

---

# PANEL 2: EXPERIENCIAS DE FORMACION DOCENTE

Moderador

Ignacio Hemaiz, Argentina

Expositoras

Beatriz Cardoso, Cartas aos professores rurais, Brasil

Adriana Dickel, Formação continuada de professores  
em Passo Fundo, Brasil

Comentarista

Denise Vaillant, Uruguay

## Sobre el panel

---

*por Ignacio Hemaiz*

Se presentaron en este panel dos experiencias de formación docente, ambas realizadas en Brasil.

En primer lugar, Beatriz Cardoso presentó “Cartas a los profesores rurales”, una experiencia dirigida a la capacitación de educadores de los grados iniciales de zonas rurales. Mediante cartas quincenales utilizadas como instrumento innovador de este proceso formativo, se incentivó a los docentes a reflexionar y a analizar críticamente diversos aspectos de su práctica cotidiana de aula. Este programa piloto, de participación voluntaria, desarrollado en las cercanías de la ciudad de San Pablo, contó con un alto grado de participación de los docentes rurales a quienes iba dirigido. La estrategia parece adecuada como forma de ruptura del aislamiento al que se ven sometidos los profesores rurales. Al mismo tiempo, el intercambio epistolar le brinda al docente un importante espacio participativo de reflexión y comunicación periódica. Luego de la presentación la reflexión giró en torno al vínculo entre el formador y el

maestro. Para la selección de contenidos se marcó la importancia de incluir cuestiones vinculadas a la formación del maestro y no sólo las referidas al currículo escolar.

Adriana Dickel, de la Universidad de Passo Fundo, en Río Grande do Sul, reflexiona en su ponencia sobre la importancia de la experiencia como instrumento constitutivo del saber-hacer de los docentes, ya que ellos son unos de los principales actores en cualquier cambio educativo. El proyecto presentado apunta a la formación de un nuevo tipo de docente, el profesor-investigador, capaz de alentar a los niños a inventar y crear las bases de un mundo que no se base en la exclusión, y que permita la creación de una escuela capaz de trabajar en un medio adverso.

## Projeto Cartas aos professores rurais<sup>1</sup>

---

*por Beatriz Cardoso<sup>2</sup>*

Estrutura de funcionamento do projeto e das principais ações desenvolvidas

A intenção deste projeto foi a de refletir sobre a possibilidade de utilizar a correspondência como instrumento de suporte ao professor da zona rural que, dadas suas condições, inclusive geográficas, exerce seu trabalho isoladamente. Em nenhum momento supusemos estar criando um programa de formação continuada para estes professores. Nossa intenção desde o início, e que se confirmou à medida em que o projeto foi colocado em prática, foi a de criar uma espécie de “programa de qualidade”, bastante circunscrito, cujo objetivo principal estava incentivar o professor a refletir sobre sua prática pedagógica, sem nenhuma pretensão de abarcar todos os temas presentes no processo de ensino e aprendizagem das séries iniciais.

Desde o início, tínhamos a seguinte premissa: trabalhar com estes professores no ponto do possível, ou seja, mesmo que alcançássemos pequenos avanços, o importante era conseguir estabelecer uma interlocução verdadeira com eles. Tínhamos como imagem modelar do projeto que: “Uma estrela começa a brilhar no céu muito antes da gente ser capaz de ver”<sup>3</sup>. Isto significa que é preciso criar mecanismos que permitam identificar as pequenas mudanças que vão ocorrendo ao longo do processo e não esperar apenas por grandes resultados.

1- Este artigo foi escrito enquanto o projeto estava sendo realizado. Agora, já está disponível o livro *Cartas aos professores rurais de Itiúna*, CEDAC-Fundação Bradesco, São Paulo, 1999.

2- Este trabalho foi concebido e realizado juntamente com Maria Cristina Ribeiro Pereira.

3- Esta frase foi citada por Donald Freeman em um seminário sobre formação de professores.

Este Projeto se propôs a trabalhar em duas frentes concomitantes:

*a) Como proposta de intervenção na formação de professores das séries iniciais da zona rural*

Nossa expectativa era de que as cartas contribuíssem com o aprimoramento da prática cotidiana dos professores envolvidos no Projeto. Além desta ação, de caráter imediato, nos propusemos a colher material e informação que possibilitarão, ao cabo desta experiência, a formulação de uma proposta de uso de cartas como instrumento possível de trabalho na capacitação de professores de séries iniciais (um modelo de referência).

*b) Como pesquisa para levantamento de dados sobre o ensino rural nas séries iniciais*

Paralelamente à constituição de uma proposta de referência, formamos um banco de dados com informações sobre o ensino na zona rural. A documentação existente sobre a realidade cotidiana do ensino em classes isoladas é bastante escassa. Partimos do pressuposto que para chegar a formular uma proposta que realmente seja útil e exequível para este público-alvo, é necessário conhecer mais de perto suas condições de trabalho e o seu potencial disponível.

Quais os objetivos deste Projeto?

- 1- Abrir a comunicação com o professor, tirando-o do isolamento e criando condições para que leia e responda as cartas.
- 2- Passar informações por meio de modelos.
- 3- Criar condições para que reflita sobre seu fazer pedagógico.

Onde foi realizada a experiência?

Esta experiência foi realizada no Município de Ibiúna, em virtude de ele ser, no Estado de São Paulo, um dos que possuem maior densidade de escolas rurais e classes isoladas<sup>4</sup>. A proximidade física de Ibiúna<sup>5</sup> em relação à cidade de São Paulo foi considerada um elemento facilitador na implantação de um projeto piloto. Visto que esta é experiência pioneira, consideramos relevante a possibilidade de realizarmos visitas, entrevistas e reuniões para conhecer melhor a realidade rural.

4- Uma classe isolada é constituída quando num bairro o número de crianças matriculadas não justifica a abertura de uma escola. Em geral, as crianças são agrupadas em uma única sala independentemente da série que frequentam.

5- Ibiúna fica a 70km de São Paulo, o que significa uma viagem de aproximadamente uma hora. Com isto evitamos gastos com pemoite.

Quem são os profissionais envolvidos?

Este Projeto foi implementado pelo CEDAC e sua coordenação esteve a cargo das educadoras Beatriz Cardoso e Maria Cristina Ribeiro Pereira, responsáveis pela formulação da proposta<sup>6</sup> e pela sua coordenação geral, supervisionando os diferentes profissionais envolvidos.

Por tratar-se de uma experiência piloto, tivemos a oportunidade de acoplar concomitantemente dois níveis de formação<sup>7</sup>: o desenvolvimento de suporte aos professores de 1ª a 4ª série do 1º Grau que se candidataram a participar e, por outro, abrir um espaço de desenvolvimento profissional para quatro estagiárias de nível universitário<sup>8</sup>. As estagiárias eram encarregadas de arquivar as respostas dos professores, tabular e analisar os dados qualitativos obtidos por meio das cartas e dos questionários que passamos aos professores, digitar o banco de dados, fazer visitas às salas de aula e reuniões com professores. Paralelamente, foram realizados seminários de estudo e reuniões de trabalho, criando, assim, situações de aprendizagem para o exercício profissional futuro destas estudantes.

Como os professores foram selecionados para participar deste Projeto?

Conforme mencionado anteriormente, selecionamos os professores da Rede Estadual do Município de Ibiúna<sup>9</sup> como público-alvo. Com base nesta decisão e o Projeto tendo sido aceito pela Delegacia de Ensino, realizamos uma reunião com todos os professores desta região com o intuito de expor nossa proposta e objetivos. Apresentamos transparências para exemplificar o tipo de carta e questionários que receberiam e o tipo de demanda, em termos de tarefas, que proporíamos. Esclarecemos os objetivos e procedimentos que seriam adotados. Deixamos claro que estávamos fazendo um convite, e, como tal, a adesão/participação deveriam ser voluntárias. Explicamos, ainda, que os professores que se interessassem em participar teriam sua “inscrição” renovada a cada carta, pois só permaneceriam no Projeto aqueles que realizassem as tarefas propostas e respondessem à última carta recebida. No final desta reunião de apresentação, os interessados inscreveram-se para participar do Projeto. Havíamos pensado o Projeto para professores de 1ª

6- No momento da formulação da proposta, Maria Tereza Peres Soares também integrava a equipe. A idéia deste Projeto também foi discutida com Ana Teberosky, Anne Marie Chartier e Rosa Maria Torres juntamente com Bernardo Toro.

7- Embora nossa situação seja chegar à formação de um modelo de capacitação simples e econômico, esta primeira etapa implica em uma equipe maior. A solução que encontramos, incorporar alunas universitárias, além de ter se mostrado bastante eficiente, possui o mérito de criar um espaço de formação profissional.

8- Patrícia H. da Silva e Heloisa Nosek, cursando Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP); Beatriz Ferraz, Psicologia na Pontifícia Universidad Católica de São Paulo (PUC); e Denise Souza Muniz, Curso de Secretariado do SENAC.

9- Fizemos menção explícita aos professores da rede estadual porque o Estado de São Paulo está vivendo um processo gradual de municipalização do Ensino Fundamental. No caso de Ibiúna, uma pequena parte das salas isoladas, apenas

e 2ª séries, mas, dada a insistência, foi-nos impossível recusar a adesão dos professores de 3ª e 4ª séries.

Qual foi o índice de participação dos professores?

Este projeto piloto ocorreu em duas etapas, a saber: a primeira teve início no segundo semestre de 1997 e foi concluída em dezembro do mesmo ano, por razões administrativas do sistema público de ensino do Estado de São Paulo. Ao longo desse semestre participaram do projeto 45 dos 49 professores de classes isoladas do Município de Ibiúna. A segunda etapa teve início em fevereiro de 1998 e durou o ano letivo completo. Para esta segunda etapa foram reabertas inscrições e todos os professores que permaneceram com atribuição de aulas nas classes isoladas optaram por continuar no Projeto. Nesta fase tivemos um total de 52 participantes, sendo que deste total 20 eram remanescentes do semestre anterior. Este rodízio de professores certamente trouxe implicações sobre os frutos que pudemos colher, pois o grupo se modificou significativamente de um ano para outro. No entanto, este é um dado com o qual se deve contar sempre no trabalho com escolas rurais isoladas, pois não há mecanismos administrativos que garantam ao professor a continuidade no sistema. A cada ano a atribuição de aulas redefine a alocação dos professores.

O grau de seriedade e interesse dos professores é surpreendente. Não só cumprem todas as tarefas que lhes são solicitadas, como também acrescentam informações sobre seu trabalho por livre e espontânea vontade. Sempre que houve, por alguma razão, a necessidade de atasar a resposta ou que não tenham cumprido alguma tarefa, preocupavam-se em justificar o ocorrido. No entanto, nos últimos 2 meses de projeto algo ocorreu em relação à comunicação estabelecida, que não conseguimos identificar ainda e o nível de resposta caiu consideravelmente.

As cartas

*Como as cartas chegam até os professores?*

Considerando a condição geográfica das salas de aula participantes do Projeto, esta questão é bastante procedente, uma vez que o correio não faz distribuição de cartas nestas classes, pois, como o próprio nome já diz, elas são isoladas. Portanto, tivemos de montar um esquema para que as cartas chegassem até as mãos dos professores. O circuito percorrido pelas correspondências foi o seguinte: quinzenalmente, enviamos a carta para a dirigente de Ensino de São Roque, que por sua vez se encarregava de fazer o número de cópias necessário, envelopá-las e entregá-las às diretoras das salas isoladas. As diretoras têm um sistema de comunicação com os professores, através de pastas contendo toda a documentação enviada pela Delegacia. O caminho de volta, para as respostas

dos professores, era exatamente o inverso. Dada esta condição, muitas vezes surgiam problemas de comunicação entre uma etapa e outra e ocorria de a entrega chegar com atraso para um ou outro professor. Um outro problema relativo à comunicação, que persistiu ao longo de todo o Projeto, foi a falta de garantia de que todos recebiam a carta no mesmo dia ou na mesma semana. Este problema se agravava ainda mais em períodos de chuva, pois em alguns dos bairros, nestes dias, o acesso fica bastante prejudicado. *De onde vem a idéia de carta como instrumento de trabalho?*

A primeira idéia sobre a possibilidade de comunicação com os professores rurais foi através de um jornal ou revista quinzenal. Com isso pensávamos contribuir para superar a distância e o isolamento destes profissionais. No decorrer de nossas discussões, chegamos à conclusão de que uma revista ou um jornal demandaria muito trabalho de produção; portanto, não servia para nosso objetivo de manter uma comunicação ágil e eficiente com os professores. Passamos a pensar então na possibilidade de cartas, pois, mesmo antes de escrevermos a primeira carta já sabíamos que, enquanto gênero de escrita, este instrumento tende a ser eficiente. Isto porque ele estabelece imediatamente com o leitor um vínculo permitindo uma relação de “intimidade”, por meio da qual poderíamos abrir espaço para uma relação profissional. O fato de estamos nos dirigindo nominalmente ao professor cria um compromisso e envolvimento com o que lhe está sendo “dito”. Embora, no nosso caso, as orientações que fornecemos por meio de carta sejam iguais para todos, este tipo de interlocução permite que eles se sintam particularmente atendidos.

*O projeto deve constituir-se apenas de cartas?*

Esta é uma longa discussão, para a qual ainda não chegamos a uma conclusão. Quando formulamos o Projeto, tínhamos a idéia de seguir uma estrutura rígida, em que cada envio de correspondência seriam composto de um texto sobre algum tema e de um questionário que introduziria o assunto da próxima carta. A idéia era de que estes questionários cumprissem um papel formativo em si, na medida em que introduziriam questões capazes de suscitar questões em relação aos conhecimentos prévios dos professores, e, por outro, nos forneceriam dados para avaliar a sua prática. Acreditávamos ainda que o questionário seria um recurso que nos ajudaria a traçar o perfil destes professores, de suas condições de trabalho, como espaço e materiais disponíveis, etc.

Nas cartas 2 e 3 respeitamos esta estrutura. Mas, à medida que o Projeto foi-se desenvolvendo, começamos a nos questionar sobre a validade de uma rigidez quanto ao formato de cada carta. Acresceram-se a este questionário dúvidas relativas ao tipo de conteúdo que deveríamos tratar nas cartas. Até então, vínhamos trabalhando com a idéia de que se apresentássemos propostas de atividades e

uma boa argumentação do porquê daquele tipo de conteúdo já estaríamos cumprindo nosso objetivo, pois teríamos explicitado o para quê, o quê e o como ensinar e aprender. Depois de uma visita à sala de aula de um dos professores, vimo-nos obrigadas a fazer uma revisão destes conteúdos. Durante a conversa que tivemos com esse professor e após observar sua classe, percebemos que haviam problemas de outra natureza impedindo o nosso diálogo: temos como pressuposto um conceito de escola e de determinados objetivos muito diferentes dos deles. A escola, para este grupo de professores, está totalmente desconectada do mundo. Trata-se de uma prática escolarizada, segundo padrões bastante estereotipados. Ao percebermos que as questões de concepção iam muito além da metodologia didática, resolvemos utilizar a quarta carta para discutir a visão de escola e o papel do professor. Fomos bastante radicais ao adotarmos esta posição, o que provocou insegurança e ansiedade em todos eles. Diversos professores comentaram, perplexos, a sensação que aquela leitura lhes provocou. Eles se reconheciam nas atividades descritas, mas a imagem que tinham de si enquanto professores não coincidia com a descrição. Se por um lado a carta foi longe demais, por outro criou a inquietação necessária para se preocuparem com o assunto. Na carta seguinte, continuamos discutindo o mesmo tema, mas amenizamos a maneira de apresentar o conteúdo.

Após uma supervisão com a Dra. Anne Marie Chatier, durante a qual discutimos a maneira de abordar os professores e convidá-los para uma reflexão mais profunda, resolvemos levá-los a aprofundar seus conhecimentos a partir do que sabiam fazer. Decidimos, assim, nos aproximar deles através do que já praticavam, ampliando as possibilidades de trabalho. Para isto, introduziríamos questões aprofundando conceitos, dando sugestões de atividades que provocassem mudanças mas que não rompessem demais com a sua prática. Escolhemos a cópia por ser esta a atividade mais usada na escola. Procuramos lançar um olhar positivo para a prática da cópia em sala de aula, introduzindo propostas em que ela deixasse de ser uma atividade mecânica e para ganharem um sentido no processo de aprendizagem. Sugerimos atividades de vários níveis de dificuldade para que pudessem escolher aquelas com que mais se identificassem. Foi um absoluto sucesso!

Ao longo do período em que esta experiência durou, nos dedicamos a experimentar diversos tipos de cartas, ora enfatizando um tipo de questão, ora outro. Tratava-se justamente de um piloto e nos pareceu mais adequado utilizar este tempo para pesquisar e experimentar. Por esta razão não temos um modelo fechado de carta, pelo contrário, temos diferentes tipos de possibilidades e hoje podemos avaliar os benefícios e complicadores de cada uma.

*Que tipo de suporte nos propúnhamos a dar ao professor?*

Ao elaborar esta proposta partimos de uma visão de desenvolvimento profissional que está explicitada no Referencial Para A Formação de Professores, elaborado pelo MEC:

*"(...) Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Além disso, ele precisa ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola, identificar diferentes opções e adotar as que considere melhor do ponto de vista pedagógico. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor<sup>10</sup>".*

Obviamente, por meio de cartas quinzenais não é possível desenvolver tudo isto nos professores. Nossa intenção era instrumentar dentro das limitações impostas pelas circunstâncias este profissional para que constantemente estivesse desenvolvendo e aprimorando sua competência profissional. Entendendo aqui competência como um conjunto de ações que combinam diferentes saberes. Um profissional deve saber não só agir de acordo com o prescrito, executar instruções, mas deve ser preparado para improvisar e lançar mão de seu repertório de conhecimentos práticos e teóricos para resolver as situações singulares que o ensino apresenta.

Por esta razão, nos propusemos a discutir com este professor situações cotidianas, sugerir encaminhamentos práticos possíveis e ao mesmo tempo informar sobre os processos implicados nas diferentes cenas em destaque. Nosso foco estava em aumentar a competência prática do professor e oferecer-lhe modelos e conjuntos de ações referenciais que pudessem ser transpostas para outras situações.

*Que tipo de conteúdos veiculamos por meio das cartas?*

Nossa proposta tinha como principal objetivo criar um espaço para que o professor possa refletir e analisar criticamente sua prática cotidiana em sala de aula. Enfim, nossa preocupação central estava em encontrar instrumentos e maneiras que permitissem ao professor tematizar a prática cotidiana de trabalho. A questão imediata que se coloca diante de tal proposição é: com base em que conteúdos é possível atingir esse objetivo?

Desde o início tínhamos a certeza de que não estaríamos capacitando o professor em um sentido amplo, ou melhor, que não seria possível suprir todas as suas deficiências de formação nem muito menos colocá-lo em dia em termos de atualização de conteúdos. Nossa pretensão sempre foi mais modesta, embora não menos importante. Queríamos criar uma situação em que o professor fosse levado a pensar sobre o que faz, isto é, o que ensina e o que o aluno aprende, como e para que ensina. Com este propósito usamos, na definição de conteúdos,

10- Trecho extraído do Referencial Para A Formação de Professores, elaborado pelo MEC, Brasília, 1998.

a adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que considera conteúdo não só conceitos e fatos mas também procedimentos (como saber-fazer), além de atitudes e valores. As cartas enviadas aos professores pretenderam dar conta de conteúdos deste tipo.

Hoje, depois de tantas idas e voltas, nos é possível lançar um olhar crítico sobre a nossa produção e constatar que, a interlocução imediata com os professores acabou pautando nosso texto. Isto se deu também porque, como explicamos anteriormente, estávamos em busca de identificar qual o melhor tom e a melhor estrutura de comunicação com estes professores utilizando o recurso da carta.

Inicialmente, em uma macrodefinição, decidimos que trabalharíamos com conteúdos de Língua Portuguesa para 1a e 2a séries ( ciclo 1) abordando a leitura e a escrita de textos, visando principalmente mostrar a possibilidade de explorar a utilização de textos mais significativos e contextualizados. Efetivamente, trabalhamos estes conteúdos, mas em função do retorno dos professores, os conteúdos ligados a procedimentos pedagógicos acabaram ocupando a maior parte de nossa interlocução.

Após o término da experiência concreta de escrever cartas a cada quinze dias, podemos observar por meio da releitura de nossa produção que nós mesmas caímos numa armadilha, no que se refere ao planejamento de conteúdo: nosso foco esteve muito mais sobre os conteúdos a serem ensinados ao aluno do que sobre os conteúdos de formação do professor para que este venha a ser capaz de ensinar adequadamente a seus alunos. Ou seja, hoje temos claro que se fossemos reescrever estas cartas, o desafio as cartas tem por função, além de colocar o professor em contato com o quê, o como, o para quê e porquê ensinar, trabalhar os conteúdos de formação desse professor. Embora a partir do segundo semestre do projeto tenhamos nos empenhado para que o conteúdo central das cartas fosse a transformação da prática cotidiana dos professores em uma situação-problema sobre a qual eles deveriam refletir e com base na qual pudessem aprender, nem sempre fomos capazes de executar esta proposta da melhor maneira, pois há pouco conhecimento acumulado sobre este campo.

*É possível identificar conquistas, fruto desta experiência?*

Embora, ainda estejamos em processo de análise dos dados obtidos e ainda tenhamos pouco material organizado sobre a transformação da prática destes professores, ao longo deste ano e meio de diálogo com os professores do projeto pudemos aprender algumas coisas:

- Fato de colocar o professor em situação real de uso da língua escrita mostrou um enorme potencial em termos de formação destes quadros. Criar uma situação em que eles lêem e escrevem para um interlocutor conhecido é um conteúdo de formação muito eficiente. Este foi um valor agregado que obtivemos com esta experiência. À medida que o projeto avançava, fomos valorizando cada vez mais este benefício indireto que estávamos oferecendo aos professores. O exercício da leitura e da escrita por um grupo de pessoas que, até então, não tinha o hábito de utilizar esta forma de expressão cria um impacto sobre a possibilidade de desenvolvimento profissional do professor.
- Por meio desta troca, criou-se condições para que formadores e professores tivessem uma experiência compartilhada. O professor tem um tipo de experiência e trabalha com um tipo de código que é diferenciado do nosso. As cartas permitiram-nos uma aproximação deste universo. O suporte que oferecemos por meio das cartas configura um ensino a distância diferenciado, pois tem na sua base uma interlocução e troca de conhecimentos.
- Outro aspecto que se impôs como central neste Projeto foi o impacto que este processo criou nos professores, no sentido de um reconhecimento e valorização profissional. Os professores vêm manifestando explicitamente grande entusiasmo pelo fato de se sentirem amparados. Fomos percebendo que colaboramos com a inserção profissional destes sujeitos, enquanto categoria.
- Fato de receberem cartas periódicas, endereçadas a cada um deles, faz com que se sintam integrados a uma categoria profissional e os predispõe para receber informação. A correspondência estabeleceu um vínculo entre profissionais e esta condição gerou uma situação que os cativou para a aprendizagem.
- Um aspecto que já valorizávamos como central, ganhou ainda mais destaque, é o domínio de procedimentos pedagógicos para a implementação de um trabalho que realmente leve à aprendizagem dos alunos. Tudo o que se refere a como organizar uma atividade, que material usar, como conduzir o trabalho, como organizar os alunos, etc., gerava grande interesse por parte dos professores, demonstrando ser um caminho importante para o diálogo com eles. Confirmamos nossa hipótese e, por esta razão, nossas cartas tratam tão incisivamente do como fazer, dando instruções e sugestões.

## DAS NECESSIDADES À APROPRIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*por Adriana Dickel*

O meu olhar sobre a formação docente constitui-se a partir de um lugar bastante peculiar, ou seja, trata-se de um olhar sobre a proposta de formação do professor-pesquisador como necessidade imposta pelo trabalho junto a um contingente da população continuamente expropriado das condições que minimamente possibilitam a sua sobrevivência com decência e dignidade. A pesquisa talvez seja, nesse contexto de escola pública de periferia, a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, tomá-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo. Para tanto, a crítica ao trabalho pedagógico, à escola e à realidade, associada a um empenho em buscar nos conhecimentos produzidos pelos professores e pelas crianças o que há de novo e potencialmente capaz de contribuir nessa luta, são fundamentais.

Essa posição é produto não só das opções políticas e éticas, mas também da vivência acumulada em oito anos de história. O trabalho com formação continuada de professores desenvolvido em Passo Fundo (Rio Grande do Sul, Brasil) alicerça nossas opções teóricas e metodológicas, objeto de análise e discussão no presente texto<sup>11</sup>. Quando em 1991, nós, professoras de escolas públicas municipais, decidimos nos organizar em um grupo de estudo, não tínhamos a clareza de que trajetória estávamos à beira de trilhar. Durante todo esse tempo, tendo permanecido em grupo, vivendo sob diversas realidades, orientando-nos a partir de diferentes projetos de trabalho, permitimo-nos pôr sob suspeita constante nossas crenças, nossos conhecimentos, nossas decisões. Este texto pretende expressar um desses momentos.

Em que contexto estamos falando de formação e de inovação educacional?

Ao tratar de questões que nos permitam elaborar nossa própria experiência, pode parecer introdução a um discurso panfletário jogar à cena de entrada alguns elementos a respeito da realidade que a perpassa e que configura o nosso objeto de confronto.

Correndo esse risco, opto por sistematizar reflexões, deixando claro, de início, as condições a partir das quais elas são produzidas. Quando tratar de trabalho docente, estou me referindo ao trabalho exercido por profissionais mal remunerados,

11- O Projeto Educação Formal e Periferia é desenvolvido junto a cem professores da rede pública de ensino de Passo Fundo, através de convênio entre Universidade de Passo Fundo e Prefeitura Municipal, com apoio financeiro da Fundação W. K. Kellogg, e coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GESPE).

desvalorizados, que se sentem continuamente mal preparados para trabalhar com uma realidade que a cada momento manifesta uma outra faceta ainda mais perversa e desumanizadora. Estou me referindo ao trabalho exercido, em muitos centros urbanos, como alternativa ao desemprego, respeitando contratos bastante “flexíveis” e temporários, desenvolvido em duplas ou triplas jornadas, em escolas públicas perpassadas por intensos e profundos questionamentos; ao trabalho cujo sujeito sente-se diariamente pressionado a rever a sua opção por manter-se na profissão de professor.

Por outro lado, a expectativa dos sujeitos que recorrem à escola nos permite, ao menos, questionar a tarefa a ela impressa em seu momento de expansão, no séc. XVIII. Do caráter socializador que pautou a sua universalização aos dias de hoje, muitas decepções sobre o seu poder sobre a realidade têm sido carregadas pela grande maioria da população. Perante um contexto que produz continuamente a exclusão, a escola tem tido o seu papel “integrador” radicalmente questionado<sup>12</sup>.

Isso está na voz dos adolescentes que, no espaço da escola (principalmente daquelas situadas nas periferias de nossas cidades), miram o seu futuro e não o percebem como um tempo de perspectivas e de transformações<sup>13</sup>. Da parte dos professores, já não se sabe mais como atenuar a revolta e responder aos olhares indagadores e inquietantes. Sabe-se, no entanto, que o velho discurso sobre as amplas possibilidades de um sujeito escolarizado e sobre a escola como um dos elementos determinantes da mobilidade social não mais motiva ao estudo e à busca do conhecimento já produzido e a produzir. A impressão que permanece é a de que os lugares a serem ocupados pelos sujeitos já se encontram designados e que muito pouco se pode fazer para alterar tal disposição<sup>14</sup>.

Apesar disso e contraditoriamente, a escola pública continua a ser procurada por muitas famílias, cujas crianças levam àquele espaço o desejo por experiências novas, por novos recursos que as auxiliem no dia-a-dia, por relações humanas, muitas vezes, distintas daquelas mantidas no cotidiano familiar.

Muitas dessas crianças podem ser consideradas “adultos no corpo de crianças”, tal como entende Martins (1997):

*“A alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar*

12- Frigotto (1997) compreende que a crescente concentração de capitais, da riqueza e do conhecimento está nos levando à sociedade dos três terços: “um terço integrado ao trabalho e ao consumo, um terço precarizado no trabalho e no consumo e um terço excluído” (p.144).

13- Entendemos periferia a partir de um duplo caráter: “um geográfico, enquanto localidades distantes do centro, às margens da cidade, geralmente carentes de infra-estrutura; e um social, ao ser habitada por segmentos do lumpesinato e das camadas inferiores das classes trabalhadoras” (Dickel, 1996, p. 46).

14- A problemática da escola pública de periferia tem sido objeto de estudo do GESPE. Uma primeira síntese a respeito disso pode ser encontrada em Andreolla, De Marco e Grupo de Pesquisa (1995), também apresentada no Grupo de Trabalho de Educação Fundamental, na 20ª Reunião Anual da ANPEd, em 1997.

*da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento. Primeiro trabalham e depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia, na boca da noite. A infância é o resíduo de um tempo que está acabando.” (Martins, 1997, p.131)*

Para a maior parte desses “adultos”, a rua tornou-se o lugar da luta prematuramente assumida pela própria sobrevivência, de novas formas de afeto, de autoridade, de sofrimento, de exploração.

Apesar da violência que produz tal situação e que é por ela reproduzida, o ideário que circunda nosso cotidiano consegue naturalizar essa exclusão. O que em muito não se distingue da naturalização do “fracasso escolar” e da responsabilização da criança ou da família por tal processo.

Em meio a esse quadro e na busca por sentidos para manter-se na profissão e para a presença da escola junto a esses grupos sociais, muitas tentativas de como superar os fortes conflitos daí advindos já se pode perceber nas ações de muitos professores nas escolas públicas. Podemos dizer, tal como havia exposto em outro trabalho (Dickel, 1998, p. 40), que, “trabalhando nas zonas fluidas produzidas pelas contradições que a escola carrega em sua tradição, à medida que é, ao mesmo tempo, acesso ao que a humanidade produziu e espaço de preparação para um trabalho que, cada vez mais, está destinado a um menor número de pessoas, muitos professores produzem estratégias de intervenção que suspendem provisoriamente os traços de exclusão”.

Connel (1996) desafia os “intelectuais profissionais”, os acadêmicos, a perceber o “pensamento estratégico” existente nas escolas.

*“Se quisermos que haja uma mudança na educação das crianças em situação de pobreza, temos que ver os/as professores/as como força de trabalho da mudança. Isto tem dois importantes corolários.*

*“Em primeiro lugar, os/as professores/as devem estar centralmente envolvidos/as com o projeto de estratégias de reforma. [...]”*

*“A segunda inferência é que uma agenda de reforma deve ocupar-se da configuração desta força de trabalho: o recrutamento, o treinamento, o aperfeiçoamento em serviço e os planos de carreira dos/as professores/as de escolas carentes. [...] Expandir sistematicamente sua capacidade de treinamento, sua capacidade para circular informação, para produzir conhecimento cooperativo e para transmitir um conhecimento especializado, constitui uma reforma relativamente barata, com efeitos potencialmente amplos.” (Connel, 1996, p. 35-36)*

Entre os movimentos de reconstrução da educação e as propostas vinculadas ao professor reflexivo, é comum o reconhecimento de que os professores não podem figurar somente “como meros executores passivos de idéias concebidas em outra parte” (Zeichner, 1995, p. 386). Esses sujeitos produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com as suas

experiências, assumida como elemento de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola.

Em um contexto onde um universo de crianças anualmente recebe o título de incompetente que as faz voltarem, no período seguinte, a realizar novamente a série, até que prematuramente em termos de anos de escolarização, mas não de idade, deixem a escola, reitero a necessidade da formação do professor-pesquisador: um profissional que, ao optar pela luta (que é fundamentalmente) coletiva por alternativas viáveis e comprometidas com a especificidade e o valor do trabalho docente e com uma educação que fomente nas crianças a potencialidade de inventarem e lançarem as bases de um mundo diferente, seja capaz de se engajar na busca de uma pedagogia e de uma escola que consiga trabalhar nesse meio adverso. Com isso, busco unir as vozes de muitos professores, espalhados por todas as nossas terras, à compreensão de Zeichner (1995) quando defende que, quando se está engajado na luta a favor de justiça social e na busca por diminuir a “dor e o sofrimento associados à injusta distribuição de direitos, incluindo à educação, em muitos países”, é critério a defesa da formação de um professor reflexivo, para nós, um professor-pesquisador<sup>15</sup>.

*“...devemos favorecer as [propostas] que dispõe-se a transcender à exclusiva preocupação pela capacitação individual e pela transformação pessoal, incluindo também uma preocupação explícita com a reconstrução social, reconstrução que nos ajude a nos aproximarmos de um mundo em que esteja ao alcance de todos o que desejamos para nossos filhos. Este é o único tipo de mundo que nos satisfaria e nada, nem sequer coisas tão sagradas como o ensino reflexivo e a pesquisa-ação, merece nosso apoio, salvo que nos ajude a nos aproximarmos desta ordem de mundo.” (Zeichner, 1995, p. 397)*

Tais necessidades produzem inúmeras questões que se tomam ainda mais complexas ao serem situadas no contexto de desesperança que invade o dia-a-dia de todos os que convivem na escola. Pretendo, a seguir, expor algumas delas, buscando lançar luzes, em um diálogo com a nossa prática na área de formação continuada de professores, sobre alguns caminhos que temos optado por seguir.

De que formação estamos falando?

Quando tratamos de formação, temos compreendido algo que incorpora o período de formação inicial e as propostas de formação continuada, mas que não se esgota neles. No seu ambiente de trabalho e no seu próprio fazer diário, o/a

15- Essa opção não é solitária; ela faz parte das crenças que movem o GESPE e expressa a necessidade de se produzir conhecimentos capazes de orientar a construção de uma nova escola, com a presença fundamental daqueles que a consolidam de fato. A nosso ver, tal conceito acrescenta ao que se entende por professor reflexivo elementos referentes à potencialização, no professor, das suas capacidades para a produção/recriação de conhecimentos, capaz de superar as atuais (e insustentáveis) dicotomias entre teoria e prática.

professor/a está intensamente em contato com elementos que interferem na produção da sua prática. Tais vivências se somam aos significados produzidos por ele/a durante a sua história de vida.

*Concebê-la de tal forma, remete-nos a pelo menos dois problemas, a saber:*

1) Ao aprender no e com o trabalho, o/a professor/a produz um conjunto de conhecimentos que poderíamos atrelar ao que Gramsci (1989) entendia por “bom senso”. São conhecimentos que lhe permitem dar respostas a muitas das necessidades dos seus alunos, a criar alternativas para a aprendizagem das crianças, a imprimir, em seu trabalho, uma “direção consciente”, e que poderiam ser desenvolvidos e dotados de maior coerência.

Por outro lado, em meio àqueles, são produzidas respostas a problemas que, tratados com maior profundidade, mostrar-se-iam bastante complexos e sem condições de serem explicados rapidamente. Tais “aprendizagens” acabam por, muitas vezes, ordenar a própria conduta do/a professor/a em aula e da criança e, o que é ainda mais problemático, por tornar normal o que é patológico, por admitir o contraditório, por negar os sujeitos em suas necessidades, em suas buscas, em troca de um conjunto de idéias que a tradição prática permitiu a ele/a dominar. Tais noções são difíceis de serem constatadas e questionadas, apesar de estarem prontamente na fala de professores mais experientes quando se dirigem a colegas em início de carreira.

2) A formação que tem espaços e tempos determinados (cursos universitários, jornadas pedagógicas, seminários) pode atuar paralelamente a essa formação prática, sem necessariamente desestabilizá-la, mesmo em se tratando de manter coexistindo conhecimentos contraditórios entre si. A nosso ver aí está um dos grandes problemas enfrentados por propostas de formação, principalmente, continuada.

Que ponto de partida assumir?

Os/as professores/as, em seu trabalho, possuem necessidades que os mobilizam: indícios disso se pode notar por sua frequência a cursos que lhes permitam trocar experiências ou pelas conversas que buscam manter, quando a estrutura da escola permite, com seus pares sobre como estão resolvendo os problemas emergentes em suas aulas. Esses interesses tendem a impulsioná-los/as a buscarem propostas alternativas de trabalho. A necessidade de conhecimentos que estejam associados à prática e de refutar aqueles que não os auxiliem diretamente tem sido, frequentemente, alvo de críticas, principalmente por parte da academia.

A nosso ver, aqui está um outro desafio às propostas de formação docente. Há situações/ problemas que precisam ser compreendidos para poderem suscitar uma alternativa de ação. Esta compreensão poderá ser pautada pelo senso comum, produzido na tradição, legitimada pela prática, ou o/a professor/a poderá encontrar, em algum fórum de discussão, um auxílio que desestabilize tais conhecimentos e que provoque um novo olhar sobre as questões que o/a instigam. Esta última perspectiva requer de quem propõe um processo de qualificação e o acompanha perceber nos fatos diários da prática um leque de possibilidades para a análise e para novas aprendizagens. Requer de quem “forma” uma sensibilidade a respeito do trabalho docente (suas possibilidades, seus limites, as frustrações, os empecilhos, as alegrias) e um processo de reflexão contínuo que tenha por base a revisita sistemática ao espaço da escola – dinâmico, efervescente, mutante – e um contínuo reencontro/confronto com o conhecimento pedagógico, sociológico, psicológico, já elaborado. Exige que teoria e prática sejam articuladas, produzindo níveis de análise de um elemento e outro cada vez mais complexos e orgânicos entre si. A prática, nesse caso, precisa ser complexificada e a teoria precisa ser constatada – essa é uma preocupação legítima para quem tem no seu trabalho um alvo de constante interesse e desequilíbrio. Isso assegura ao professor o seu direito a compreender o que se passa ao seu redor e a entender o produto que o seu trabalho gera.

Nossa vivência tem-nos permitido pensar que, complexificada a prática (versus naturalizada), a busca pela compreensão das teorias, como uma das formas de domínio sobre o seu objeto de trabalho, torna-se efervescente. A teoria, até mesmo da formação inicial ou de outros momentos de formação, é ressignificada.

Tal processo contribui, ainda, para que se compreenda a prática pedagógica como prática social que, tal como as demais, está fortemente condicionada pelo conjunto de relações sociais que estruturam nossa sociedade. Logo, já não é tão fácil e rápido encontrar responsáveis pelos problemas e insucessos das propostas desenvolvidas. As diversas versões que pretendem explicar os conflitos escolares são confrontadas, expostas em seus limites, reavaliadas pelo questionamento a elas impostos pelas diversas práticas sociais e pelas críticas que contribuem para alicerçar um novo projeto histórico.

Como tratar metodologicamente esse processo?

Pelo que dissemos, é importante esclarecer que não estamos propondo somente que o professor reflita sobre a sua prática, visto que a reflexão é uma “propriedade peculiar ao ser humano” (Matos, 1998), apesar de sabermos que este ser, em um contexto que o desumaniza, perde continuamente a possibilidade de viver plenamente a sua humanidade. Em nosso entendimento, a teorização, como

um processo complexo de reflexão, que é perpassado por diferentes níveis de significados, de conceitos, de tramas teóricas, pressupõe elementos alheios à experiência imediata e permite ao sujeito compreender, de um modo mais profundo, o seu trabalho, situá-lo, dar-lhe perspectiva, dotá-lo de intencionalidade. A teorização, portanto, exige ferramentas conceituais que precisam constituir os domínios do/a professor/a sob pena de estar sempre submisso/a a quem possa fazer por si esse processo.

Disso advém um outro conjunto de problemas a ser enfrentado ao se pensar em propostas inovadoras de formação continuada de professores. As condições econômicas vividas pelos docentes, tanto durante o período de formação inicial como durante o exercício da profissão, expropriam-nos de oportunidades para fortalecer a capacidade de se relacionar com o universo que nos cerca, com o que a humanidade produz e produziu, tanto pelo tempo como pelos recursos financeiros sonogados. Além disso, os grupos sociais de origem de boa parte do magistério sofreram uma escolarização pública já bastante precarizada, o que reforça os problemas provenientes do fato de serem constituídos por círculos familiares, não raras vezes, destituídos de condições mínimas de acesso aos bens culturais.

Aliada à teorização está a necessidade de, a partir dessa proposta que estamos a elaborar/repensar, ter na prática do/a professor/a um elemento integrante desse processo. E aí está mais um dos entraves problemáticos e que exige uma reorganização sistemática nas estratégias de intervenção por parte de quem acompanha a proposta: diz respeito à dificuldade de o/a professor/a trazer à discussão a sua prática, para que aquelas situações que a eles/as lhes pareçam fundamentais, e estas sim ditas, sejam compreendidas a partir de suas condições de produção. Os problemas sociais, pessoais, familiares são expostos com maior facilidade do que o currículo em ação, do que as questões metodológicas e as formas diretas e indiretas de avaliação. No entanto, tais “dados” são fundamentais para a compreensão das concepções de mundo, de conhecimento, de poder que estão pautando as relações em sala de aula.

Essa dificuldade faz com que muitas estratégias de trabalho tenham de ser revistas e redimensionadas, bem como com que nos aproximemos de algumas teorias mais do que de outras para podermos nos acercar desse espaço. Nesse sentido, apesar das duras críticas arremessadas contra as teorias construtivistas, podemos perceber que, em sua análise dos processos cognitivos e interacionais que constituem a aquisição do conhecimento, elas se mostram cada vez mais produtivas quando incorporadas a uma trajetória de formação, tomando-se um aporte teórico que permite avanços qualitativos consideráveis no processo de desenvolvimento profissional.

Quanto às estratégias de trabalho recriadas nesse processo, encontramos um forte aliado da tematização da prática na escrita dos/as professores/as sobre situações vividas na escola e/ou em sala de aula. O registro tem constituído um momento forte de reflexão e de produção sobre o trabalho, um momento em que o/a professor/a denuncia as contradições que o perpassam, as condições materiais com as quais convive e convivem seus alunos, as suas inquietudes e os avanços que consegue em relação a novas práticas. Pressionar o/a professor/a a observar a sua ação, o movimento da sua escola, as relações que estabelece com seus alunos, que estes estabelecem entre si, com o meio onde vive, com a escola, registrar tais dados e os pensamentos que produz com base neles, faz com que o seu trabalho, até então individualizado e, agora, exposto aos/às seus/suas colegas de grupo, transforme-se em um espaço de interação para o qual podem convergir diferentes compreensões e possibilidades de ação.

De nossa parte, ainda, tais exposições permitem avaliar a partir de que “lugar” (ideológico, político, pedagógico) o/a professor/a compreende o que o/a cerca e planeja suas intervenções e redimensionar a nossa própria intervenção no processo de formação que o/a tem por sujeito. Isso significa que a abordagem teórica, os conhecimentos a serem aprofundados no trabalho não estão pré-estabelecidos, mas precisam ser “reconstruídos” segundo os problemas, as necessidades, os conflitos, originários desse processo de análise da prática. Volto a enfatizar que tais ferramentas conceituais têm de estar, necessariamente e paulatinamente, sob o domínio do/a professor/a, para que, em fóruns coletivos, o seu trabalho e o de seus pares possam ser complexificados pelas próprias condições que eles/as têm de fazê-lo.

Em que direção vamos?

Não concebo que uma inovação educativa possa desestruturar amarras históricas e profundamente enraizadas nas concepções e práticas docentes sem uma severa crítica à atuação da escola, como instituição social e cultural, como lugar de produção e reprodução de relações sociais. Tal crítica não pode ser espontânea, mas alicerçada em um claro projeto histórico que, em nosso caso, trata-se de criar relações sociais pautadas não mais pela expropriação, pela submissão e alienação dos sujeitos, mas pela possibilidade de todos se desenvolverem em suas capacidades e poderem, mesmo que provisoriamente, satisfazer as suas necessidades.

Não se trata, portanto, de pensar na formação do professor como pesquisador como “panacéia” para todos os males educacionais, pois tais males não necessariamente são produzidos pela prática docente. Agora, não se pode deixar de considerar que a estrutura que produz a dominação e a exploração se reproduz,

como já foi profundamente estudado, em todos os setores sociais. Com certeza, a escola cumpre sua parte nesse processo e quem está atento e sensível ao que acontece às crianças no ambiente escolar, desde o seu ingresso, sabe do que estou a falar. Não podemos, no entanto, na busca por uma nova hegemonia, prescindir dos professores, como sujeitos capazes de protagonizar processos “progressistas em potencial” (Zeichner, 1995).

Em vista disso, toma-se fundamental o apoio às iniciativas dos/as professores/as, mesmo considerando que suas propostas dependem do modo pelo qual compreendem o universo que os cerca. Certas ações podem constituir, do ponto de vista do docente, uma radical mudança, o que, a partir de um olhar mais instrumentalizado, podem não ser mais do que uma pequena “reforma” que em nada altera práticas e concepções profundamente arraigadas na tradição. No entanto, isso pode ter um sentido importante para o professor e para um processo de formação em serviço: a sua prática não está acabada, esse profissional admite que pode haver mudanças em sua conduta e abre-se para novas tentativas.

Acreditamos, por isso, que a crítica à escola e às relações que perpassam o seu cotidiano e a reflexão em grupo sobre tais conhecimentos e sobre a prática alargue o campo de visão dos/as professores/as, ao propiciar uma compreensão mais complexificada do seu espaço de intervenção, mesmo que, pela avaliação sistemática do próprio percurso, percebamos, com o tempo, o esgotamento de tal possibilidade.

Buscando alguns elementos para uma síntese provisória

Para concluir, registro quatro elementos que as reflexões sobre as práticas que temos desenvolvido nos levam a oferecer como fundamentais a uma proposta de formação que pretenda desequilibrar os tradicionais pilares da prática e permitir ao professor a recondução do seu trabalho, pautado em conquistas que não são de outros mas que se enraizam em sua própria capacidade de criticar, reconstruir e avaliar.

#### *1. Proposta de trabalho sistemático (X Proposta de trabalho ocasional)*

O tempo do professor (assim como o da criança) não é um tempo homogêneo, nem se comparado ao dos seus pares, tampouco se comparado ao dos responsáveis pelas propostas de formação. É um tempo marcado por sua história, por suas conquistas, dúvidas e temores. Não pode ser tratado como espaço ao qual se vai agregar respostas rápidas e permanentes, previamente elaboradas por sujeitos estranhos a essas trajetórias. O tempo de um “processo” é um tempo que pode ser organizado, mas não controlado; pode ser acompanhado, mas não objeto de restrições; é um campo de exercício de um poder que deve ser perpassado pelo

questionamento constante sobre a pertinência das opções e caminhos assumidos, pela necessidade de desenvolver nos sujeitos a capacidade de perceberem as situações que os tomam dependentes. Requer, portanto, condições para se manter pelo menos até que os/as próprios/as professores/as superem-no e busquem novas formas de desenvolvimento profissional.

### *2. Ações pautadas por um projeto*

Aglutinar professores/as em torno de uma proposta exige que os responsáveis por sua elaboração e execução tenham clareza sobre o projeto que orienta as ações que a partir dela são implementadas. É o projeto que poderá, ou não, desinstalar sonhos e desejos, fundamentais para que os sujeitos se mobilizem para construir (ou desconstruir) algo. Tal projeto precisa ser revisto continuamente, pois as pessoas que a ele se incorporam e o próprio movimento da realidade imprimem nele as suas marcas, pondo em questão, redimensionando o seu percurso. Reconhecer isso implica aceitar que o projeto não é mais somente daquele (grupo ou pessoa) que o pensou, mas também daqueles que dele se apropriaram.

### *3. Proposta pensada em grupo e desenvolvida com grupos*

Não se pode pensar em uma proposta que considere tais preocupações sem que esteja pensada para ser levada à frente por um grupo. Acompanhar um processo exige reflexão contínua, crítica permanente, estudo sistemático – tarefa impossível de ser realizada solitariamente. Ao mesmo tempo, os/as professores/as em formação encontram no grupo um espaço em que a opção de uma professora por permanecer no trabalho docente e manter esse espaço de formação alimenta a opção da outra. A exposição das conquistas de uma colega, os seus temores, as suas decepções e os seus conflitos, ajudam a outra a pôr em questão as suas próprias vivências. O grupo se constitui, em ambos os casos, como um espaço de resistência. Por outro lado, a peculiaridade de uma proposta que considera como elemento fundamental uma prática extremamente complexa e dinâmica, requer diversos campos do conhecimento interagindo em um processo de produção contínuo. As reflexões e as teorizações não são produzidas solitariamente, mas constituídas pelas possíveis relações que os sujeitos são capazes de elaborar. Nesse caso, o grupo se torna o lugar da produção do conhecimento, da crítica, da mudança, do futuro.

### *4. Prática pedagógica como prática socializada X prática pedagógica como prática individual*

Nessa perspectiva de trabalho, trata-se de superar a prática como instância de atuação individualizada e considerá-la espaço de encontro, de diálogo e de intervenção de outros sujeitos. A “caixa preta”, a sala de aula, torna-se objeto de análise de diferentes sujeitos, um lugar de mudança que suporta tentativas,

experiências, flagrantes. A sensibilidade do grupo “formador” para com os conflitos diários dos seus colegas professores é fundamental para que eles se sintam apoiados – sentimento necessário a qualquer mudança que se deseja implementar. Reitero aqui a importância da escrita do/a professor/a sobre o seu trabalho como uma das possibilidades de abrir o cotidiano da escola e da sala de aula para interlocutores com os quais os seus autores tenham algum tipo de identidade e estabeleçam laços de confiança.

Com certeza, tais reflexões e propostas projetam-se para um espaço bastante distinto daquele vivido por nós professores. Remetem-nos a uma perspectiva de futuro que rompe com o atual estado das coisas. Fazer opções que tenham por base um lugar de relações que ainda não existe, exige que compreendamos os muitos dos empecilhos que se interpõem entre um projeto e a sua viabilização. No entanto, se aprendemos alguma coisa com tanta injustiça e violentas contradições, isso foi exposto por Perry Anderson quando apresenta as três lições que o neoliberalismo ensinou a quem deseja se orientar na luta política contra este mesmo mestre. São elas:

*“Primeira lição: não ter nenhum medo de estar absolutamente contra a corrente política do nosso tempo. [...]”*

*Segunda lição: não transigir em idéias, não aceitar nenhuma diluição de princípios.*

*Terceira lição: não aceitar nenhuma instituição estabelecida como imutável.”*  
(ANDERSON, 1996, p. 197-8, grifos do autor)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Além do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo; as políticas sociais e o estado democrático*. 3.ed. São Paulo Paz e Terra, 1996. p. 197-202.

ANDREOLLA, N., DE MARCO, R. R. et al. A escola de periferia no olhar do professor-pesquisador. *Revista Espaço Pedagógico*, Faculdade de Educação/Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v. 2, nº 1, dez./1995, p. 31-62.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão; crítica ao neoliberalismo em educação*. 2.ed. Petrópolis:Vozes, 1996. p. 11-42.

DE MARCO, R. R. et al. Uma trama tecida por muitos nós; a escola de periferia sob o olhar do professor-pesquisador. *Reunião Anual da Anped*, 20, Caxambu/MG, 1997. (GT 13-Ensino Fundamental)

DICKEL, A. *O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção*. Campinas:Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Dissertação, Mestrado em Metodologia do Ensino)

\_\_\_\_\_. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G. et al., *Cartografias do trabalho docente; professor(a)-pesquisador(a)*, Campinas : ALB, Mercado de Letras, 1998. p. 33-71.

FRIGOTTO, G. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A. et al. (orgs.) *Empregabilidade e educação; novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 139-150.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1989.

MARTINS, J. de S. *Fronteira; a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec/USP, 1997.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G. et al., *Cartografias do trabalho docente; professor(a)-pesquisador(a)*, Campinas : ALB, Mercado de Letras, 1998. p. 277-306.

ZEICHNER, K. M. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Congreso Internacional de Didáctica; Volver a pensar la educación*, La Coruña: Paideia, Madrid: Morata, v. I, p. 385-398, 1995.

COMENTARIOS

---

*por Denise Vaillant*

Proyecto "Cartas aos professores rurais"

Este proyecto se propone actuar como propuesta de intervención en la capacitación de los maestros de los grados iniciales de la educación rural y como investigación tendiente a recabar datos sobre el área. El proyecto busca establecer canales de comunicación con los maestros en condiciones de aislamiento, dotarles de información relevante, y crear condiciones para que reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas.

La experiencia se localizó en una zona rural de las inmediaciones de San Pablo, Brasil, y fue precedida de una reunión informativa con los beneficiarios del Proyecto. La participación fue voluntaria por parte de los docentes y se desarrolló durante la segunda mitad de 1997 y durante todo el año 1998. El instrumento básico del Proyecto fue el establecimiento de un canal de comunicación bidireccional entre el equipo ejecutor y los docentes en el terreno. La deserción fue muy baja y los mecanismos de comunicación funcionaron aceptablemente.

En cuanto a las preguntas planteadas en las Notas Metodológicas que acompañaron la invitación a este Foro, Beatriz Cardoso nos permite avanzar en la reflexión iniciada por el IPE. Respecto a los aprendizajes que necesitan hacer los agentes educativos para gestionar procesos educativos innovadores, la autora reflexiona acerca de los qué, los cómo y las "maneras de hacer" que los docentes deben dominar para implementar innovaciones en el aula.

La limitación fundamental del Proyecto consiste en que se parte de una concepción de docente que trabaja sólo en la escuela, cuando existe abundante evidencia en la literatura sobre las estrategias colectivas de trabajo en la profesión docente. Por otra parte, no queda claro en el Proyecto si las escuelas intervinientes en la experiencia son unidocentes. Aunque así fuese, de todas formas, habría que trabajar a partir de la idea de estrategias colectivas pensando, por ejemplo, en redes regionales de formación.

El intercambio epistolar puede colocar algunos temas importantes en la agenda de reflexión de los docentes. Incluso puede introducir algunas ideas relevantes en orden a renovar las prácticas de aula. Sin embargo, se debe tener presente que es muy difícil cambiar prácticas pedagógicas largamente consagradas sólo por intermedio del intercambio epistolar. El docente ha sido formado de una determinada manera y luego ha actuado año tras año dentro del mismo paradigma conceptual. Cambiar la concepción de aprendizaje y de enseñanza es uno de los mayores desafíos que enfrenta el cambio en educación.

Un proyecto como el estudiado debería estar precedido de una instancia de reflexión colectiva presencial por parte de los docentes. Un curso de una semana donde el equipo del Proyecto tenga oportunidad de colocar las ideas centrales de la innovación, aparece como un requisito sine qua non. Además esta instancia presencial generaría las condiciones para lograr un intercambio cara a cara entre todos los integrantes de la innovación, con lo cual se lograrían niveles altos de involucramiento.

En síntesis, el proyecto presentado constituye una innovación muy interesante que demuestra que con escasos recursos se puede intentar mejorar las prácticas educativas cotidianas. No obstante, un cambio cualitativo en las concepciones de enseñanza y de aprendizaje de parte de los docentes requiere sistemáticas instancias colectivas presenciales. El camino de la mejora de la calidad de la educación debe transitar desde estrategias de trabajo autónomas, hacia el profesionalismo colegiado a nivel institucional. La estrategia de intercambio epistolar aparece como un interesante complemento a una acción de mayor incidencia estratégica en orden a mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en las escuelas aisladas del medio rural.

#### Proyecto "Formación docente continuada en Passo Fundo, Rio Grande do Sul"

La experiencia y la ponencia de Adriana Dickel permiten avanzar en algunas de las ideas-eje planteadas en el Foro y, en particular, en la reflexión sobre el lugar de la experiencia y la práctica en la formación docente. Para la autora, los profesores no pueden ser meros ejecutores pasivos de ideas concebidas por otros, sino que deben tomar de sus prácticas los conocimientos para perfeccionar su trabajo y lograr el cambio educativo. Es a partir de la experiencia que el profesor se vuelve investigador y adquiere la base direccional de su trabajo docente. Para la autora, el profesor debe, siguiendo a Antonio Gramsci, desplegar el buen sentido en una "dirección consciente" de su trabajo. El docente tiene que aprender en y con el trabajo.

La dificultad mayor que presenta la ponencia consiste en que puede conducir a creer que es relativamente fácil crear una comunidad crítica de docentes que reflexionen sobre su propia práctica, subestimando las dificultades que ello conlleva debido a la larga tradición de práctica en solitario de los profesores. El mismo tipo de dificultad aparece cuando se propone desestructurar la rutinización de las prácticas docentes que traban el conocimiento para generar el cambio.

Por otra parte, la autora, adhiriendo a un cierto enfoque reproductivista, considera que no se pueden realizar innovaciones educativas dentro de las estructuras institucionales actuales, sosteniendo que las transformaciones aparecen en tiempos de cambio social. Este enfoque tiene, a nuestro entender, un efecto

perverso que acaba actuando como barrera. Gimeno (1990)<sup>16</sup> ha sintetizado esta visión al expresar que la enseñanza es un juego de "prácticas anidadas" donde factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales toman parte junto con los individuales. Desde este punto de vista, los docentes son simultáneamente vehículos a través de los cuales se concretan los influjos que generan todos estos factores y pueden ser también creadores de respuestas más o menos adaptativas o críticas a esos mismos factores.

Ambas experiencias presentadas en este panel son de gran interés para la formación de profesores tanto desde la vertiente de investigación como de intervención. Ambos proyectos facilitan la reflexión acerca de las teorías y estrategias necesarias para comprender y mejorar la formación de docentes.

16- Gimeno Sacristán, J. (1990). Presentación. En T. Popkewitz (ed.). Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica. Valencia: Universitat de Valencia.