

# **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: REPERCUSSÕES NO COTIDIANO ESCOLAR E NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Débora Ortiz de Leão**

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM  
dboleao@gmail.com

**Resumo:** Esse texto é parte de um estudo que buscou colher a influência da cultura na capacidade de criação, inovação e reflexão crítica de três professoras. Utilizando-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, observaram-se a repercussão de algumas políticas educacionais entre os anos de 2008-2009 e as práticas de alfabetização. A partir das análises realizadas, reafirma-se que a cultura tem uma influência determinante nas práticas docentes em alfabetização. Essas dependem de um conjunto de fatores regulados pelas políticas educacionais; pelas famílias - representantes da sociedade; e os próprios docentes - com as potencialidades e as fragilidades da sua formação.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; formação docente; práticas de alfabetização.

Esse texto é parte de um estudo que buscou colher a influência da cultura na capacidade de criação, inovação e reflexão crítica de três professoras. Utilizando-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, observaram-se a repercussão de algumas políticas educacionais entre os anos de 2008-2009 e as práticas de alfabetização de três professoras que atuam em escolas de Educação Básica na cidade de Santa Maria/ RS.

Essas políticas se destacaram no estudo por dois motivos - primeiro, porque as três professoras participantes da pesquisa cursaram Pedagogia – segundo, porque as mesmas atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental, que foi alvo da recente reforma que, entre outras coisas inclui, obrigatoriamente, um contingente maior de crianças de seis anos de idade no primeiro ano nas escolas públicas.

Definir o que é uma reforma é uma tarefa complexa (NÓVOA, 2004). A própria palavra reforma é uma palavra ambígua que sugere grandes diretivas, grandes discursos. Porém, nem sempre tem sido assim. Algumas alterações nas práticas organizativas acarretam mudanças significativas e outras nem tanto. De qualquer maneira, o importante seria pensar em termos de sistema educativo e de caminhos para um desenvolvimento auto-sustentado desse sistema no conjunto das políticas educacionais.

Embora se considere que a expressão política educacional possa ser de larga e diferenciada abrangência, admite-se, para fins desta discussão, que essa possa ser um

[...] instrumento do Estado, para corrigir situações indesejáveis ou para fomentar a criação de novos valores e práticas. Em princípio, são medidas revestidas de suma importância, dada a possibilidade de atuar em grande escala, com esforços de larga

duração e inversão, e amparados na legitimidade e autoridade do Estado e em sua capacidade de colocá-las em marcha (STRONQUIST, 2005, p. 1).

Ao considerar as políticas educacionais como desafios pretendem-se destacar as suas repercussões nos contextos escolares. É possível dizer que o primeiro desses desafios emerge a partir da nova redação dada ao art. 32 da LDB 9394/96 pela Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. A nova redação desse artigo da lei é clara quanto aos aspectos a serem enfatizados na formação integral das crianças e na reorganização das escolas em decorrência da ampliação da escolarização obrigatória:

O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: **I** - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; **II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; **III** - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; **IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006).

Obviamente, a LDB 9394/96, pela sua característica legítima e abrangência nacional, trouxe implicações imediatas às práticas docentes e às questões organizacionais dos sistemas de ensino. No entanto, dois anos após a promulgação dessa lei, as escolas ainda se encontravam em fase das primeiras mudanças a esse respeito. Já, no início do ano letivo de 2008, observou-se que a preocupação das escolas concentrava-se na adequação dos espaços físicos e nos recursos apropriados para acolher as crianças de seis anos no primeiro ano da etapa do Ensino Fundamental. Um exemplo prático disso foram as adaptações das cadeiras e mesas ao tamanho das crianças, além da preocupação em relação ao espaço da sala de aula nas escolas particular e estadual. Entre as três escolas, a da rede municipal não realizou alterações significativas e as crianças permaneceram em uma sala de aula comum, com cadeiras, mesas, espaço restrito e inadequado a crianças dessa faixa etária.

Em função da Lei nº 11.274/06, foi necessário, então, que as escolas e os professores repensassem as características e as necessidades da infância atual, especialmente, com relação às crianças de seis anos. Isso porque essa faixa etária, antes pertencente à etapa da Educação Infantil, passaria, a partir desse ano, à etapa do Ensino Fundamental. Entretanto, é preciso ressaltar, como o fez Zabalza (1998), que a separação entre a Educação Infantil e Fundamental é uma fragmentação que só existe no plano da escola. Para as crianças, essas etapas nada mais são do que a continuidade da sua trajetória de aprendizagem.

No caso específico da alfabetização e, entendendo essa como um processo contínuo, não se pode admitir uma ruptura entre essas e as demais etapas da escolarização. Se a aquisição da língua escrita inicia-se no contexto familiar, pressupõe-se sua continuidade perpassando a

etapa da Educação Infantil e as demais etapas da escolaridade e da vida das pessoas. Pressupõe-se, ainda, que, na etapa do Ensino Fundamental, intensifica-se esse processo de ensino e de aprendizagem até que o aprendiz adquira o conhecimento suficiente da língua escrita, que seja capaz de torná-lo alfabetizado e usuário fluente desses conhecimentos em sua vida cotidiana. Zabalza (1998) defende, ainda, a conexão entre uma etapa e outra do ensino, alegando que:

[...] passamos tantos anos requerendo um estatuto diferente e autônomo para a Educação Infantil que agora corremos o risco de conceber a nossa etapa como um oásis isolado e separado, de fato, do mundo escolar convencional. Na minha opinião, essa separação foi interessante durante todo o processo que durou o reconhecimento da própria identidade. Após ser obtida essa identidade, após reconhecer institucionalmente que fazer Educação Infantil é diferente que fazer Educação Fundamental e que constitui uma etapa específica de escolaridade, uma vez que temos o nosso próprio espaço curricular, chegou o momento de pensar em como podem ser reconstruídos os elos de ligação entre a etapa infantil e o resto da escolaridade obrigatória (ZABALZA, 1998, p. 25).

Durante o período em que se esteve em contato com as escolas e com as professoras *Alfa, Beta e Gama* (assim denominadas para preservar sua identidade), percebeu-se que essas buscam planejar-se de acordo com alguns pressupostos adequados à aprendizagem infantil como: a importância de metodologias variadas e lúdicas, atenderem às curiosidades das crianças, preocupações relacionadas ao uso de atividades concretas, etc. Porém, de maneira geral, observa-se pouca ou nenhuma ação articuladora entre essas as etapas da escolarização que reforce a idéia de continuidade e conexão. Desse modo, acredita-se que o ideal seriam as escolas se organizarem como um todo articulado, planejando suas ações de forma integrada ao projeto pedagógico.

No que diz respeito à aprendizagem da língua escrita, percebe-se que essa precisaria ser repensada no interior de uma proposta curricular, considerando a necessidade de se definirem atribuições quanto ao seu ensino em cada uma das etapas. Ou seja, acredita-se que é preciso repensar, periodicamente, o que cada etapa deveria estimular para que a criança evolua até o sucesso esperado pela escola, pelos professores e pela família, ao término dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Muito embora tenha se percebido que as professoras *Alfa, Beta e Gama* sabem, individualmente, o que e como devem planejar suas ações, não foi possível perceber se houve alguma ação envolvendo os demais professores das outras turmas, os gestores e as famílias, em torno da criação de uma nova proposta curricular nas escolas, desde a aprovação da lei nº 11.274/06, o que seria esperado.

Caso se parta do pressuposto de que a alfabetização é um processo contínuo, a escolarização desse processo deve ser muito bem pensada por todos os envolvidos, não apenas pelos professores. As crianças, diferentemente de tempos passados, são consideradas hoje como sujeitos sociais que participam ativamente desse mundo. A partir dessa concepção, entende-

se que suas vozes poderiam ser ouvidas para serem mais bem compreendidas. No entanto, não é apenas à faixa etária dos seis anos que a escola se destina e não é apenas essa que deve ser contemplada durante a reorganização curricular. Uma pesquisa sócio-antropológica poderia contribuir fornecendo dados da comunidade que auxiliassem na construção de uma proposta realmente articulada com as expectativas e necessidades de cada realidade escolar.

Para orientar os professores no trabalho de revisão de suas propostas, a Secretaria da Educação Básica (SEB), o Departamento de Políticas da Educação Infantil e o da Educação Fundamental (DPE), do Ministério da Educação (MEC) lançaram, ainda em 2006, um documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”. Infelizmente, percebeu-se, durante o contato com as escolas e as professoras, que esse material ainda permanece desconhecido desse grupo. Trata-se de uma produção que reúne textos de pesquisadores nacionais que abordam temas relevantes sobre a questão da escolarização, da alfabetização e da infância. Caso seguissem essas orientações, os professores poderiam prever aqueles aspectos que iriam compor a formação básica e permitir o pleno domínio da leitura e da escrita, previstos na Lei nº 11.274/06. Ou seja, poderiam definir e explicitar de forma mais clara, em um documento, como essas habilidades seriam abordadas, em cada ano escolar, sem perder de vista o processo, a articulação com a etapa anterior e a progressiva aquisição do conhecimento.

Nesse documento, pode-se incluir a proposta de alfabetização de cada escola e, em decorrência disso, rever os recursos didáticos de que dispõem (como, por exemplo, livros de literatura infantil, jogos, etc.) e aqueles que deveriam requisitar ao seu sistema de ensino. Acredita-se que seria importante rever o espaço e o tempo necessários para o brincar e o aprender, bem como as formas usualmente utilizadas para dialogar com a família durante essa etapa. Isso porque, como se sabe, crianças precisam de espaço para movimentar-se e tempos escolares dinamizados por meio de atividades diversificadas.

Reuniões, apenas para comunicações gerais, não são mais suficientes para que os pais acompanhem as atividades escolares e compreendam as mudanças culturais que ocorreram, nos últimos anos, em decorrência de teorias e práticas de alfabetização e letramento no contexto escolar. Essa questão fica evidente quando se percebe que as professoras participantes pouco se manifestam a respeito das famílias. Apenas a professora *Alfa* faz questão de mencionar que reúne os pais, a cada início de ano, para explicar a sua metodologia baseada nos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro (1989). As demais professoras demonstram que existe uma relação cordial com os pais e que estes participam das reuniões na escola.

Sobre esse aspecto, observou-se que a professora *Beta* tem como prática comum, por exemplo, apresentar alguma música dramatizada com as crianças ao término das aulas, tendo como local o pátio da escola. De qualquer maneira, essas foram algumas formas possíveis, entre outras, de se observar a cultura existente na relação escola – família, tão importante nessa etapa da escolarização e ainda tão pouco explorada, de maneira geral, por todas as escolas.

Considerando a situação da escola referente ao Ensino Fundamental, parece importante analisar em que medida os cursos de formação inicial de professores influenciam a constituição das práticas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1 instituiu, também, em maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia na modalidade licenciatura. Em seu artigo 2º, determina que esse curso deva ser destinado à formação de professores para o exercício da docência em: educação infantil; nos anos iniciais do ensino fundamental; nos cursos de ensino médio na modalidade Normal; nos cursos de educação profissional na área de serviços e no apoio escolar e em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. Essas assertivas são corroboradas nos artigos 4º, 7º, 9º e 14 desta Resolução.

Ao tratar da regulamentação do curso de Pedagogia, exclusivamente para formar professores para a docência nos níveis do sistema de ensino já explicitados, a Resolução lança bases para uma formação multifacetada que requer aspectos formativos para além do que se vinha realizando nas IES até o momento (LEÃO; DALLA CORTE; LIMA, 2007). Outro aspecto importante diz respeito ao conceito de docência explicitado na Resolução quando, no parágrafo 1º do artigo 2º, pressupõe “docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”, o que demonstra essa especificidade da atuação do pedagogo para além do espaço da sala de aula. Essa concepção de docência causou muitas inquietações e debates educacionais gerados pelas controvérsias quanto ao seu significado.

A opção pelo termo docência é reafirmada nas diretrizes e, talvez, decorra do fato de que essa palavra vem sendo utilizada com muito mais frequência, do que já fora em outras épocas, para designar uma maneira diferente de conceber as atividades desenvolvidas pelos(as) professores(as). Essas atividades seriam aquelas que

são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor. (ISAÍÁ, 2003 p.372-373)

Desse modo, “a docência apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, além do significado que dão a eles” (ISAÍÁ, 2003, p.373). De acordo com os verbetes do glossário RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior) de Pedagogia Universitária, a *concepção de docência* envolve “o modo como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão”. Neste caso, a docência

comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Brota da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos, envolve tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado (ISAÍÁ, 2003, p.372).

Pode-se dizer que essa é uma concepção igualmente “atravessada por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos” (ISAIA, 2003, p.372). Enfim, essa concepção viria orientar a imagem que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, em relação aos seus alunos, aos seus colegas, ao seu fazer pedagógico e em relação à instituição a que pertencem. Já a definição de docência expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, é a seguinte:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Como se pode perceber, as definições acima contemplam abordagens diferenciadas. Enquanto o glossário RIES preocupa-se com uma concepção de docência que considera a pessoa e o profissional da educação, as Diretrizes reforçam atribuições técnicas ao abordar aspectos mais relacionados às tarefas docentes. De qualquer modo, as duas abordagens contribuem com as reflexões a respeito do que seria, deveria ou poderia ser considerada a atividade primordial do(a) professor(a).

No entanto, no artigo 4º parágrafo único, percebe-se, claramente, que as atividades docentes, além da obviedade das funções fixadas nos artigos anteriores, quanto à docência, compreendem a “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”. Essas devem estar intimamente relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional, ampliando para além do contexto escolar.

Encontra-se, no texto, uma imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudo da pedagogia que leva a um entendimento genérico sobre o que são, efetivamente, atividades docentes. Para Aguiar et al. (2006, p. 9 -10), a educação do licenciado em pedagogia deve propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Assim, a formação proposta nas DCNs para o curso de Pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência e, conseqüentemente, da licenciatura. Trata-se de uma nova compreensão que situe a pedagogia no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

Como se percebe, as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia propõem uma ampla formação ao pedagogo, isso quer dizer que o profissional da educação, habilitado em Pedagogia, deveria receber uma base formativa suficientemente abrangente e com a qualidade necessária para que possa responder às exigências sociais de seu tempo. Nesse contexto, destaca-se a alfabetização como uma das exigências de uma sociedade que deseja se constituir de cidadãos participativos, capazes de buscar soluções para as dificuldades do cotidiano.

Considerando a docência como patamar básico do curso, o pedagogo poderá atuar em diferentes níveis e modalidades e, portanto, também precisa se preparar para promover a aprendizagem de pessoas em diferentes etapas de desenvolvimento. Desse modo, a formação do pedagogo não pode prescindir de estudos sobre o processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Primeiro, porque há uma necessidade permanente de profissionais bem preparados para conduzir o processo de alfabetização na etapa da Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na EJA. Segundo, porque ainda há, em termos de políticas educacionais, a necessidade de um trabalho sério e contínuo de alfabetização para que se chegue a um índice aceitável de pessoas alfabetizadas em nosso país, principalmente com mais o desafio de implementar o ensino fundamental de nove anos (LEÃO et al, 2007).

Embora a influência das diretrizes, ainda incida de maneira mais contundente sobre a formação inicial, observa-se a necessidade de uma formação contínua no decorrer do exercício profissional do professor, considerando, assim como Garcia (1995), que se trata, de maneira mais ampla, do desenvolvimento profissional dos professores. Essa concepção ultrapassaria a idéia de formação inicial e continuada, vindo a contribuir com uma concepção mais abrangente dessa formação por toda a vida.

No entanto, no contexto atual, o que se observa ainda há uma desvinculação entre as duas etapas de formação. A formação continuada, o que é grave, vem sendo entendida como sinônimo de participação em palestras e cursos de curta duração. Nóvoa (1995) já alertava para o fato de que não se pode construir uma formação por meio da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Essa formação deveria contemplar uma reflexão crítica sobre as práticas e o repensar permanente da identidade pessoal.

Baseando-se em tal perspectiva, buscou-se, durante o período em que se desenvolveu a pesquisa nas escolas, estimular as professoras *Alfa, Beta e Gama* a desenvolverem projetos e a participarem de eventos científicos, considerando as suas reflexões na e sobre as suas práticas docentes. Isso porque se acredita na importância de se recolocar os professores no cenário educacional, que, de acordo com Nóvoa (2007, p. 6), assegura que “a riqueza, a complexidade e a beleza do ensino ganhem à visibilidade de outros campos de trabalho acadêmico e criativo”. Da mesma forma, acredita-se que “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados na investigação”.

Ciente de que essas propostas só fariam sentido se fossem apropriadas pelas professoras a partir de uma reflexão sobre o seu próprio trabalho, iniciou-se, no decorrer das visitas às escolas, um trabalho de estímulo à reflexão e à análise de suas práticas docentes. Cada uma das professoras, ao seu modo, demonstrou as possibilidades, bem como as limitações existentes com relação a essa proposta.

A professora *Alfa* desenvolveu práticas extremamente criativas com seus alunos. No entanto, essas práticas ficam restritas ao espaço da sala de aula. Ao menos, durante este ano, não se observou movimentos que contribuíssem para sua valorização profissional fora do espaço escolar. Porém, autores como Nóvoa (2007, p.9) tem defendido que atualmente “impõe-se uma abertura dos professores ao exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade”.

Porém, em entrevista realizada no início do ano de 2008, a professora mencionou um projeto que estava realizando com música. Obviamente, práticas como essas podem proporcionar uma aprendizagem integral aos alunos e, também, aos professores. Além, é claro, de demonstrar à comunidade o trabalho educativo que vem sendo realizado com as crianças.

Aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização que compreendam práticas sociais de leitura e escrita são importantes para a aquisição de níveis cada vez mais elevados de letramento e são sempre estimulantes para o grupo. É necessário mencionar, porém, que, segundo a professora Alfa, as práticas que envolviam a música foram desenvolvidas na escola particular em que a professora trabalha. Na escola estadual, ela diz enfrentar algumas frustrações a respeito do resultado de seu trabalho, que a faz, inclusive, sentir-se culpada pelo fracasso de alguns alunos na alfabetização. Nesse contexto, a professora *Alfa* julga que seu trabalho “ora é muito fácil e ora é muito difícil. Tem os altos e os baixos”.

No que diz respeito às diferenças entre as escolas, em relação às práticas, a professora alega o seguinte: “nesse colégio do Estado, eu tentei trabalhar várias vezes com projetos e não consegui nenhuma vez. Eles não se interessam nenhum pouco. Não envolve, não atrai. Logo morre” (*Alfa*). Portanto, entre o prazer e a frustração, a professora vai adequando as práticas à realidade cultural de seus alunos, considerando as diferenças culturais e sociais existentes entre as duas realidades escolares. Ela fica na dependência dos recursos de cada escola. Contudo, pode-se comprovar que a professora venceu barreiras e conseguiu apresentar trabalho criativo também na escola pública, antes do encerramento do ano letivo, o que, sem dúvida, pode ser considerado um grande avanço.

A professora *Beta* foi a que mais correspondeu à proposta de se dar maior visibilidade ao seu trabalho e, ao mesmo tempo, buscar a formação continuada por meio de projetos. Inicialmente, organizou uma atividade denominada “1ª Mostra de Artes do primeiro ano”. Essa mostra surgiu em decorrência de trabalhos com artes plásticas que foram desenvolvidos com as crianças durante o primeiro semestre de 2008. Em seguida, houve alguns contatos virtuais

entre a professora e a pesquisadora, em que a primeira requisitava auxílio para a organização de slides que seriam divulgados durante a Mostra. Nesse momento, percebeu-se a possibilidade de interação e formação que culminaria com a elaboração posterior de um projeto intitulado “Aprender brincando e criando: uma proposta para o primeiro ano do Ensino Fundamental”.

Esse projeto, mesmo sendo elaborado a partir da solicitação da Secretaria Municipal de Educação, foi considerado como um motivo inicial para que se demonstrasse o potencial criativo e a capacidade de reflexão dessa professora. Ao menos durante a construção desse projeto, houve a busca por teorizações que explicassem a importância das artes plásticas e das demais expressões artísticas para o desenvolvimento de habilidades infantis necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de sua boa vontade, no entanto, a professora *Beta* queixa-se da falta de tempo para planejar, uma vez que se divide entre as tarefas domésticas e atua em outra escola no turno da noite.

Evidentemente, a falta de tempo e de condições de trabalho seriam obstáculos que, segundo Nóvoa (2007, p.17), dificultam a formação continuada de professores. Mas, como implementar políticas dessa formação sem diálogo entre os professores e sem análise rigorosa das práticas? Nesse contexto, percebeu-se que a organização das escolas não tem favorecido a existência de tempos e espaços para a formação baseada na partilha e na reflexão como sugere Nóvoa (1995, 2007), Canário (2007), Alarcão (2001), entre outros. No que se refere à gestão das escolas, segundo Canário (2007, p.4), tem sido enfatizada

[...] importância decisiva da liderança (incluindo modalidades de “liderança repartida”) como fator capaz de se traduzir em melhores articulações entre os diferentes níveis dos sistemas escolares e de favorecer melhorias no desempenho profissional dos professores, bem como (o mais importante) nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Ainda na perspectiva de fazer coincidir a gestão das escolas com as políticas de formação de professores, foi defendida (Portugal, Estónia, Holanda) a necessidade de encarar os professores de cada uma das escolas como um coletivo que se institui como uma comunidade profissional de aprendizagem, susceptível de desenvolver e produzir novas práticas e novos saberes profissionais.

Isso quer dizer que há uma sintonia cultivada, internacionalmente, sobre o fato de que é preciso que se efetivem mudanças no modo como as escolas têm se pensado a si próprias como local de atuação e de formação docente.

Nessa perspectiva, encontra-se a concepção de escola reflexiva proposta por Alarcão (2001, p.25) como sendo uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. Considerada desse modo, a escola seria um organismo vivo e as professoras se desenvolveriam profissionalmente nas “transições ecológicas, caracterizadas pela assunção de novos papéis, pela realização de novas atividades e pela interação com as pessoas” (ALARCÃO, 2001, p 27).

É preciso admitir, no entanto, que as duas professoras que atuam em escolas públicas (*Alfa e Beta*) ressentem-se das mesmas dificuldades para dar continuidade à sua formação. E, assim como muitas das professoras da rede pública de ensino, participam de eventos da área (Seminários, Congressos, Jornadas, etc) apenas como ouvintes. A idéia de encaminhar resultados de pesquisas desenvolvidas a partir da reflexão sobre suas práticas docentes para serem divulgadas em eventos científicos, por exemplo, é totalmente estranha a essas professoras.

No contexto dessa discussão, a professora *Gama* é, entre as três professoras, aquela que se encontra em uma situação privilegiada. Além de sua atuação ser em uma escola privada, freqüenta um curso de especialização na UFSM. A professora divide-se, portanto, entre o trabalho (no turno da tarde) e os estudos, o que de certa forma facilita o seu desempenho na escola e seu desenvolvimento profissional.

Sobre a questão da formação e do desenvolvimento profissional docente, Rui Canário (2007) enfatiza que ganharam novos contornos e uma acrescida relevância no contexto da União Européia a partir das orientações que,

[...] enfatizam o papel chave da qualificação de recursos humanos, no contexto das políticas de “Aprendizagem ao Longo da Vida” e, nesse contexto, o papel decisivo a desempenhar pelos professores, no sentido de serem concretizáveis as ambiciosas metas educativas, num horizonte temporal que vai até 2010. O papel a desempenhar pelos professores, apresentados como decisivos agentes de mudança, articula-se com a necessária “modernização da escola”, encarada como um requisito para a concretização dos objectivos traçados nas áreas económica e social. (CANÁRIO, 2007, p.1)

Sendo assim, exige-se dos professores uma atuação em ambientes de trabalho cada vez mais problemáticos e marcados por uma crescente complexidade. Ao considerar o papel desempenhado pelos professores no conjunto dessas políticas de formação, esse mesmo autor alega que:

[...] pede-se aos professores que, de modo eficaz e eficiente, transmitam conhecimentos, promovam a autonomia dos alunos, construam métodos inovadores facilitadores das aprendizagens e ponham em prática modos de ensino e de acompanhamento individualizado dos alunos, no sentido de dar uma resposta positiva à crescente heterogeneidade dos públicos escolares. Também se pede aos professores que integrem nas suas práticas profissionais um aproveitamento pleno das potencialidades das novas tecnologias de informação. Os professores são ainda chamados, de forma cada vez mais intensa, a assumir responsabilidades educativas e de gestão fora do seu clássico e restrito território: a sala de aula. (CANÁRIO, 2007, p.2)

Não há dúvida de que é urgente e necessário o investimento em formação de professores. A par disso, é preciso rever as seguintes representações culturais, que, ao que tudo indica, ainda são desconhecidas por grande parte da população. Essas são: a formação de professores não se dá exclusivamente nos cursos de formação inicial, especialmente no curso de Pedagogia, pois esses são apenas um dos cursos e essa é apenas uma das dimensões dessa formação; a concepção

do professor como executante da formação inicial recebida é extremamente racionalista, uma vez que se pretende compará-los a modelos empresariais e econômicos, tentando encobrir a falta de investimentos do Estado em educação; a continuidade da formação de professores deveria ser nas escolas, pois é lá que efetivamente se aprende a ser professor.

No Brasil, isso não ocorre. Os professores que atuam em escolas precárias, com as múltiplas incorporações de problemas sociais, sabem os motivos de tantas dificuldades. Eles adoecem (física e psicologicamente) em função das exigências sociais, como se observou durante o ano letivo, com duas professoras pertencentes às escolas públicas. Essas professoras demonstraram, em alguns momentos, um esgotamento visível na expressão de seus rostos. Nesse contexto, há ainda um sentimento de perda da autonomia dos professores que é contraditório ao discurso de ganho de autonomia por parte das escolas.

As três professoras, Alfa, Beta e Gama, fazem parte desse contexto em que as culturas são instaladas, produzidas e reproduzidas em torno de dinâmicas, que tanto partem do interior das escolas como de seu exterior, influenciadas pelas políticas públicas atuais. Para vislumbrar mudanças nesse sentido acredita-se que seria necessário iniciar promovendo alterações nas culturas organizacionais, individuais e coletivas. Nessa perspectiva, Engers e Portal (2008, p. 249) alertam para o seguinte:

Se a cultura de qualquer estabelecimento educacional é ativamente construída por seus atores, mesmo que sua construção permaneça, ainda, para muitos inconsciente, trata-se de um processo determinante, ao mesmo tempo, dinâmico, individual e coletivo, interno e externo de aprendizagem, de maturidade, de exercício de livre arbítrio como consequência de uma ampliação de consciência, geradora, por sua vez, de uma ampliação de olhar.

Com uma preocupação adequada ao contexto atual, onde se inserem as Universidades e os programas de pós-graduação, as autoras abordam a necessidade de se rever um conjunto de situações que condicionam a formação e a atuação docente. Entre outras situações, questionam se as instituições, uma vez pressionadas pelas políticas governamentais, não estariam apenas buscando o cumprimento de determinadas burocracias para não terem que arcar com sérias consequências em decorrência de suas avaliações, caso não as cumpram. (ENGERS e PORTAL, 2008). Concordando com as autoras, não se pode esquecer que os professores precisam equacionar seus tempos e espaços em busca da felicidade.

Para encerrar essa análise, retoma-se a idéia de que a formação de professores está na pauta do momento e na maioria dos discursos vinculados às políticas públicas do século XXI. Mas, como muito bem nos lembra Nóvoa (2007), é preciso considerar a existência de um fosso que separa o excesso de discurso e a pobreza das práticas.

## REFERÊNCIAS:

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/serviços/periodicos.html>>. Acesso em: 10.jun.2007.
- ALARCÃO, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394**. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Aprovada em 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Aprovado em 8 de maio de 2001. Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Diretrizes Curriculares para a Graduação em Pedagogia. Aprovada em de 15 de maio de 2006.
- CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007.
- ENGERS, M.E.A.; PORTAL, L.L.F. Educação de professores: um olhar sobre os tempos e os espaços nas atividades dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 245-249, set./dez., 2008.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Portugal: D. Quixote, 1998.
- ISAÍÁ, S. Concepção de docência. In: MOROSINI, M. C. (org) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- LEÃO, D. O. de. Docência e alfabetização na EJA: espaços e tempos de formação cotidiana. In: GUSTSACK, F; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. (orgs.). Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007a.
- LEÃO, D. O.; DALLA CORTE, M.; LIMA, G. E. O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em seus pressupostos teórico-práticos. Anais 13ª Jornada Nacional de Educação, UNIFRA, 2007b.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Portugal: D. Quixote, 1998.
- \_\_\_\_\_. O regresso dos professores. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007.
- ROLDÃO. Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007.
- STRONQUIST, Nelly P. Relações de gênero e políticas de educação na América Latina. Conferência realizada na **28ª reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. Caxambu, Brasil, 16-19 out. 2005.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto alegre: Artmed, 1998.