

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS GRUPAIS

Janete Ribeiro Nhoque

Universidade Cidade de São Paulo – UNICID

jnhoque@uol.com.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo que buscou investigar como podem ser acolhidas as manifestações das matrizes pedagógicas dos professores nos espaços formativos da escola considerando o contexto organizacional no qual estavam inseridos. Para tanto, foram acompanhados dois grupos de formação numa escola pública municipal de São Paulo. Este trabalho apontou que é possível construir na escola espaços formativos onde os professores assumam a sua formação e produzam conhecimentos à medida que lhes é dada voz e incentivo para que desenvolvam projetos de interesse de alunos e da comunidade, colocando suas matrizes pedagógicas em movimento.

Palavras-chave: processos formativos; matrizes pedagógicas; formação de professores.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados finais de uma pesquisa para obtenção do título de Mestre em Educação junto à Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, e que buscou investigar como podem ser acolhidas as manifestações das matrizes pedagógicas dos professores nos espaços formativos da escola considerando o contexto organizacional no qual estavam inseridos.

O interesse por este tema surgiu quando participava de um grupo de estudos formado em uma escola pública municipal na Zona Leste de São Paulo, onde era Coordenadora Pedagógica designada. É importante destacar que neste grupo, do qual ainda participo, assumi a sua formação, uma formação *in loco*, que vinha da própria experiência de vida dos educadores, experiência esta muito rica e muitas vezes desprezada pelas administrações do sistema, mais preocupadas com a realização de seus projetos de “visibilidade” do que com o que ocorre nas escolas. Este grupo se tornou uma referência no meu processo formativo, apontando que a educação continuada é um processo que não tem fim.

Concomitante a esta experiência formadora vivida neste grupo, ao assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica Titular em outra EMEF da região, procurei dar continuidade à busca iniciada quando fui Coordenadora designada e a especificidade da minha função naquela escola permitiu que eu mantivesse uma proximidade muito grande com o cotidiano dos alunos, pois era a mim que eles eram encaminhados quando “excediam” ou transgrediam as normas estabelecidas, normas estas nem sempre claras, portanto, variando de pessoa para pessoa, segundo interesse e clima do momento.

Para Perrenoud (2001), nossas ações são permeadas sejam por gestos ou atos concretos, sejam por emoções ou pelo nosso funcionamento psíquico, que ocorrem de maneira quase automatizada em determinadas situações, isto é, ações ou esquemas de ações que ocorrem sem

nossa consciência e que ele denomina de *habitus*. Estes *habitus*, em sociedades tradicionais, são formados por meio de “modos de socialização que evocam mais as sanções da experiência do que uma educação formal” (PERRENOUD, 2001, p.162).

Muitas vezes, na escola, as ações daqueles que nela atuam são movidas mais pelo *habitus* lá instalados do que pelas ações refletidas e discutidas, culminando pelo estabelecimento de normas nem sempre claras para alunos e funcionários, ocasionando, por vezes, as transgressões ou as chamadas “atitudes indisciplinadas”. É importante notar que à medida que fui questionando algumas posturas instituídas que considerava excludentes ou tendenciosas, os conflitos foram se instaurando e comecei a ser considerada pelo grupo, ou parte dele, aquela que só defendia o aluno e punia o grupo de professores, assumindo a vitimização como discurso. Por que isso ocorreu? Na busca de elucidar esta questão, a revisão bibliográfica realizada aponta para outras três questões desencadeadoras.

A primeira indica que um dos pontos importantes para a organização dos discursos e ações dos professores são os grupos ou agrupamentos aos quais eles se vinculam na escola. Nela, há diversos grupos ou equipes de pessoas unidas por uma “dependência recíproca” (SANCHES TEIXEIRA & PORTO, 1997), como os dos funcionários da manhã e tarde, dos professores do fundamental I e II, de estudos dos diferentes turnos. Entre os professores há diferentes formas de organização. Há professores que se organizam por afinidade e todo ano buscam, na atribuição de aulas, os mesmos anos do ciclo para compartilhar atividades, discussões, horários de intervalo. Há aqueles que se organizam por afinidades e defesa de algum interesse em comum e, apesar de não terem oportunidade de compartilhar os mesmos anos do ciclo, buscam os mesmos horários coletivos e de formação para estarem juntos. Há professores que, pela necessidade do trabalho e, muitas vezes, para conciliar este trabalho, acabam em grupos que pouca ou nenhuma afinidade há para ser compartilhada. Há aqueles que, pelo tempo na mesma escola e horário e pelas vivências ocorridas neste tempo, se aproximam. E há aqueles que, seja por uma necessidade ou desejo pessoal, “flutuam” entre os grupos, não se fixando em nenhum deles ou mesmo não sendo aceitos por nenhum.

A experiência como coordenadora e participante daquele grupo de estudos possibilitou que emergissem conceitos importantes para compreender a ação dos professores na escola, como o conceito “solidariedade orgânica” e “duplicidade” discutidos por Maffesoli (1984, 1999, 2001) que nos faz notar que muitas vezes na escola a solidariedade orgânica e a duplicidade é o que une professores e grupos de professores que se confrontam quando um fato ocorrido no cotidiano da escola coloca em risco um valor ou um “direito” de todos.

Estas maneiras de organização que para muitos parece rotineira e até natural, quando observada com mais atenção, apontam diversos conflitos, angústias, negociações. Ser aceito num grupo muitas vezes não é fácil, pois o professor necessita se reconhecer naquilo que o grupo diz acreditar e se sentir também reconhecido pelo grupo. É o que Enriquez (1997) chama de “reconhecimento do desejo” e o “desejo de reconhecimento”. Observando esta dinâmica de constituição de grupos e as representações defendidas por cada um, será possível constituir

entre estes grupos formados na escola um sistema de valor interiorizado por todos e que dê dinamicidade a um projeto de escola comum?

Quando pensamos nisso, não podemos deixar de lembrar que na Rede Pública Municipal de Educação de São Paulo, uma das maneiras de formação continuada dos professores ocorre na escola, em grupos, nos horários coletivos, nas JEIFs – jornadas especiais integrais de formação.

No que se refere à sua organização, em muitos casos, o grupo de professores espera que o Coordenador Pedagógico cuide da elaboração e aprovação do projeto de formação com o Supervisor, que cuidará da sua homologação com o Diretor Regional de Educação. No entanto, ao grupo compete realizar as atividades que justifiquem a presença dos profissionais naquele espaço, atividades essas geralmente constituídas de leitura de textos sobre temas relacionados ao trabalho escolar, muitas vezes sem relacionar as leituras com questões cotidianas.

Esta situação foi sentida por mim na primeira vez que atuei como coordenadora pedagógica. Naquela escola, predominava a cultura segundo a qual o Coordenador Pedagógico cuidava com a supervisão da elaboração do projeto que os professores apenas assinavam. Ao assumir a coordenação desta escola, tomei uma postura diferente, solicitando que os próprios professores elaborassem seus projetos, e passei a enfrentar dificuldades devido à insatisfação com a minha postura e cobrança para que eu também elaborasse os projetos por parte do grupo de professores.

Esta cultura existente na escola me chamou a atenção e percebi que muitas posições defendidas nela podiam ser consequência de o sistema educacional, durante muitos anos, ter vivido à deriva, possibilitando aos educadores a criação de regras próprias de funcionamento, mais voltadas para as facilidades corporativas. Esta afirmação é corroborada por Almeida (2003) que, ao relatar sua experiência na Secretaria Municipal de Educação, descreve o poder de cada um dos setores que compõem a Secretaria. Para ele, apesar de a Secretaria estar organizada em linha, como no modelo clássico de administração, os setores “ganham vida”:

[...] Observa-se aqui [na forma como os setores se organizam] a dificuldade enfrentada pelo Secretário da Educação para coordenar um sistema que há anos vive à deriva; sem que seja explicitado uma política educacional e o papel de cada setor, os setores criam vida própria. (ALMEIDA, 2003, p. 20)

Esta “vida própria” criada pelos setores na Secretaria se repete nas Diretorias de Ensino e na escola. É comum decisões serem tomadas em função dos interesses de grupos que atuam na escola em detrimento do interesse da comunidade em que ela deve servir. Um exemplo disso é a organização de classes que anualmente ocorre na escola. Esta organização, de acordo com a legislação vigente, deve ser amplamente discutida por todos os segmentos atendidos pela escola e definida na reunião do Conselho de Escola¹.

1 O Conselho de Escola é um colegiado deliberativo formado por representantes dos diferentes segmentos que formam a escola: funcionários, professores pais de alunos e alunos. Sua eleição é anual e deve se garantir a paridade entre os segmentos. São nas reuniões do Conselho que são deliberados alguns assuntos relacionados a organização da escola, dentre elas à organização de classe para o ano seguinte.

O que ocorre de fato é que a organização de classes é estabelecida a partir da definição da demanda a ser atendida pela escola que está diretamente relacionada à demanda da região onde a DRE está jurisdicionada. O atendimento a esta demanda é anualmente organizado por uma portaria conjunta entre as Secretarias da Educação do Estado e a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo. Para o ano de 2009, a Portaria Conjunta nº 01, de 07 de agosto de 2008 é que deliberou sobre o assunto.

Nesta portaria conjunta determinou-se que o Programa de Matrícula Antecipada para o ensino fundamental seria realizado pelas duas redes, utilizando obrigatoriamente, em todas as fases², o Sistema de Cadastro de Alunos do Estado para o registro dos cadastros e efetivação das matrículas que ocorreria em quatro fases. A preocupação propagada era que toda criança fora do sistema escolar fosse matriculada numa escola perto de sua residência e a demanda compatibilizada entre as redes públicas de ensino estadual e municipal. Na prática, o que ocorre é que a mãe inscreve seu filho numa escola de sua preferência, perto de sua residência, mas sem a garantia que seja ali que seu filho estudará, pois a matrícula está vinculada à existência de vaga na escola. Numa região como a de São Mateus, com altos índices de ocupação e fluxo de pessoas, há bairros em que não há escolas suficientes para atender a demanda de vagas e as crianças são encaminhadas para escolas muito longe de sua residência ou para escolas que os pais não querem que o filho estude. Isto acaba causando um grande fluxo de pais que, nos meses de janeiro e fevereiro, tiram os filhos da escola em que foram encaminhados para matrícula em vão de escola em escola, próximo as suas residências pleitear vaga, além daqueles que mudaram de bairro ou cidade ou mesmo tiraram os filhos de escolas particulares por diferentes motivos.

O procedimento na escola ocorre da seguinte maneira: o diretor de escola é chamado à DRE para, junto com o setor de demanda, para acompanhar a organização da quantidade de vagas a serem oferecidas levando em consideração o número de alunos matriculados na escola e a demanda de alunos para a região naquele ano. Com isso, é definida a quantidade de classes, anos/ciclos a serem oferecidos na escola para a matrícula no ano seguinte.

De posse destes dados, o diretor de escola, apesar de as leis, decretos, portarias e até mesmo o Regimento da escola e seu Projeto pedagógico enaltecem a gestão democrática e a importância da gestão compartilhada e a participação da comunidade na gestão e organização da escola, negocia com os professores os turnos em que estas classes serão abertas e leva para o Conselho de Escola “pauta definida”, cabendo aos outros membros apenas concordarem. O conflito ocorre apenas quando estes dois seguimentos não entram em acordo. Então há discussões nas reuniões do Conselho e acaba vencendo aquele que souber convencer os outros membros, normalmente pais e alunos, com seus argumentos. É interessante lembrar que são eles, pais e alunos, os mais interessados nesta organização. Este fato aponta para a vitória da

2 A Portaria Conjunta 01/08 – SME, ao definir parâmetros comuns para execução do Programa de Matrícula Antecipada do Ensino fundamental organiza a chamada escolar para matrícula em quatro fases sendo a primeira para o cadastramento dos alunos da educação infantil atendidos pela rede direta e particular conveniada do sistema municipal de ensino; a segunda para cadastramento de crianças que não frequentaram escola pública de educação infantil; a terceira para cadastramento de crianças com mais de oito anos e que se encontram fora da escola e a quarta fase disponível em caráter permanente para cadastramento de alunos demandantes de vaga no ensino fundamental.

“solidariedade orgânica”, tratada por Maffesoli (1999), e que iremos discorrer com mais cuidado mais à frente.

Estas formas como os grupos se constituem e se organizam foi estudada por Enriquez (1997). Este autor vê no grupo uma possibilidade de análise dos fenômenos coletivos. Para ele, o grupo se estabelece em torno de um projeto comum, pressupondo-se que seus membros já possuem um sistema de valor interiorizado que dará dinamicidade ao projeto. Este sistema de valores forma uma representação coletiva, denominada por ele de imaginário social comum:

Por imaginário social comum entendo que só podemos agir enquanto tenhamos uma certa maneira de representar para nós aquilo que somos, o que desejamos ser, o que queremos fazer e em que tipo de sociedade ou de organização desejamos intervir ou existir. (ENRIQUEZ, 1997, p.92)

Nos grupos que se formam na escola, nem sempre este imaginário social comum está claro, no entanto, basta um olhar mais atento aos discursos para as ações das pessoas revelarem as idealizações, ilusões e crenças do grupo.

Outra noção importante desvelada na discussão com o grupo de professores ao assumir a coordenação pedagógica foi a idéia de que a escola é um cenário de trocas reais e simbólicas. Sanches Teixeira & Porto (1997) consideram a escola um

[...] sistema sociocultural, isto é, como um sistema simbólico constituído de grupos reais e relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação. Assim, as práticas sociais desses grupos são práticas simbólico-organizacionais e, portanto, educativas, pois têm como função organizar a socialidade, na medida em que criam vínculos de solidariedade e de contato. (SANCHES TEIXEIRA & PORTO, 1997, p.218)

Assim como já foi mencionado, há na escola diferentes grupos que atuam efetivamente no seu cotidiano, mas que assumem papéis sociais distintos, atuando de acordo com esses papéis, em esferas discursivas diferentes e até antagonistas, concorrentes e complementares (MORIN, 1997).

Anzieu (1993), interpretando Bion³ (1961), diz que, ao procurar compreender as tensões que surgem nos grupos, “os indivíduos reunidos num grupo se combinam de forma instantânea e involuntária, para agir conforme os estados afetivos que Bion denomina ‘pressupostos de base’” (ANZIEU, 1993, p.26). Um desses pressupostos de base⁴ é a dependência:

Quando o grupo funciona sob esse pressuposto, pede para ser protegido pelo líder, de quem depende para sua alimentação intelectual ou espiritual. [...] Se o chefe recusa, o grupo se sente frustrado e abandonado. Um sentimento de insegurança se apossa dos participantes. [...] A dependência responde a um sonho eterno dos grupos, sonho de um chefe inteligente, bom e forte, que assume em seu lugar as responsabilidades. (ANZIEU, 1993, p. 26)

3 BION, W.R. (1961). *Recherche sur les petits groupes*, trad. fr., Paris, PUF, 1965.

4 Anzieu (1993), recorrendo a Bion afirma que estes estados afetivos são arcaicos, pré-genitais; remontam à primeira infância; são encontrados em estado puro nas psicoses” (ANZIEU, 1993, p. 26). Os pressupostos de base são: dependência, luta-fuga e pareamento.

As observações realizadas sobre o comportamento do grupo de professores possibilitaram perceber que estes, muitas vezes, organizam seus discursos e ações a partir desta pressuposição de base. No entanto, a dependência também pode ser uma fonte de vantagem para o dependente. No caso daquele grupo de professores, a dependência era uma atitude em que se esperava que o Coordenador Pedagógico fizesse o trabalho que era deles. É por isso que compreender como, no plano das representações, os mecanismos de constituição e funcionamento dos grupos ocorrem se torna importante para aqueles que atuam na escola e estão preocupados com a formação dos professores.

A segunda questão importante que a pesquisa bibliográfica feita destaca e que podemos utilizar ao se tentar compreender os grupos que constituem uma escola são as matrizes pedagógicas⁵ das pessoas que formam este grupo, tema tratado por Furlanetto (2003).

Focando novamente o olhar para aquele grupo de professores, observamos que para um grupo se constituir como tal, é necessário também que haja um compartilhar e “negociar” de matrizes pedagógicas, no sentido de se construir algumas matrizes comuns que constituirão aqueles sistemas de valores defendidos por Enriquez (1997), matrizes estas que são construídas nos encontros realizados ao longo da vida de cada professor, na sua história, história que, ao ser explicitada, estabelece regiões de confronto e de compartilhamento entre os professores. O desafio é: como transitar entre essas regiões? Como criar regiões de compartilhamento?

Este desafio se tornou mais forte quando, em 2005, assumi o cargo de Diretor Titular em outra EMEF, também na Zona Leste de São Paulo. Esta escola não está localizada próxima das outras anteriores; a clientela atendida é outra e os professores e funcionários são outros. No entanto, muitos dos discursos e atitudes que presenciei nas escolas anteriores ali também estavam presentes.

Frases do tipo “o papel da escola é ensinar e não discutir isso” quando se discutem as novas demandas que hoje são colocadas para a escola, ou “estes alunos de inclusão só estão na escola para serem socializados, eles não aprendem nada”, ou “a escola é para quem quer aprender”, ou “os alunos do Gonçalo (favela do bairro) só vêm à escola para fazer bagunça”, ou “a democracia não é o que a gente quer, pois está nos amarrando” durante uma reunião acalorada que discutia regras de convivência para a escola, e as exigências para que a diretora tomasse uma providência eram comumente manifestadas quer de forma explícita ou implícita nos discursos na escola.

Tentei, me espelhando no processo de formação vivido com meu grupo de estudo, enfrentar as situações cotidianas que se apresentavam, buscando intervir naquelas situações, tendo como referências as alternativas encontradas em outras escolas, muitas vezes desconsiderando que aquele era outro grupo, com uma história própria, numa realidade diferente daquela que vivi. Essa situação levou, em alguns casos, as propostas de encaminhamento caírem no vazio ou tomarem rumos desagradáveis e desgastantes. Ao discutir uma situação de intervenção na escola, Almeida

5 Para Furlanetto (2005), as matrizes pedagógicas dos professores “representam-se como arquivos existenciais que contém imagens, conteúdos coletivos e pessoais que são acessados quando o professor se exerce nos espaços pedagógicos” (FURLANETTO, 2005, p.27).

(2003) alerta que, muitas vezes, é exigido do diretor um posicionamento imediato diante de uma situação criada pelo grupo, como num jogo em que o grupo se faz de vítima, pedindo “*um salvador (o diretor) ou faz o diretor de vítima e o grupo de salvador*” (ALMEIDA, 2003, p.167). Em certas situações, no afã de contribuir para a solução de problemas, acabei entrando neste jogo.

Diante dos conflitos que surgiam, comumente ouvia daqueles, amigos ou não, que queriam me dizer o que fazer: “eu como diretora faria isso...”, “penso que no seu lugar tomaria esta providência...”, “para mim, neste caso, o diretor deve...”. E novamente voltei aos princípios defendidos pelo grupo de estudos ao qual estava comprometida e tomava atitudes que me pareciam corretas a partir da experiência de outro colega como referencial, isto é, como a do amigo diretor, participante do grupo, que num fato semelhante, assumiu a atitude de “a todo custo” defender o aluno e não expulsá-lo, resolvi fazer o mesmo, mas o “custo” era alto, e mesmo acreditando que aquela era a atitude correta, eu não dava conta de assumi-la sozinha em contraposição ao que desejava o grupo de professores.

Percebi refletindo sobre as experiências formadoras que tive, que vivi e vivo, e lembrando de Marx (2000) em seu livro “O 18 brumário de Luís Bonaparte”, ao tentar repetir a história do outro, corro o risco de me tornar a farsa. Penso que o grupo de referência, ou pessoa de referência é muito importante no processo formativo e que a dificuldade se encontra em acreditar que o diretor sozinho pode resolver o problema ou que estes terão solução imediata.

Outro aspecto a ser destacado é como as pessoas que trabalham na escola interagem e constituem-se em grupos. Como lembram Sanches Teixeira & Porto (1997),

[...] muitas vezes, na escola, não há grupos constituídos, apenas equipes compostas por pessoas que partilham um mesmo local de trabalho, mas não necessariamente objetivos, valores, crenças, expectativas comuns, embora estejam muitas vezes unidas por uma dependência recíproca. (SANCHES TEIXEIRA & PORTO, 1997, p. 223)

Além disso, nas relações grupais, muitas vezes o que está em jogo é a submissão ou não aos desejos do outro. Anzieu (1993) afirma que num grupo “cada um quer que eu seja para ele quem ele espera, e manobra para que eu entre em seu ponto de vista, para me subjugar a seu Eu, me reduzir a não mais que uma realização de seus desejos” (ANZIEU, 1993, p.33), que, no meu entender, muitas vezes significa a negação ou mesmo o conflito de matrizes construídas que fazem parte da identidade dos sujeitos.

Percebi também que, ao assumir o cargo de diretor de escola nesta unidade, havia trazido quadros de referências, produtos de processos legítimos de construção individual e coletiva, esquematizados com aquele grupo de estudos. Ao tentar transmitir para os professores o que havia sistematizado encontrei resistências, pois não levei em consideração os mecanismos que constituíam os grupos de professores e nem as matrizes pedagógicas que norteavam a ação deles no cotidiano da escola.

Estas vivências me fizeram perceber, como diretora, a necessidade de se construir espaços formativos que possibilitassem “negociação”, ampliação e transformação das matrizes

pedagógicas individuais, no sentido de uma construção coletiva. E esta constatação me levou à terceira e última questão que está relacionada com a formação continuada: Como os espaços formativos se constituem na escola? Há possibilidade, nos espaços formativos, de se compartilhar e “negociar” matrizes pedagógicas, no sentido de se construir algumas matrizes que dêem dinamicidade a um projeto de escola comum?

A Pesquisa

Para investigar como poderiam ser acolhidas as manifestações das matrizes pedagógicas dos professores nos espaços formativos da escola considerando o contexto organizacional no qual estavam inseridos foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos dados foram produzidos a partir da análise das transcrições de dez encontros com dois grupos de professores nos momentos de formação de uma escola pública municipal de São Paulo, localizada na Zona Leste, que atendia, em média, mil e duzentos alunos do ensino fundamental I e II, nas modalidades Regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os grupos eram compostos por professores de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e foram constituídos na semana de organização da escola no início do ano de 2009. O grupo da manhã que se reunia após o primeiro turno da escola e o grupo da tarde, que se reunia após o segundo turno. Esses grupos de formação faziam parte da jornada de trabalho dos professores na unidade onde o pesquisador exercia o cargo de diretor de escola.

Estes encontros foram gravados e em seguida transcritos e em seguida lidos e analisados. De todos os encontros gravados foram selecionados seis encontros do grupo da manhã e sete do grupo da tarde, que foram dedicados ao projeto de formação, foco da pesquisa. A leitura e análise da transcrição possibilitaram a emergência dos primeiros eixos de análise que deram origem ao que foi denominado “Protocolo de Análise”. Neste “Protocolo de Análise” as transcrições foram novamente analisadas e agrupadas com base em três grandes eixos que orientaram a análise final dos dados: “A escola e a sociedade”, “O professor” e “O aluno e sua família”.

No eixo “A escola e a sociedade”, centraram-se as discussões relacionadas com a escola e o cotidiano escolar. Nele foram colocados os dados coletados dos livros e atas de reunião da escola e as falas dos professores que surgiram durante os encontros. Nestes encontros, os professores não só se manifestaram sobre a escola, situando-se entre uma escola do passado e a escola que atuam hoje, como também na sociedade que vivem, suas lembranças quando alunos, seus sentimentos com relação à mudanças que a escola sofreu nos últimos anos e sua atuação no cotidiano da escola.

No eixo de análise “O professor”, centraram-se as discussões relativas aos professores em si, o porquê se tornaram professores, as imagens e autoimagens que tinham de si e da carreira, a sua formação e a relação que tem com a teoria, as tensões que enfrenta no exercício da função. Neste eixo, foram discutidas também as idealizações, ilusões e crenças que surgiram na fala de alguns professores quando as discussões centraram-se na relação deles com o cotidiano escolar.

No eixo “o aluno e sua família”, centram-se as discussões relacionadas à relações que os professores travam diariamente com os alunos e seus responsáveis. Nele foram colocadas as visões que os professores tinham sobre a adolescência e o aluno, como se sentiam diante deles, que conceitos e imagens tinham de família e das famílias dos alunos.

No percurso, surgiram algumas dificuldades, tais como: não levar em consideração que aqueles grupos de professores possuíam quadros de referência e matrizes pedagógicas (Furlanetto, 2005), diferentes das minhas, o que provocou conflitos e confrontos; me deixar levar algumas vezes pela “construções imaginárias” do grupo, assumindo o “fantasma da dependência” (Anzieu, 1993), ou quando assumi o papel de “oráculo” do grupo numa clara visão técnica de formação (Gómez, 1992). O trabalho de acompanhamento dos grupos foi complementado por um levantamento bibliográfico sobre os saberes docentes, a formação de professores e a constituição de matrizes pedagógicas e a escola como espaço de formação e construção de conhecimento. Também considerei minha experiência enquanto diretora de escola.

O referencial teórico utilizado e a pesquisa mostraram que a formação de professores é um tema complexo que tem modificado seu foco a partir dos anos oitenta, de uma visão do professor como um técnico, mero transmissor e receptor de conhecimentos previamente elaborados, para uma visão que reconhece que os professores podem ser produtores de conhecimento e os coloca no foco das atenções. Esta nova forma de ver o professor e sua formação, considera-o uma pessoa multifacetada, possuidora de um saber oriundo de sua experiência docente que precisa ser considerado, saber este que compõe suas matrizes pedagógicas. Sua formação não é adquirida apenas nas instituições de formação. A valorização destes “saberes experienciais” (Tardif, 2002) é de suma importância para aqueles que discutem a formação docente, pois ao reconhecê-los cria-se a oportunidade de transformar os processos formativos de meros espaços de transmissão de conhecimento para espaços de produção de conhecimento.

Assim, a formação docente é uma ação do professor no exercício da sua função, portanto, ninguém forma ninguém (Ferry, 2004). No entanto, ninguém se forma sozinho, ele se forma na interação com seu espaço de trabalho e na interrelação com aqueles que estão a sua volta; sendo assim, os grupos de formação na escola se tornam “espaços formativos” privilegiados. Os grupos de formação acompanhados nesta pesquisa possibilitam perceber que os professores, ao compartilhar suas histórias e experiências de vida e do cotidiano, constroem uma trajetória que os leva à assunção de sujeitos da própria formação.

Muito se fala da dificuldade de se trabalhar como formador na escola e alguns chegam a afirmar que os professores “não aceitam” a formação. No entanto, os modelos de formação presentes na Rede Pública Municipal de São Paulo, à época da pesquisa, foram marcados por uma concepção de formação por multiplicação, isto é, “especialistas” transmitem técnicas e conteúdos para um grupo de educadores que devem “multiplicar” a seus colegas, seja nas DREs ou nas escolas, por Coordenadores Pedagógicos ou professores.

A concepção “transmissivo com orientação normativa” de formação é questionada (Ferry, 2004; Nóvoa, 1992; Furlanetto, 2005) por tentar “enformar” o professor naquilo que se es-

pera dele, numa clara visão ainda do professor como técnico. Talvez venha daí a resistência dos professores às discussões teóricas e em participar nos horários destinados à formação na escola, uma formação longe de sua realidade e “desvinculada de seus sonhos” (Almeida, 2005).

CONCLUSÃO

O acompanhamento dos grupos permitiu observar que é possível uma formação que considere os sujeitos à medida que forem acolhidos, mas que exige um tempo/espaço que nem sempre cabe nos horários pré-determinados da escola.

Mesmo assim, a escola é o local privilegiado para a formação dos professores porque é em seu cotidiano que as coisas acontecem e é nela que o professor atua. Ver a escola como um espaço de construção de conhecimento e realização de projetos de escola integrados a projetos de vida (Nóvoa, 1992; Almeida, 2005) é fundamental para os processos formativos preocupados com a valorização do professor. A pesquisa mostra que a formação na escola ocorre nos grupos e trabalhar com grupos exige do formador atenção e cuidado, pois os grupos possuem um imaginário social comum que muitas vezes pode envolver o formador em suas “tramas simbólicas” e fazer com que a formação não aconteça (Enriquez, 1997; Anzieu, 1993; Maffesoli, 1999, 2001). O desafio do formador é constituir com o grupo um imaginário social comum que os provoque e os mobilize para o desenvolvimento de um projeto de escola e de formação, mas este não foi o objetivo desta pesquisa. Outro ponto importante a ser destacado é que os professores utilizam de estratégias de sobrevivência para enfrentar as imposições do cotidiano e que muitas vezes são tidas como “resistência” por aqueles que pensaram os projetos para eles.

Este trabalho auxiliou-me a compreender isso e a colocar as minhas matrizes pedagógicas em movimento, reavaliando também meus saberes, idealizações, ilusões e crenças de diretora e de formadora, em relação aos professores, a escola e a formação. Com isso cheguei a algumas inferências:

- a) A escola é um espaço complexo onde pulsões de vida e de morte transitam no seu cotidiano. Ela pode propiciar a realização de sonhos de educadores, crianças e adolescentes, mas também pode tirar a esperança, causar a discriminação e provocar a violência. A escola marca a vida daqueles que por ela passam, marcas estas que ficam na memória, nas lembranças, como demonstraram alguns professores em seus depoimentos.
- b) A escola, apesar dos discursos proclamados de autonomia, parece ser gerida por Decretos, Portarias e Comunicados da SME que engessam seus projetos e trabalhos, interferindo na dinâmica da escola, dificultado, muitas vezes, o desenvolvimento de trabalhos inovadores;
- c) Os grupos que se constituem na escola, muitas vezes se organizam em torno de uma idealização de uma escola boa, onde só aqueles que não questionam suas regras têm vez; uma ilusão de escola como “trampolim” (Dowbor, 2006) para uma posição melhor na pirâmide social e uma crença de que só aqueles que se esforçam conseguem. Esta forma de organização dos grupos surgiu como um fio condutor na fala e nas ações de alguns

professores e mesmo quando sua própria história de vida contradizia esta idealização, ilusão e crença, os professores não mudaram o discurso;

- d) E esta idealização, ilusão e crença que norteiam a ação do professor e a sua relação com os alunos e seus familiares, acabam provocando tensões nestas relações, que para muitos professores causa insatisfação e, contraditoriamente, descrença no seu trabalho. Nestes momentos, eles buscam um “retorno ao sagrado” um tempo passado, (Balandier,1997) que não conseguem precisar quando, para se reconfortarem;
- e) Os professores, quando provocados, falam de suas histórias de vida e de suas experiências de vida e de escola. Estas narrativas os aproximam e criam laços de amizade e reflexões profundas sobre a docência e possibilidades de reflexão sobre sua prática pedagógica. No entanto, isso demanda tempo, um tempo que não cabe num ano letivo e num grupo de formação que inicia e termina no mesmo ano. Necessita de continuidade, nem sempre possível dentro da organização que tem a escola, com suas remoções e atribuições anuais que provocam muitas vezes a mudança de todo um grupo de professores;
- f) É possível construir na escola espaços formativos onde os professores assumam a sua formação e produzam conhecimentos; para tanto, faz-se necessário dar a voz a estes professores, incentivando aqueles que desenvolvem projetos de interesse dos alunos e da comunidade em consonância com os projetos da escola e que a coloquem em movimento.

No entanto, a concepção dominante na Rede hoje sugere um modelo que não considera os professores como sujeitos de sua formação, tentando “enformá-los” em programas preestabelecidos onde a preocupação maior é com os projetos de “visibilidade” da administração, do que com o que ocorre nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Julio Gomes. **A intervenção (im)possível no cotidiano de uma escola**: relato do trajeto de um diretor de escola na rede municipal de ensino. São Paulo. 259 pp. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2003.
- ANZIEU, Didier. **O grupo e o inconsciente**: o imaginário grupal. Trad. Anette Fks e Hélio Gurovitz. 2.ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1993.
- BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio do movimento. Trad. Suzana Martins. RJ, Bertrand Brasil, 1997.
- DOWBOR, Ladislau, **Educação e desenvolvimento local**, 03/04/2006, disponível na internet: <http://dowbor.org/>
- ENRIQUEZ, Eugène. **Organização em análise**. Trad. Francisco da Rocha Filho. Petrópolis,RJ, Vozes, 1997.
- FERRY, G. **Pedagogia de La formacion**. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo, Paulus, 2005.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo, in: NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha, Candida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p.93-114.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. (prefácio à tradução brasileira). Trad. Marcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro, Rocco, 1984.

_____. **A violência totalitária**. Lisboa, Instituto Piaget, 1999.

_____. **A conquista do presente**. Trad. Alípio de Souza Filho. Natal, Argos, 2001.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. Versão para eBook: eBooksBrasil.com, 2000, disponível na internet: <http://www.vicentecandido.com.br/biblioteca/brumario.pdf>.

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza**. 2.ed. Publicações Europa-América, 1997.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente, in: NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha, Candida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p.13-33.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; CHALIER, M. A. É. **Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman, 2.ed. São Paulo, ARTMED, 2001, p. 161-184.

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília & PORTO, Maria do Rosário Silveira. Gestão da Escola: novas perspectivas. In: PINTO, Fátima Cunha, FELDMAN, Marina, SILVA, Rinalva Casiano (org.). **Administração escolar e política da educação**. Piracicaba, UNIMEP, 1997, p. 217-230.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.