que estamos caindo no mesmo erro, quando o professor está na frente de uma sala, seja para passar formação para o aluno ou para o professor, ele quer mostrar algo a mais, novidades. Mas, tem uma questão, você mostra novidades quando você conhece a realidade. Então, existem professores que vêm aqui e conseguem ver a realidade de uma única escola, e acreditam que conseguem resolver o problema de toda a rede. A gente sabe que são mais de 20 ou 30 escolas e cada uma tem a sua realidade. É o que eu falei, cada um tem que traduzir a realidade que está incluído. Uma crítica que faço é que geralmente os cursos de formação daqui já vêm preparados para vários municípios, independente da realidade. Será que ninguém parou para pensar que cada município tem a sua realidade? O melhor curso de formação que eu tive aqui foi em 2004. Foi feito uma semana de encontro e foi perguntado para os professores o que estava sendo feito, o que poderia ser melhorado. Teve uma professora de História da minha sala, uma amiga minha, que achou engraçado porque estavam perguntando isso. Ela me disse: “Qual a finalidade de estar perguntando agora? Ninguém nunca fez isso.” Mas infelizmente só foi essa vez.

ENTREVISTADOR: As concepções presentes e as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada que você tem participado, de algum modo, tem tido como base uma reflexão teórico-filosófica baseada em um contexto desenvolvido nas experiências da sala de aula?

Professor P(5): Aí tem duas questões, primeiro o que eu te falei, para uma formação profissional está muito bom. Mas para uma prática social está muito distante. Para uns até desanima, porque há uma realidade na escola e outra realidade no CAP, e as duas realidades estão muito distantes uma da outra. Muitas vezes tem uma certa distância entre o que acontece nos cursos de formação e a própria secretaria, o secretário vai à escola e fala uma coisa, o supervisor fala outra, a direção da escola então..., aí vem os cursos e faz tudo diferente do que a gente esperava, todo mundo fica perdido. Tem várias ilhas e o professor tem que fazer a ponte entre uma ilha e outra, só que infelizmente a gente não tem madeira para fazer essa ponte, a gente faz com bambu, cipó e acaba quebrando.

ENTREVISTADOR: Há algum tempo, diversos educadores – entre eles, temos como referencial Paulo Freire – questionava o fato do professor ignorar os conhecimentos do educando advindo do seu cotidiano. E atualmente somos levados a nos questionar diariamente quem são nossos educandos e como eles constroem seu conhecimento. Ao participarmos dos cursos de formação continuada de professores sentamos nas cadeiras e passamos então de educadores a educando. Diante dos fatos acima narrados, os professores formadores têm respeitado e levado em consideração suas experiências adquiridas com sua prática cotidiana?

Professor P(5): É difícil, porque a gente fala que tem que ouvir o aluno. Mas quando você passa de professor para aluno, quem está dando o curso para você não respeita isso, não tem ouvido. Eu me coloco como professor e como aluno, quando Paulo Freire diz que a

gente não educa sem a capacidade de se indignar dentro da realidade. Então, o aluno e o professor precisam saber qual o papel deles na sociedade. Se você pega uma escola onde tem um professor que quer ser diretor, um diretor que está aprendendo a ser diretor, coordenador que quer derrubar o diretor para assumir a posição dele. Infelizmente é uma realidade, o papel do coordenador deveria ser estar dando o respaldo para o professor, mostrar o material, vou dar tabuada ele me mostra que aqui tem jogos para trabalhar tabuada. Ele não tem tempo hábil para isso é uma realidade das escolas que eu trabalhei que tinham problemas com isso, coordenador que passava o dia inteiro na Internet. Então é difícil trabalhar com coordenador assim. Então, Quando o diretor dirigir e o coordenador coordenar, o professor dá aula. Não tem como desvincular isso, é como uma linha de produção.

ENTREVISTADOR: Quando planeja suas aulas, você leva em consideração os momentos de troca de experiências com os demais colegas nos Cursos de Formação?

Professor P(5): Com certeza, a gente está constantemente filosofando e procura trocar idéias, para cada momento nós temos uma situação, cada dia é uma situação nova, tem que ser bom filósofo para ver o que agrada a platéia e se o professor não for bem palhaço não consegue agradar aquela platéia. Você trabalhando com 5ª ou 6ª séries, se você não fizer malabarismo, você não consegue chamar atenção deles. Uma coisa que eu achei interessante, um professor da USP passou para a gente: “amanhã eu quero que vocês tragam bexigas”. Eu e uns dois ou três trouxemos. Ele perguntou por que em uma sala de 50, só dois ou três trouxeram. Então o restante ficou na sala e nós fomos encher a bexiga de água, ele falou que ia riscar um fósforo e colocar embaixo da bexiga com água, então ele perguntou se podia colocar a bexiga na nossa cabeça, eu pensei que na pior das hipóteses era o fósforo queimar a bexiga e a água apagar o fogo. Ele falou que gostou da minha resposta, mas queria ver o que aconteceria. Não queima a bexiga. Se você faz essa experiência em sala de aula, os alunos ficam maravilhados. Na TV Cultura tem essas experiências, se você encher a bexiga e enfiar um palito de churrasco no fundo ou em cima ela não fura e isso chama atenção de todos. A partir daí, tudo que você fala para eles é lei, eu fiz isso em uma sala a semana passada, estava com um problema com uma aluna de 16, 17 anos. Fiz as duas experiências com ela, foi o momento que eu peguei para trabalhar a aluna que tinha problemas de relacionamento. Então quando temos coisas interessantes isso nos ajuda a planejar nossas aulas.

ENTREVISTADOR: Descreva o cenário de um Curso de Formação Continuada ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador.

Professor P(5): Se você quer atingir o professor, tem que mostrar situações de sala de aula, se você quer dar uma formação legal tem que ser assim. Uma coisa é a teoria e outra é a prática. E eu costumo dizer que a teoria na prática é outra. Nós temos grandes teóricos da educação que não contribuem muito, estão fora da sala de aula há muito tempo, a realidade deles não existe, todos falam que temos que trabalhar de uma maneira

diferenciada, só que eles passam o curso todo só falando, não mostram como fazer. Infelizmente essa é a realidade. Os melhores teóricos para mim são aqueles que estão em sala de aula, que sabem da realidade.

Momentos de reflexão

ENTREVISTADOR: "Independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar" (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Professor P(5): Ele concorda comigo e eu com ele, quando eu digo que a teoria na prática é outra. É o que eu acabei de falar, a formação do professor é no dia-a-dia.

ENTREVISTADOR: "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência" (NÓVOA, 1992, p.25).

Professor P(5): Isso é exatamente o que eu estava falando, a experiência, o trabalhar em sala de aula, aplicar o que a gente aprende aqui para o aluno. É fácil eu chegar aqui e falar um monte de coisas sem saber se está sendo útil ou não. Não adianta só passar a informação, é na prática que vai saber se aquilo é útil ou não. Então, você passa o curso, precisa de um espaço para trazer o retorno. É o retorno do trabalho que está sendo feito, é a devolutiva como eles falam. Precisa de espaço para essa devolutiva. Agora, infelizmente, tem muita coisa negativa e ninguém quer ouvir. Nós deveríamos ter um espaço para falar, eu acho que é interessante colocar. Não é porque os cursos são determinados que eles deverão ser assim daqui há cinco anos, cabe a nós educadores e professores que estamos participando, reivindicar e colocar para os próprios formadores. "É minha realidade? Por que não posso colocar aquilo que eu acredito? Qual o objetivo do curso? Está tendo utilidade em sala de aula? O interesse não é esse, vamos mudar." Mesmo assim, ainda temos aqueles professores que realmente só querem uma posição melhor, é interesse, não estão preocupados com a qualidade dos cursos, talvez estejam interessados em certificados, é difícil. Eu tenho uma coisa comigo, se eu estou conversando com você, vou procurar mostrar para você o meu ponto de vista em relação ao seu trabalho, a conversa é entre nós. É fácil falar que a culpa é do outro, eu faço parte de um contexto, e não posso me omitir.

ENTREVISTADOR: "Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros" (TARDIF, 2002, p.128).

Professor P(5): Infelizmente somos seres humanos e enquanto seres humanos somos dotados de erros e acertos, só que o professor não aceita falar que está errado, se falar, você

conquistou um inimigo. Então, nessas formações, em primeiro lugar o formador tem que saber como fala. Nós temos que saber falar quando não concordamos com alguma coisa. Os formadores têm que levar o professor a refletir sobre sua prática e elogiar o professor quando ele se manifesta. É como no comércio, o bom cliente é o que reclama, porque se ele reclama, é porque ele sabe que você pode fazer melhor.

ENTREVISTADOR: “Segundo Manoel Oriosvaldo de Moura, os professores raramente questionam suas aulas e procuram saídas próprias. As tentativas (propostas) para superar os problemas do ensino da Matemática geralmente são impostas autoritariamente de fora. São alienígenas, pois não levam em consideração as condições de cada escola. O professor, ao não participar da construção de seu material, de suas estratégias e da definição dos conteúdos, não sabe por que e para quem ensina” (FIORENTINI, 1994, p. 150-151).

Professor P(5): Discordo isso acontecia no século passado, hoje o professor questiona sim suas aulas e busca muitas alternativas para suas dificuldades, eu mesmo já falei do dominó que fiz, é como eu disse tem um monte de gente que só lê e escreve, mas está distante da realidade, esse deve ser um deles. Porém, quando ele fala que tudo é imposto de forma autoritária, isso eu concordo, principalmente aqui, ou é do jeito que a secretaria quer ou nada feito.

FIM DA ENTREVISTA

Entrevista realizada com
Professora – P(6)
Barueri - São Paulo

ENTREVISTADOR: RÉGIS



regisluz@usp.br

INÍCIO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: Fale um pouco sobre os Cursos de Formação Continuada de Professores que o município de Barueri tem oferecido.

Professor P(6): Eu participei de vários cursos, alguns contribuem sim para a nossa prática, outros, eu acho que a gente recebe o curso, mas não recebe subsídios para a prática em nossa escola. Então, deixa a desejar nesse sentido, como colocar em prática se eu chego à escola e não tenho subsídios? Então, às vezes eu acho que a educação investe em cursos para o professor e deixa a desejar nessa parte do concreto para o professor nas escolas. Para mim nos cursos deveria ser trabalhado mais a troca de experiências com o colega. O concreto, que acontece mesmo em sala de aula. O momento de estar discutindo as experiências, poder discutir como aprofundar isso, mais voltado a nossa vivência em sala de aula. Um espaço em que Barueri nos permitisse trocar essas experiências. Agora, um professor falar com o outro sobre sua prática, seria muito melhor, porque mesmo o palestrante, os cursos que a gente tem recebido ficam por aí, não têm muita contribuição com relação a nossa prática.

ENTREVISTADOR: Esses cursos têm de algum modo, contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?

Professor P(6): O ano passado teve dança que eu achei bom, levanta a nossa auto-estima, uma parte que ajuda mais o nosso interior. Teve o curso de teatro que eu achei interessante, mas não teve muito proveito na disciplina de Matemática, mas eu até tentei fazer alguma coisa com os alunos. Teve um curso de interpretação voltado para a dinâmica em sala de aula, voltado aos problemas, que contribuiu sim, a gente pode estar resgatando alguma coisa para a sala de aula.

ENTREVISTADOR: No geral, você acha que tem contribuído com sua prática em sala de aula?

Professor P(6): Deixa muito a desejar, muitas coisas ficam em gavetas e não damos seqüência, muita coisa repetitiva que não acrescenta nada. Deveria ser feita uma sondagem antes de oferecer esses cursos, o que já está sendo feito, o que tem sido dado. Deveria trazer o grupo de professores daqui mesmo de nossas escolas e trabalhar mais uma discussão entre a gente, dar um espaço para falarmos sobre a nossa prática. Seria muito mais enriquecedor do que colocar a teoria. O importante é o que a gente vive dentro da sala de aula, a nossa vivência e essa troca. Tem colegas que têm experiências riquíssimas, nós poderíamos estar trocando isso, o colega mostrando o trabalho e a gente estar opinando e acrescentando o que sabemos. Isso contribuiria bem mais do que esses cursos. Eu acho que não está suprimindo as nossas necessidades.

ENTREVISTADOR: Em algum momento dos cursos que você tem participado lhe foi propiciado uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade sócio-cultural regional do município onde trabalha, buscando identificar uma

compreensão mais profunda dos problemas detectados/vividos por você ou por seus alunos e alunas e alguns possíveis encaminhamentos de transformação?

Professor P(6): Sinceramente, não existe essa preocupação de como é a sua realidade, eu não senti. Eles poderiam resgatar as nossas próprias origens, as origens do professor. De onde ele veio. Se ele tem uma história. Trabalhar as suas raízes. Eu não vi, se isso aconteceu passou despercebido por mim. Eles não trabalham com a realidade de cada município e de cada profissional. Eu não vejo, se fosse assim, diante desse processo teria de resgatar a sua história de vida. Por exemplo, eu sou de Natal e voltei lá depois de 30 anos e tive de rever tudo. Então, eu não vejo isso, os formadores não abordam nossa realidade, eu não vejo esse trabalho. É uma pena, porque quando a gente trabalha com nossos alunos tentamos primeiro identificar esse aluno, onde vive, como vive. Dentro do município temos escolas distintas cada uma com sua realidade, com suas necessidades, então, nós professores, também temos que ser vistos dessa forma, somos diferentes, cada um tem sua prática, suas dificuldades, não podemos ser considerados iguais, simplesmente porque não somos. Quanto às escolas, não é a comunidade que gera problemas, são grupos restritos. Eu acho que o profissional tem que buscar a identidade que estamos perdendo, estamos perdendo a nossa postura, precisamos ter postura de profissional.

ENTREVISTADOR: As concepções presentes e as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada que você tem participado, de algum modo, tem tido como base uma reflexão teórico-filosófica baseada em um contexto desenvolvido nas experiências da sala de aula?

Professor P(6): Eu volto na mesma história, por exemplo, a gente teve um curso de informática que tinham informações boas, o curso era bom, mas ficou restrito, não tinha material. O que adianta oferecer cursos ao professor se depois não tem subsídios nas escolas para colocar em prática? O curso de informática foi bom, mas não teve continuidade. É sempre a mesma história, precisamos de subsídios nas escolas, do jeito que está é dinheiro jogado fora. Eu acho que os profissionais responsáveis pelos cursos deveriam estar repensando isso, é muito investimento jogado fora.

ENTREVISTADOR: Há algum tempo, diversos educadores – entre eles, temos como referencial Paulo Freire – questionava o fato do professor ignorar os conhecimentos do educando advindo do seu cotidiano. E atualmente somos levados a nos questionar diariamente quem são nossos educandos e como eles constroem seu conhecimento. Ao participarmos dos cursos de formação continuada de professores sentamos nas cadeiras e passamos então de educadores a educando. Diante dos fatos acima narrados, os professores formadores têm respeitado e levado em consideração suas experiências adquiridas com sua prática cotidiana?

Professor P(6): Não, não mesmo. Esses cursos deveriam proporcionar condições de falarmos das nossas experiências e isso não está sendo levado em conta. Se cada um viesse aqui e falasse da sua experiência, isso seria muito mais enriquecedor, porque somos nós

que vivenciamos essas experiências, aquele formador que já saiu da sala de aula há não sei quanto tempo, e vem aqui só com teoria, não acrescenta nada. São situações específicas, a sua sala de aula, a sala de aula do outro professor. Seria mais rico estar trocando essas experiências. De repente você está fazendo uma atividade interessante ou mesmo diferente na sua escola, que poderia ser mais ampla para o município, o problema é que ninguém te ouve, nossas idéias não são valorizadas. Temos 3 (três) horas de HAC, temos tempo para fazer oficinas, alguma coisa que surgisse efeito para ser levado para a sala de aula.

ENTREVISTADOR: Quando planeja suas aulas, você leva em consideração os momentos de troca de experiências com os demais colegas nos Cursos de Formação?

Professor P(6): Muito pouco, porque não tem esse espaço, não tem essa informação que eu possa estar colhendo para isso. É um espaço que precisa ser repensando, eu estou fazendo o curso de “robótica”, é uma novidade, mas é cansativo e não vai para escola, para que estou fazendo esse curso? Talvez eu não tenha captado bem o curso, mas eu não achei proveitoso. Eles consultam alguém?

ENTREVISTADOR: Descreva o cenário de um Curso de Formação Continuada ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador.

Professor P(6): Eu acho que deveria ter uma equipe aqui no CAP, que se sensibilizasse com isso, uma equipe com experiência em sala de aula, a partir dessa equipe, uma sondagem em sala de aula sobre temas como: O que mais angustia o professor? O que ele sente falta para a sua prática em sala de aula? O que mais contribuiria para o professor em sala de aula? Depois criar um espaço no CAP para essa discussão.

ENTREVISTADOR: E quem a senhora acha que deveria ministrar esses cursos?

Professor P(6): Talvez vocês da própria apostila, vocês são professores, estão na sala de aula, conhecem nossa realidade. Às vezes a Secretaria da Educação vai buscar pessoas, não sei onde, sendo que no próprio grupo tem pessoas aptas para isso. A gente vai aprendendo entre a gente, então, seria alguém que desse espaço para você expor suas experiência.

ENTREVISTADOR: A dinâmica “ideal” que se busca entre professor e aluno, tem sido diferente da dinâmica entre professor e formador?

Professor P(6): Exatamente, onde o espaço deveria ser bem maior, porque cada um tem a sua riqueza de experiência, de formação, de compartilhar, isso não ocorre, é como eles acham e pronto.

Momentos de reflexão

ENTREVISTADOR: "Independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar" (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Professor P(6): Realmente a graduação que eu fiz não me deu base. Eu fui me aprofundar um pouco mais depois que fiz a complementação de minha licenciatura na PUC, você sabe

que a PUC é uma das universidades que mais trabalha a questão das mudanças educacionais. Então, o curso que ela deu para a gente foi mais voltado à sala de aula, lá sim eu aprendi várias coisas, aqui nos cursos de formação nem tanto. Não foi na minha licenciatura que eu aprendi, não preparou mesmo, isso é uma realidade. Eu te pergunto: está mudando isso hoje? Tem que mudar isso no país, há quanto tempo se reclama disso e ainda não foi mudado, continua a mesma coisa, os cursos de graduação não nos prepara para lecionar. Os estágios não são supervisionados adequadamente, então, muitas vezes, o aluno só descreve no papel. Talvez a minha didática seja falha por isso também, eu também não tive essa oportunidade, eu já era eventual.

ENTREVISTADOR: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p.25).

Professor P(6): Cursos e mais cursos, certificados e mais certificados, se você não reflete no seu dia-a-dia, com certeza, isso não vai adiantar nada.

ENTREVISTADOR: “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros” (TARDIF, 2002, p.128).

Professor P(6): Essa questão tem muito a ver com a equipe. Ainda há uma certa dificuldade de aceitação, uma certa rejeição dessa troca com o colega. Por exemplo, no ano passado eu trabalhava com uma professora de Língua Portuguesa que eu não tinha abertura para dialogar com ela com relação à sala, às atividades. Porque, mesmo eu como professora de Matemática e ela de Português, a gente poderia estar trabalhando integralmente. Esse ano a colega que está comigo, vamos montar um jornal com aquela idéia que você falou ontem. Então, eu tenho esse espírito de equipe, eu gosto disso, mas a gente não tem muita abertura no grupo com os demais professores, mesmo sendo da mesma escola, mas com essa professora eu sei que vai dar certo. Pensei na questão de Ciências, mas o meu colega de Ciências não vai dar certo, ele não é muito aberto a isso. Dois professores que se unem vão puxando outros e começa o trabalho em equipe. Realmente ainda tem essa resistência de uns professores aprenderem com os outros. Mas eu acho que já está mais flexível, com certeza ainda precisa ser trabalhado e essa abertura precisa acontecer aqui quando a gente se reúne.

ENTREVISTADOR: “Segundo Manoel Oriosvaldo de Moura, os professores raramente questionam suas aulas e procuram saídas próprias. As tentativas (propostas) para superar os problemas do ensino da Matemática geralmente são impostas autoritariamente de fora. São alienígenas, pois não levam em consideração as condições de cada escola. O professor, ao não participar da construção de seu

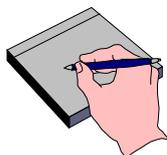
material, de suas estratégias e da definição dos conteúdos, não sabe por que e para quem ensina” (FIORENTINI, 1994, p. 150-151).

Professor P(6): Se ele (o professor) não participa perde o objetivo. Eu acho que se houver essa sondagem com o professor, do que ele precisa para se aprimorar, o que contribui com a sua prática, e além da sondagem, que compartilhe com seu grupo, aí sim a gente começa a ter coisas mais próximas, mais concretas, que realmente venham a contribuir com o nosso trabalho em sala de aula. Eu acho importante essa discussão aberta, porque ainda tem a fala de que o que foi trazido já estava pronto. Então, além desse questionamento, uma discussão aberta, mesmo que passe um ano e só venha a ser utilizado no outro ano, mas que aconteça de uma forma satisfatória. Que leve tempo, mas que valha a pena.

FIM DA ENTREVISTA

Entrevista realizada com
Professor – P(7)
Barueri - São Paulo

ENTREVISTADOR: RÉGIS



regisluz@usp.br

INÍCIO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: Fale um pouco sobre os Cursos de Formação Continuada de Professores que o município de Barueri tem oferecido.

Professor P(7): Dos cursos que eu participei, recentemente com a FIA, algumas vezes as formações foram proveitosas, algumas atividades realmente valeram à pena e vieram de encontro com as minhas atividades em sala de aula, mas a maioria das vezes não, mesmo porque, a proposta da entidade, não sei se é ONG ou alguma instituição particular, que oferece os cursos, não vem de encontro com as propostas que o município tem com o professor em sala de aula. Então, muitas vezes não atenderam as necessidades da sala de aula, algumas vezes sim.

ENTREVISTADOR: Em termos de qualidade dos cursos?

Professor P(7): O curso é até de boa qualidade, como eu havia dito antes, a proposta é que não vêm de encontro, muitos capacitadores que estavam ali, dentro dessa formação, inclusive são pessoas que trabalham comigo na prefeitura de São Paulo. Eles trouxeram as idéias da prefeitura de São Paulo, algo que eles já conhecem, para um município como Barueri, só que com uma proposta totalmente diferente. Barueri toca mais na questão da progressão do aluno, da construção do conhecimento. Já a proposta que vem da prefeitura de São Paulo, é mais para a questão social do ensino, porque eles se preocupam bastante com a questão da leitura e da escrita e eu não vejo isso no município de Barueri, pelo menos nas escolas onde eu passei, a dificuldade não é tanto na leitura e escrita. Nós estamos em um estágio mais avançado, eu acredito que poucas vezes aproveitamos as atividades que foram apresentadas nos cursos.

ENTREVISTADOR: E sobre os formadores que ministram os cursos nessa formação?

Professor P(7): Eles vieram com uma visão mais social da coisa, o formador de Matemática, ele é professor, mas está um tempo fora da sala de aula, ele é coordenador da prefeitura de São Paulo e não trouxe coisas novas, além do que, é outra realidade. Ele trabalhou com experiência de matemática, o que já existe, a gente já conhece, trabalhou também com várias atividades das oficinas do CAEM e com algumas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que é muito importante, porém, nada de novo. Seria interessante direcionar os cursos para que os professores pudessem pensar/refletir sobre sua prática em sala de aula. Os formadores poderiam fazer isso, seria bem interessante e quem sabe traria melhores resultados em termos de aprimoramento da prática.

ENTREVISTADOR: Esses cursos têm de algum modo, contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?

Professor P(7): Algumas vezes sim, nem sempre, mas algumas vezes têm ajudado, algumas atividades acabam ajudando.

ENTREVISTADOR: Em algum momento dos cursos que você tem participado lhe foi propiciado uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade sócio-cultural regional do município onde trabalha, buscando identificar uma compreensão mais profunda dos problemas detectados/vividos por você ou por seus alunos e alunas e alguns possíveis encaminhamentos de transformação?

Professor P(7): Acredito que não, pois não lembro de nenhuma formação que tenha me feito perceber os problemas reais do nosso município, mesmo porque as pessoas que estão dando essa capacitação não são do nosso município, elas não conhecem o município, as questões históricas, as particularidades de cada região, nem a realidade dos nossos alunos. Isso não aconteceu em nenhuma das formações.

ENTREVISTADOR: As concepções presentes e as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada que você tem participado, de algum modo, tem tido como base uma reflexão teórico-filosófica baseada em um contexto desenvolvido nas experiências da sala de aula?

Professor P(7): Alguns cursos têm embasamento teórico, mas não tem uma ligação direta com a praticidade em sala de aula.

ENTREVISTADOR: Há algum tempo, diversos educadores – entre eles, temos como referencial Paulo Freire – questionava o fato do professor ignorar os conhecimentos do educando advindo do seu cotidiano. E atualmente somos levados a nos questionar diariamente quem são nossos educandos e como eles constroem seu conhecimento. Ao participarmos dos cursos de formação continuada de professores sentamos nas cadeiras e passamos então de educadores a educando. Diante dos fatos acima narrados, os professores formadores têm respeitado e levado em consideração suas experiências adquiridas com sua prática cotidiana?

Professor P(7): Não, mesmo porque, os cursos que estão sendo oferecidos nas capacitações, não são trocas de experiências e nem partem das necessidades que o professor tem em sala de aula. Muitas vezes, os cursos são oferecidos sem que haja um senso antes, uma prévia para analisar as suas necessidades reais para que você seja capacitado. Então, a expectativa do professor, como educando, já diminui. Mesmo porque, ele não participou da proposta de educação pela qual ele vai passar e, durante o curso também, o formador não dá oportunidades para o professor falar sobre a sua realidade, a verdade é que nós não somos ouvidos, logo não temos grandes participações nos cursos, que acabam sendo desenvolvidos nos moldes da educação tradicional, onde o capacitador comenta, traz as atividades, fala e você, poucas vezes, discute ou mesmo socializa as situações. Então, acho que não tem muito essa questão de estar ouvindo o outro, ou de que maneira você faria, ou de que maneira você fez. Não tem muito essa discussão. O problema é que muitas vezes os cursos ignoram os conhecimentos dos professores e, em geral, vem uma equipe para dar um curso de formação continuada no município de Barueri, mas já traz o programa pronto. Então, não sabem com qual professor irá trabalhar,

qual a realidade dele, quais as necessidades desse professor de Barueri, que é um professor que não tem as mesmas necessidades de um professor de outras regiões. Esse é um problema grave, em minha opinião.

ENTREVISTADOR: Quando planeja suas aulas, você leva em consideração os momentos de troca de experiências com os demais colegas nos Cursos de Formação?

Professor P(7): Sim, todo curso é válido, mesmo porque, sempre que as pessoas estão em grupos, acabam trocando informações. É claro, que sempre nessas conversas, você acaba ouvindo o que o outro fez ou deixou de fazer, quais são suas dificuldades. Então, você acaba refletindo sobre as suas ações do dia-a-dia, mesmo que não esteja diretamente ligada ao curso de formação. E dessas reflexões, sempre surge algo que você acha interessante e que você acaba levando para a sala de aula, você inclui no seu planejamento. Esse é o lado positivo de você estar sempre encontrando pessoas que fazem parte da mesma área de formação que a sua, é o que chamamos de troca de experiências. Isso sempre acontece, eu uso sempre que possível.

ENTREVISTADOR: Você acha que o curso seria mais proveitoso se partisse das experiências próprias de cada educador, ou seja, estar discutindo situações próprias de suas experiências?

Professor P(7): Sem dúvida seria. Porque muitas vezes você se sente, na sala de aula, em dificuldades frente a determinados educandos, que tem uma dificuldade maior ou menor, já que a classe é bem heterogênea. Aí, sempre tem um colega que superou essas dificuldades com atividades simples e nessa conversa você acaba tendo novas idéias, essa troca é muito importante.

ENTREVISTADOR: Descreva o cenário de um Curso de Formação Continuada ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador.

Professor P(7): Eu acho que tem que partir do princípio de que primeiro você precisa saber qual a necessidade do professor, o professor deve ser questionado. Então, deve ser realizada uma pesquisa antes e você organizar essa capacitação de acordo com as dificuldades que foram apontadas. Acredito eu, que vai ter mais sentido para o professor, vai ser uma ação que pode transformar o sujeito em sala de aula e acredito que o professor vai se sentir mais capacitado, porque ele está recebendo algo que pode suprir as suas necessidades. Eu acredito que para ter uma capacitação que tenha objetivo, que tenha realidade com as necessidades dos professores, eles devem ser questionados antes. Às vezes, até mesmo participar da formação do programa. Eu acredito que a longo prazo, todo curso de formação traz uma expectativa, aí quando você chega no curso e percebe que a pessoa que vai trabalhar essa formação, é uma pessoa como você, que está na sala de aula e vivencia os fatos como você vivencia, talvez de início isso cause uma má impressão e o professor até ache que a formação não vá valer a pena. Mas, a partir do momento que você se conscientizar que, na verdade não existe uma capacitação e sim uma socialização do conhecimento, onde pode haver a troca de experiências e as pessoas podem chegar a um

objetivo maior do que as outras pessoas que estão fora da realidade, só em cima de embasamento teórico, eu acredito que a longo prazo o professor acaba tendo aceitação, desde que ele perceba que a formação está sendo válida, tem a ver com as suas necessidades, ansiedades, dificuldades. Em um primeiro momento, eu acredito que possa gerar um descontentamento, mas dependendo como a formação acontece, como eu disse um curso bem socializado, em que as pessoas sejam ouvidas, possam falar, eu acredito que terá mais sentido. Uma grande ação positiva da secretaria já é a questão do encontro de vários professores, não só da mesma área, mas de diversas áreas em um dia da semana em que as pessoas possam se encontrar e conversar. Então, eu acho que só de haver esse encontro, surgem idéias, trocas de experiências, uma gama de sugestões em que as pessoas possam estar pensando o seu dia-a-dia. Eu acho que isso já é bastante positivo, bastante válido. E um outro ponto que eu acho bem interessante, é o fato de você não apenas ter esse HAC (Horário de Atividade Coletiva) da escola com o pequeno grupo, mas esse HAC que envolve todo o município, toda a rede. Esse já é um ponto muito interessante, bem válido. Agora, para falar das ações diretas, eu lembro do senso que eles fizeram, simples questionamentos, mas aí eu já levo para o negativo, porque as pessoas apontaram o que gostariam de ter como curso de formação e tal, mas, eu não sei, posso estar enganado, mas não atendeu as expectativas ainda. Eu acho que tinha que refazer, ouvir mais as pessoas e realmente pensar em cima das propostas que foram apontadas e retomar essa capacitação que está sendo dada. Eu acredito que os cursos deveriam ser repensados e quem sabe os próprios professores da rede – como no caso das apostilas, que no início não foram aceitas, pelo fato dos autores serem professores que estavam em sala de aula – pudessem ministrar esses cursos, pois eles já têm um conhecimento do que é a rede. Então, a proposta já está ligada mais a realidade do aluno, não são pessoas que não estavam ali, não vivenciaram, não conhecem a região, a necessidade de cada escola. Então, eu acredito que essa questão da apostila já foi um salto de qualidade. Quanto aos cursos que não são específicos da área, como os cursos de dança, artes, robótica, dentre outros são bons, são válidos, mesmo porque, embora o professor seja de uma determinada disciplina, ele não trabalha na formação do aluno sozinho, tem que haver o conjunto, a integração de várias áreas, é importante que ele tenha esse conhecimento, seja pluri, é a questão da pluralidade. Então, é interessante que ele tenha essa formação que não seja da própria área. Eu acho que seria legal manter esses cursos de dança e o curso específico da área seria a própria experiência entre os pares. Sem dúvida, eu acho que seria bem válido a gente pensar dessa forma.

Momentos de reflexão

ENTREVISTADOR: "Independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar" (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Professor P(7): Eu não digo preparar os professores para começar a lecionar, mas para fazer o professor refletir sobre ação, uma nova reflexão e uma nova ação, sem dúvida, é para isso que serve a formação continuada. Mesmo que a pessoa saia muito bem preparada da graduação ela não tem preparo para estar em sala de aula. Eu sei por que a gente passa por isso, só que também tem a questão do estágio, houve momento em que você esteve na sala de aula, que você vivenciou, pesquisou. Eu acho que mesmo despreparado, você tem uma noção do que é sala de aula, e ninguém consegue dar aulas baseado somente em teorias e bibliografias, a gente sabe que é a partir da prática mesmo, da necessidade do seu aluno, e essa necessidade pode diferenciar de escola para escola. Agora, que o professor dependeria dos cursos de formação para começar, eu não diria, mas que ele depende dos cursos de formação continuada para sempre refletir sobre a ação e sempre estar mudando e repensando a sua postura, eu acho que é necessário.

ENTREVISTADOR: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p.25).

Professor P(7): Essa questão do investimento da sua própria didática, do seu próprio trabalho é o que eu havia dito antes, a gente tem que estar pensando nas nossas ações, refletindo e se posicionando se isso é negativo ou positivo, isso foi válido ou não foi, eu preciso repensar, retomar. Então, para você continuar tendo professor que atenda as necessidades do aluno e essas necessidades vão variando de acordo com seus educandos, de acordo com o bairro que você trabalha, do município que você trabalha, você precisa sempre de informação, ler, investir, adquirir experiências. Nessa fala inicial eu concordo com ele, ”A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas...” Porque, muitas vezes acredita-se que o professor que frequenta muitos cursos é um professor mais competente, e nós sabemos que não é assim que funciona. Ser um professor somente com conhecimento teórico e que não atende as necessidades do educando não adianta nada. Logo, eu acredito que a formação não se dá somente através dos cursos, mas através da prática também.

ENTREVISTADOR: “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros” (TARDIF, 2002, p.128).

Professor P(7): Eu acredito nessa fala, acredito que você sempre aprende com as pessoas as quais você convive, coisas boas e ruins também. Então, a formação se dá no dia-a-dia, no contato com as pessoas, socializando as idéias, mesmo que seja com o próprio aluno. Como diz Paulo Freire: “Você aprende quando ouve e você aprende enquanto ensina”. Então você está sempre aprendendo.

ENTREVISTADOR: “Segundo Manoel Oriosvaldo de Moura, os professores raramente questionam suas aulas e procuram saídas próprias. As tentativas (propostas) para superar os problemas do ensino da Matemática geralmente são impostas autoritariamente de fora. São alienígenas, pois não levam em consideração as condições de cada escola. O professor, ao não participar da construção de seu material, de suas estratégias e da definição dos conteúdos, não sabe por que e para quem ensina” (FIORENTINI, 1994, p. 150-151).

Professor P(7): Muitas vezes, até no momento em que você vai planejar, é importante que antes você pense na proposta para aquela turma, é necessário que você tenha contato com a turma, que você ouça os educandos primeiro, até faça uma espécie de verificação, de pesquisa, para saber até onde o aluno conhece, para você pensar, re-planejar e aproveitar esse conhecimento dele para um plano mais específico. Então, o planejamento deve acontecer, mas deve ser reflexo e partir de necessidades básicas que os alunos estão apresentando. Só comentando esse final que ele fala que: “... são alienígenas, pois não levam em consideração as condições de cada escola”. Eu acho que cai naquela fala onde eu coloquei que os cursos vêm de fora e não atendem a demanda dos professores daqui. Então, eu acho que acontece a rejeição exatamente por isso, o professor ao não participar da construção desse material que ele vai trabalhar, ao não participar da elaboração desses cursos onde ele não é consultado antes, eu acho que cai nisso aí. Ele não sabe para que e porquê está fazendo isso, ele está indo lá por uma obrigação, por algo que foi imposto. Precisa haver significado participar desses cursos, do jeito que está o professor acaba sendo um alienígena mesmo. Para finalizar eu concluo que os cursos de formação são válidos, mas precisam ser repensados. A formação continuada tem que acontecer, eu acredito que a educação tem que estar sempre em evolução, os professores têm que progredirem juntos, se não houver progresso dos professores, a educação fica estagnada. Agora, é claro que devem ter formações que atendam as necessidades reais dos professores. Então, para atender essas necessidades reais de formação continuada, o professor tem que ser sujeito ativo, ele tem que ser ouvido, tem que participar, dar idéias, essa participação tem que ser ativa, ele tem que dizer como ele faria, ele precisa ter espaço para que ele possa mostrar que em alguns momentos algumas coisas são válidas e que em alguns momentos a gente erra e quando a gente erra, nós professores precisamos ser ouvidos para que as pessoas possam apontar de que maneira eu poderia fazer para que eu possa acertar. Então, essa seria uma verdadeira formação, onde as pessoas poderiam estar a qualquer momento trocando experiências. É claro que tem que ter também o fundamento teórico disso tudo, mas a teoria pode ser consultada, adquirida em função das necessidades básicas, em função da prática, a teoria pode ser consultada a todo o momento. Não tem jeito, educação é teoria atrelada à prática.

ENTREVISTADOR: Em diversos momentos da sua fala, você se refere à palavra **reflexão**, um dos autores atuais que discute a questão da reflexão é o SCHÖN, ele fala

um pouco da reflexão sobre a ação. Você acredita, pensa nessa reflexão sobre a ação? Quando você sai de uma sala de aula você pensa nos pontos positivos e negativos que você não repetiria? Você se considera um professor reflexivo?

Professor P(7): A todo o momento, mesmo porque, quando você sai de uma sala de aula, você sabe se fez um bom trabalho naquele dia ou não. E quando você sabe que não fez um bom trabalho, que poderia ter feito melhor, você fica a todo o momento pensando naquilo para saber como melhorar na próxima aula. Então, essa já é uma reflexão/ação, seguida de uma nova reflexão e de uma nova ação, mesmo porque quando você volta para aquela mesma sala de aula, você quer mudar aquela impressão. Então, o professor é isso, ele tem suas angústias, suas necessidades, ele vivencia isso a cada momento e quando ele percebe-se angustiado, é o momento dele fazer nova reflexão, porque senão ele não dá continuidade, as coisas não funcionam.

FIM DA ENTREVISTA

**Entrevista realizada com
Professor – P(8)
Barueri - São Paulo**

ENTREVISTADOR: RÉGIS



regisl Luiz@usp.br

INÍCIO ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: Fale um pouco sobre os Cursos de Formação Continuada de Professores que o município de Barueri tem oferecido.

Professor P(8): No meu ponto de vista, os cursos, de uma maneira geral, foram válidos desde o princípio, apesar das controvérsias entre alguns professores em termos de resistência. Então, por mais simples que seja o curso, para mim tem que resgatar algumas formas de abordagem em sala de aula, pois muitas informações nós não vimos nem mesmo na faculdade. É importante a troca de experiências com os colegas, às vezes ele te diz: “olha, você já pensou em passar dessa maneira”. Então, são algumas idéias simples, que de alguma forma, faz a diferença na hora de ensinar o aluno. Eu acho que a troca de idéias entre professores dentro do espaço de formação continuada muda o seu pensamento, de tudo um pouco. É válido sim, apesar de algumas resistências.

ENTREVISTADOR: Esses cursos têm de algum modo, contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?

Professor P(8): Sim, sem dúvida, a mudança de tratamento, até a forma de ser menos rígido com relação ao aluno, mas ao mesmo tempo não deixando de ser enérgico. Você pode ser enérgico, cobrar o conteúdo e ao mesmo tempo ser brando, fazer o aluno chegar até você, que ele tenha mais segurança. É Matemática, infelizmente é isso, fica aquele rótulo e a gente tenta quebrar isso.

ENTREVISTADOR: Em algum momento dos cursos que você tem participado lhe foi propiciado uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade sócio-cultural regional do município onde trabalha, buscando identificar uma compreensão mais profunda dos problemas detectados/vividos por você ou por seus alunos e alunas e alguns possíveis encaminhamentos de transformação?

Professor P(8): Não que eu tenha percebido. Em particular cai naquela conversa, o ensino não tem receita. O que eu presenciei no grupo foi o seguinte: o professor traz a dificuldade apontada por ele e a gente procura fazer algum comentário em cima do depoimento, sempre em entendimento pedagógico. O grande problema que eu vejo aí é que as dificuldades abordadas nos cursos são sempre do formador e nunca do professor que está participando da formação. Então, o que acontece é que sempre o professor quer dar seu depoimento, só que nunca tem espaço para isso. Eu acho que por um lado seria interessante discutir nossos problemas para ajudar aquele que não tem o domínio, professores que tem conhecimento, mas não tem domínio. Um exemplo de como o CAP, de certo modo, me ajudou podemos dizer que foi como dividir os conteúdos, coisas que eu não tinha pensado antes, como: número e operações, tratamento da informação, as abordagens dos PCN's. Abordando a divisão dos blocos para que nós pudéssemos ver a sua forma de avaliação, isso me ajudou até no meu trabalho, no direcionamento com os alunos, facilitou bastante. Agora de uma única avaliação eu tiro três ou quatro notas, o auxílio nesse sentido foi muito

satisfatório. O meu trabalho ficou mais fácil, às vezes você dava duas ou três provas e não avaliava. Para mim as orientações que foram dadas pelo CAP, de certa forma, foi uma ferramenta muito válida para o meu crescimento profissional. Eu acho que o professor que captou isso, de alguma maneira foi aberto um leque e ele pode trabalhar de forma diferenciada. Agora, ele tem que estar com a mente aberta, para perceber e usar. Pelo que eu vejo o pessoal dos cursos nos dão uma formação como se fosse “redondo”, mas a nossa realidade é outra, ainda mais com 30 (trinta) alunos na sala. Sempre surge essa questão. A formação dada nos cursos, na sua grande maioria, foi válida, mas para aplicar na realidade do aluno, na maioria das vezes, não tinha como, era outra realidade. O problema é que a fala dos professores tem sido sufocada por interesses maiores e conseqüentemente chega na sala de aula, eu não consigo passar na prática nada que eu vejo nos cursos, não tem nada a ver. Muitas vezes a realidade deles, os formadores, não condiz com a formação que necessitamos. Não condiz com a nossa realidade, então, esse conflito ainda é muito marcante. Eu acredito que, embora bem pouco, os cursos de formação têm esse momento no CAP. Mas deveria valorizar esse momento na própria escola, para discutir a diversidade daquele grupo naquele ambiente. Então, eu acho que se o formador conhecesse a realidade de alguma escola e direcionasse os cursos de formação de acordo com a realidade da escola, tudo faria mais sentido. Talvez essa coisa da realidade seja a receita, quem tem a experiência pedagógica, cria um trabalho de difusão e quem está na base, trocar essas idéias. É isso que você está tentando fazer e levar, porque aí vai criar uma ponte que com certeza vai viabilizar caminhos para os professores. A idéia de formação que eu tenho é: os professores do município trabalhem entre si, porque muitas vezes os professores que trabalham aqui vêm de outros municípios. Só que um problema que nós temos é que os professores têm muita resistência, muito problema em ouvir os colegas, e isso é complicado demais, e o pior é que esse problema é uma coisa antiga.

ENTREVISTADOR: As concepções presentes e as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada que você tem participado, de algum modo, tem tido como base uma reflexão teórico-filosófica baseada em um contexto desenvolvido nas experiências da sala de aula?

Professor P(8): Dependendo do assunto, nos cursos que eu fiz aqui, em grande parte foi aplicado, deu para trabalhar, existiu essa ligação sim, foi possível. Em tese, em outros cursos não, mas em Matemática, o pouco que eu aprendi nesses cursos eu consegui trabalhar. Então, eu acho que teve uma conexão. Em grande parte, eu particularmente, aproveitei bastante os cursos, às vezes, participei dos cursos só por conhecimento, ou mesmo pelo certificado, mas aprendi alguma coisa. Quem é o colega que me ensina? Eu procuro ser desprovido nesse sentido, tudo que vem, que vai me abrir uma porta, eu procuro ouvir, tentar aplicar e procuro passar também.

ENTREVISTADOR: Há algum tempo, diversos educadores – entre eles, temos como referencial Paulo Freire – questionava o fato do professor ignorar os conhecimentos

do educando advindo do seu cotidiano. E atualmente somos levados a nos questionar diariamente quem são nossos educandos e como eles constroem seu conhecimento. Ao participarmos dos cursos de formação continuada de professores sentamos nas cadeiras e passamos então de educadores a educando. Diante dos fatos acima narrados, os professores formadores têm respeitado e levado em consideração suas experiências adquiridas com sua prática cotidiana?

Professor P(8): Em partes sim, eu lembro que em algumas vezes nos encontros, se a gente fosse dividir em blocos, tinham blocos de professores que tinham a preocupação de passar o conhecimento. Os professores estão acostumados a isso, ele precisa, tem que dar conta dos conteúdos, mesmo nos cursos de formação continuada. Então, vamos tentar, já que você está passando a informação, como eu trabalho isso em sala de aula? Então, foram poucos professores aqui que realmente procuraram nos auxiliar e outros que foram bem abertos, dando sugestões diante do que era apresentado. Então, teve troca em alguns momentos. Teve uma professora que foi muito simpática, ela vinha, discutia, debatia, trazia, levava, confrontava idéias. Sempre discutimos, tem professor que dá abertura, outros não.

ENTREVISTADOR: Quando planeja suas aulas, você leva em consideração os momentos de troca de experiências com os demais colegas nos Cursos de Formação?

Professor P(8): Com certeza. Eu sempre procuro pensar como foi o curso e tento colocar em prática aquilo que discutimos, embora, poucas vezes, tenha alguma aplicação prática.

ENTREVISTADOR: Descreva o cenário de um Curso de Formação Continuada ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador.

Professor P(8): Voltando ao primeiro ponto, a formação continuada significaria aquele caso, Se eu tivesse um grupo de professores formadores que visitassem algumas realidades e percebessem qual é a situação local, como nós fazemos, verificando a situação financeira, social e econômica da localidade para entender aquela comunidade, seria o ideal. Em alguns casos os professores poderiam dar os cursos. O problema é que tem professores que não aceitam, colocam a questão: “meu colega me dando orientação, quem é ele”? Então, temos que conhecer a realidade da escola e desenvolver o trabalho dentro dessa realidade de cada região. A gente precisa de gente humilde para pensar, professores de boa vontade, por exemplo, na minha unidade tem professores de muito boa vontade, tirando uns três ou quatro. Eu acho que o trabalho seria por aí, conhecer a realidade, trazer o pessoal, fazer uma mediação desse espaço para ver como trabalhamos. E essa questão de poder trocar, “olha, sua postura hoje não foi legal”. Fazer o professor parar para refletir, ajudá-lo. Quando o professor está sozinho, ele acaba se perdendo no caminho, é muita coisa, ele está preocupado em cumprir o conteúdo, às vezes fica perdido. Eu acho que o professor precisaria de um apoio psicológico. Muitas empresas têm isso, conversar um pouco, mediar. Eu entendo que aqui no CAP nós temos alguns problemas como cursos descentralizados, o ano passado haviam grupos desde N-I (1ª série, nível I) até 8ª série.

Algumas palestras eram só para N-I, como escrita, leitura, aquela coisa. Mas, no ensino fundamental, eu não sei trabalhar isso. Então aquelas palestras eram mais voltadas para direcionar os professores das séries iniciais, de certa forma um assunto que para mim não teve muito efeito. Em contra partida teve alguns pontos interessantes que foram as reuniões mais centralizadas, uma só de Matemática para discutir os conflitos que ocorrem em sala de aula. Eu considero como ponto negativo, as palestras descentralizadas, foram muito cansativas, não acrescentaram em nada. Tem que saber o tipo do professor e que palestra eu vou levar para ele, para ele aproveitar.

Momentos de reflexão

ENTREVISTADOR: "Independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar" (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Professor P(8): Faculdade não ensina a lecionar, é só conteúdo, em nenhum momento, do meu curso de faculdade, eu tive uma disciplina que nos falasse como abordar o aluno. Mas, de modo geral, a maioria dos meus professores de faculdade nunca fizeram isso. A pessoa que se forma professor aprendeu na prática e na "raça". Só prepara para começar mesmo, porque ele só vai aprender a lecionar na prática.

ENTREVISTADOR: "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência" (NÓVOA, 1992, p.25).

Professor P(8): Concordo com isso, a formação do indivíduo é questão de humildade, reconhecer que falhou para recomeçar, tem que ter de fato uma reflexão, ele vai perceber, ele sabe quando teve um bom resultado e quando teve um péssimo resultado.

ENTREVISTADOR: "Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros" (TARDIF, 2002, p.128).

Professor P(8): É isso, aquela idéia dos professores saberem ouvir. Quem sabe é aquele que sabe ouvir, que está aberto a novas experiências, a trocas de experiências.

ENTREVISTADOR: "Segundo Manoel Oriosvaldo de Moura, os professores raramente questionam suas aulas e procuram saídas próprias. As tentativas (propostas) para superar os problemas do ensino da Matemática geralmente são impostas autoritariamente de fora. São alienígenas, pois não levam em consideração as condições de cada escola. O professor, ao não participar da construção de seu

material, de suas estratégias e da definição dos conteúdos, não sabe por que e para quem ensina” (FIORENTINI, 1994, p. 150-151).

Professor P(8): É verdade, ensinar o que e para quem e por que está ensinando. É verdade que existe uma coisa mínima que o professor tem que ensinar, mas ele pode mesclar, pode variar, tem que fazer algo paralelo, principalmente com a disciplina de Língua Portuguesa, a questão da leitura, porque a Matemática por si só, calcular todo mundo sabe, o que eles não sabem é interpretar o porquê. Por que você está somando? Subtraindo? Você parou para pensar porque deu essa resposta? Por que você fez essa conta e não aquela? Fazer o indivíduo pensar, eu procuro sempre trabalhar a Língua Portuguesa junto, porque a linguagem dela, talvez seja mais importante do que o cálculo de matemática, porque a Matemática acaba entrando como suporte. Eu falo que a Matemática nada mais é do que uma ferramenta, ele só vai sentir falta daquela ferramenta quando ele precisar usar, se eu precisar de um martelo, eu vou comprar e aprender a usar um martelo. Em uma outra vez que ele precisar ele não vai sofrer, ele vai usar a ferramenta certa para cada situação. A Matemática tem que conquistar o indivíduo naquilo que ele pode. Eu uso muito a frase de um escritor americano, Richard Back, que fala assim: “Você não ensina nada a ninguém, você só mostra a ele aquilo que ele já sabe”. O formador não ensina, ele mostra uma forma diferente de abordar aquilo que nós, professores, já sabemos.

FIM DA ENTREVISTA