

UNIVERSIDADE & ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE DOIS ESPAÇOS DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Marja Leão Braccini¹

Heloiza Rodrigues²

RESUMO

A docência é uma atividade complexa, que exige uma preparação cuidadosa e reflexão constante sobre a prática, por isto destaca-se a importância dos lugares destinados ao apoio e formação continuada dos professores. Este estudo busca compreender e estabelecer relações sobre dois espaços de formação continuada de professores: um em uma escola pública de educação básica e o outro em uma instituição particular de ensino superior. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com gestores e professores. Entre as reflexões emergentes da pesquisa foi possível perceber que as iniciativas de assessoria pedagógica e formação docente, que incluem diferentes modalidades, indicam a existência de iniciativas que reconhecem a necessidade de múltiplos saberes para o pensar e o agir do ser professor, contribuindo para a sua profissionalidade e a qualificação do ensino por meio da formação docente.

Palavras – chave: Formação docente; espaço de formação; universidade e Escola.

¹**Marja Leão Braccini** Pedagoga e Mestre em Educação- Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS
Rua Odilo Aloysio Daudt, 186, São Leopoldo/RS. CEP: 93054-000
Fone: 51 3572 8425 / 51 96448164 Email: marjabraccini@yahoo.com.br

²**Heloiza Rodrigues** Licenciada em História e Mestre em Educação-Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

ABSTRACT

Teaching is a complex activity that requires careful preparation and constant reflection about the practice, therefore we emphasize the importance of places destined to support the teacher's ongoing education. This study seeks to understand and establish relationships about two areas of continued education of teachers: one in a basic education public school and the other in a private institution of higher education. We conducted semi-structured interviews with managers and teachers. Among the research's emergents reflections it was possible to realize that the initiatives of pedagogical support and formal schooling, which include different methods, indicate the existence of initiative that recognize the need of multiple knowledges to the thinking and acting as a teacher, contributing to their professionalism and qualifications of education through formal schooling.

Keywords: Formal schooling; spaces of education; university and School.

1 INTRODUÇÃO

Nossa sociedade está passando por mudanças de conceitos e valores que questionam o papel da educação neste contexto. Esta crise propicia a discussão acerca da profissionalidade docente que, ao ganhar evidência, gerou expectativas quanto aos contornos e definição do seu papel social. A esse respeito Cunha (2005) afirma que:

O professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam: as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea (p. 6).

Se pensarmos no exercício da docência, é possível afirmar que a crise se dá porque “muitos acadêmicos, profissionais, investigadores, pais e docentes, etc. pensam que a escola tem que dar respostas aos desafios que se apresentam” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 07), sem analisar com mais cuidado as próprias condições de produção que exala. O fato é que são importantes as reflexões sobre o tema e de especial relevância para a sociedade atual.

Entendemos que para o exercício da docência no atual contexto social é fundamental que o professor se aproprie do conteúdo da sua disciplina, mas, ao mesmo

tempo, valorize e respeite o conhecimento do aluno, transformando a “educação bancária”¹ em educação crítica e transformadora .

As contribuições de Nóvoa (2001), quando questionado sobre as competências necessárias para o exercício da docência, sintetizam a complexidade da prática do professor. Conforme menciona o autor, o exercício da docência demanda que o professor tenha em especial duas competências para o exercício da sua profissão: organização e compreensão do conhecimento.

A competência relacionada à organização é necessária por que

O professor é um organizador de aprendizagens, de aprendizagens via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais. Organizador do ponto de vista da organização da escola, do ponto de vista de uma organização mais ampla, que é a organização da turma ou da sala de aula (Nóvoa, 2001, s/p).

No que se refere à competência da compreensão de conhecimentos, o autor é ainda mais enfático, pois “não basta deter o conhecimento para saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula” (NÓVOA, 2001, s/p).

Nóvoa afirma que “a profissão docente sempre foi de grande complexidade” (2001, s/p), porém a democratização e ou massificação do ensino pode ser um dos fatores que estejam contribuindo para dificultar a realização das atividades dos professores, pois

[...] quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade (Nóvoa, 2001).

Nóvoa reforça que “as coisas que não podemos assegurar que existam na sociedade, temos tendência a projetá-las para dentro da escola e sobrecarregar os professores com um excesso de missões”. [...] “toda a vez que a sociedade tem menos capacidade para fazer certas coisas, mais sobem as exigências sobre a escola” (2001, s/p).

¹ É a educação que considera os educandos os depositários e o educador o depositante [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 1987, p. 58).

Consideramos possível dizer que, atualmente, as atividades dos professores não se restringem a ministrar o conteúdo em sala de aula, pois a cada dia a escola abriga mais alunos de diferentes origens étnicas e grupos sociais. Ao mesmo tempo em que atinge o “desígnio histórico da escola para todos” (NÓVOA, 2001, s/p), ela fragiliza a sua antiga função de elevação social. Apesar de a sociedade não ter completa clareza da função da escola, a falta de alternativas e o momento de transição, por nós vivenciado, resultam em uma exigência cada dia maior da escolarização e dos docentes que nela atuam, assumindo “o exercício da docência como uma ação complexa” (CUNHA, 2004). Como, então, pensar a formação docente nestas circunstâncias?

O professor, na expectativa de contemplar as exigências para o exercício da docência, necessita obrigatoriamente de formação. Mas como deve ser pensada a formação deste professor? A formação acadêmica o prepara para o exercício da docência na sociedade do século XXI? Quando começa e quando termina a formação destes docentes? A experiência docente também forma o professor?

Ao refletirmos sobre o termo formação, percebemos que ele é “suscetível de muitas perspectivas” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19). Inicialmente podemos pensá-lo como “fôrma”, que serve para moldar a argila, o barro ou mesmo o professor. Este conceito traz consigo também a ideia de legitimação, pois o aspirante à docência, após concluir o curso de graduação, estaria formado, pronto, acabado. Entretanto, o mesmo termo carrega a imagem da continuidade, de movimento e de construção.

Os múltiplos significados presentes no termo formação exigem que tomemos uma posição ao utilizá-lo. Cientes de que a docência exercida nas décadas iniciais do século XXI é uma “ação complexa” (CUNHA, 2004), exigindo que o professor esteja em constante processo de atualização, utilizamos o termo formação relacionado à última opção, isto é, como um processo contínuo e permanente, em constante construção.

Nesse contexto, ao utilizarmos o termo formação, estamos nos referindo a “ações com adultos, uma vez que se trata de uma ação que se destina à aquisição de saberes e de ‘saber-fazer’ mais do que ‘saber-ser’ [...]” (BERBAUM apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

Entendemos que a perspectiva de formação como um processo contínuo não se reduz a uma escolha pessoal, pois é a sociedade contemporânea que exige do professor

e dos outros profissionais “uma permanente atividade de formação e aprendizagem” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 07).

A oferta abundante de mão-de-obra para o mercado de trabalho estimula os profissionais para que estejam em permanente processo de formação e acompanhem as exigências culturais que são definidas por novas demandas.

É importante que tenhamos consciência de que para que ocorra o processo formativo, justamente por se referir a ações com adultos, é indispensável que se tenha vontade de formar-se, ou seja, “é o indivíduo, pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimentos de processos formativos. Isto não quer dizer, [...] que a formação seja necessariamente autônoma” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 23). O sujeito em formação precisa estar implicado com o processo, atribuindo sentido e significado a ele.

As exigências de um constante processo formativo atingem os profissionais da educação, mas além da responsabilização individual pelo desenvolvimento profissional docente, muito presente na sociedade atual, compreendemos que a formação de professores se diferencia de outras atividades formativas, porque “trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 22).

Esta formação tem que ser diferenciada, porque “ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 23). Há exigências e responsabilidades próprias da docência com consequências muito importantes. Conforme nos coloca Charlot, ser professor é defrontar-se

Incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E depois de decidir com urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão dos seus atos (2006, p.91).

Nas últimas décadas, a formação de professores se tornou uma importante temática de estudo contemplada por inúmeras pesquisas em diferentes contextos geográficos e sociais.

Provavelmente essa temática esteja habitando o tema central de muitas pesquisas relacionadas à educação em função de estar vivendo o que Santos (2001) denomina de

“crise paradigmática”, ou seja, estamos vivenciando um momento perturbador e de muitos questionamentos. A sociedade não aceita mais a ciência como verdade absoluta dos fatos, e o senso comum começa a ser revalorizado, inclusive pela comunidade científica, impactando o cotidiano da escola.

O período de transição deixa muitas perguntas sem respostas. Na crise do paradigma é natural que se busque compreender melhor como será realizada a formação dos professores no “paradigma emergente”² (SANTOS, 2001), pois se o professor não mais se constitui pela erudição e domínio do conteúdo de ensino, qual será sua função no atual contexto social? Que formação deve ter este professor?

A emergência de um novo paradigma social contribui para que se pense a formação de professores contemplando questões que antes eram desvalorizadas, entre elas a sua trajetória de vida e como sua subjetividade interfere no processo de formação profissional.

Marcelo Garcia (1999), embasado nas contribuições de Feiman (1983), afirma que o professor passa por quatro fases para aprender a ensinar: a fase de **pré-treino**, ou seja, período que o professor vivenciou como aluno da educação básica; fase de **formação-inicial**, período de preparação, formação e ou realização da graduação; a fase de **iniciação** refere-se aos primeiros anos de exercício profissional, na qual a aprendizagem é adquirida através da prática; e por fim a fase de **formação permanente**, que contempla as atividades oferecidas pelas instituições ou de responsabilização dos próprios docentes que proporcionem o aprimoramento do ensino.

Considerando as afirmações acima, podemos dizer que, além da formação acadêmica e ou formação inicial recebida na universidade, o exercício da docência se constitui como um importante período formador. Guarnieri (2005) menciona que “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (p.09).

Aceitando que o exercício profissional contribui para a formação dos professores, trazemos as contribuições de Nóvoa, afirmando que

² Ignora a divisão categórica e se utiliza como teoria do suporte da nova física, nova biologia e nova cibernética, privilegiando a totalidade, a integração e a complementaridade.

[...] experiência por si só não é formadora. John Dewey, pedagogo americano e sociólogo do princípio do século, dizia: “quando se afirma que o professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem 10 anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes”. E, na verdade, há muitas vezes esta idéia. Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência (2001, s/p).

A “experiência por si só não é formadora”, Nóvoa (2001), por isso é fundamental que as experiências vivenciadas pelos docentes sejam questionadas e refletidas. Também se faz necessário refletir sobre os diferentes espaços onde ocorre a formação dos professores e as responsabilidades que envolvem esse processo formativo.

Ser professor é estar em constante movimento e construção. Iniciativas de diferentes naturezas atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão docente e de espaços dedicados a formação continuada.

É de suma relevância que o docente reflita criticamente sobre sua prática, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996. p 39). Sem refletir sobre o que fez e está fazendo a tendência é que a prática fique dissociada dos pressupostos teóricos que a embasam, dos seus objetivos e da realidade em que se situa. O fazer assume uma base intuitiva, muitas vezes com pouco significado para o discente e para o próprio docente.

Quando compreendemos que a educação precisa ser constantemente (re) pensada e que todos os profissionais envolvidos trabalhem de forma coletiva. O coordenador pedagógico é um “elemento chave” neste processo. Veiga diz que

Quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico (1995, p. 31)

A formação continuada deve assentar-se em princípios como a cooperação, a partilha e a autonomia profissional. Esse processo resulta em um clima de companheirismo e satisfação profissional entre os envolvidos e reflete diretamente no trabalho realizado. Sobre o apoio pedagógico Alonso diz que os profissionais devem “oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu

cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo” (2006, p. 171).

Nóvoa, quando questionado sobre a formação continuada de professores, enfatizou a necessidade da formação constante desses profissionais.

[...] durante muito tempo, quando nós falávamos em formação de professores, falávamos essencialmente da formação inicial do professor. Essa era a referência principal: preparavam-se os professores que, depois, iam durante 30, 40 anos exercer essa profissão. Hoje em dia, é impensável imaginar esta situação. Isto é, a formação de professores é algo, como eu costumava dizer, que se estabelece num *continuum* (2001, s/p).

Essa perspectiva de aprendizagem permanente tem levado a conceitos como o de percurso ou desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional está muitas vezes relacionado com estudos acadêmicos, envolvendo a pós-graduação *lato e stricto sensu*. Mas é importante que tenhamos consciência de que a formação de professores não ocorre apenas dentro das universidades, através dos cursos de especialização, mestrado e doutorado. Nesse sentido, apostamos na ideia de que o desenvolvimento profissional é mais amplo e envolve o processo vital de construção profissional do professor.

A formação continuada pode e deve estar centrada também nas escolas, pois “são as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada” (NÓVOA, 2001, s/p).

Ao pensarmos em desenvolvimento profissional dos professores, temos por hábito acreditar que essa é uma responsabilidade exclusiva do próprio professor, de caráter individualizado. Mas, na verdade, o docente não é o único responsável pelo seu permanente e inacabado processo formativo. Essa responsabilidade é também das instituições de ensino que abrigam estes docentes, dos dirigentes do país, estados e municípios e da própria sociedade.

Não estamos querendo dizer que o professor não tem responsabilidade pelo seu processo formativo, pois para a efetiva formação é indispensável que se tenha vontade de realizá-la. A intenção é afirmar que, assim como os professores têm que estar interessados na realização da sua constante formação, as instituições de ensino também

devem permitir e proporcionar espaços de discussão e reflexão sobre a prática docente. Marcelo Garcia afirma que “o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (1999, p.144).

Nas instituições de ensino não é apenas o professor que deve participar do processo formativo. É necessário que os supervisores, administradores, diretores, profissionais de apoio, enfim todos que exercem funções relacionadas ao aprimoramento escolar, vivenciem o processo de desenvolvimento profissional, que significa “um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas” (DILLON- PETERSON 1990 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

A supervisão pedagógica se diferencia da proposta atribuída à supervisão em empresas que foca no controle e fiscalização e são contados apenas os resultados e não o processo. Cabe a coordenação pedagógica nas instituições de ensino valorizar o potencial e experiências dos sujeitos.

2 APOIO PEDAGÓGICO

Quando compreendemos que a educação precisa ser adequada à realidade de vida dos educandos, todos os profissionais envolvidos trabalham de forma coletiva para não fragmentar o processo de ensino priorizado na instituição. Precisamos contar com uma equipe que favoreça um clima de tranqüilidade, sem sistema de hierarquia e autoritarismo. Desta forma ocorrem as trocas de experiências entre docentes e demais funcionários da escola ou universidade, a escuta da realidade e reflexão coletiva sobre o trabalho realizado. O que resulta em um clima de companheirismo e satisfação profissional aos atores envolvidos que reflete diretamente no trabalho realizado com os educandos/as.

Nos espaços educativos é preciso que seja realizado o trabalho coletivo. Destacamos a necessidade de uma coordenação pedagógica, alguém que não fiscalize ou direcione os processos, mas ofereça apoio ao grupo de professores e cuide para que os objetivos principais da educação não se percam.

A equipe de apoio pedagógico não pode ter as mesmas características comumente atribuídas à supervisão em empresas. Nestes casos o supervisor tem a função de vigiar e controlar o trabalho / produção em um esquema de hierarquia e autoridade. A supervisão pedagógica é muito diferente da pré-estabelecida pelo sistema capitalista implantada nas lojas, fábricas, etc. Esta supervisão do sistema tradicional da administração prevê uma organização rígida, uma escala hierárquica de cargos e tarefas, controle e fiscalização. Nesses locais, o trabalho é válido se há produção, são contados apenas os resultados e não o processo. Nos espaços educativos o processo educacional e as relações construídas neste caminho são o mais importante, uma vez que sabemos que cada indivíduo possui seu ritmo, trajetória e necessidades.

A educação, atualmente, precisa de uma supervisão participativa e aberta, que construa um espaço para favorecer o corpo docente, no apoio para as ações pedagógicas. É importante que o grupo de educadores permaneça autônomo, ou seja, não crie um processo de dependência, concebendo a coordenação como responsável pelo sucesso do trabalho, mas sim como parceira na construção. Sobre isto afirma Alonso:

Não pretendemos insinuar uma relação de dependência dos professores para com o supervisor, mesmo que a intenção seja encontrar soluções mais rápidas e efetivas para os problemas de ensino e aprendizagem em que se vêem envolvidos os primeiros (2006, p. 171).

Cabe à coordenação pedagógica promover um clima de companheirismo e cooperação entre os profissionais envolvidos, que facilite o desenvolvimento do trabalho que precisa ser construído com a participação de todos, valorizando assim o potencial e experiências dos sujeitos. Deve ser sensível, articulador, político, aberto, atualizado, preparado e, principalmente, preocupado com as demandas trazidas pela comunidade e educadores.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

O estudo que deu corpo a este texto tem a intencionalidade de conhecer os caminhos da formação pedagógica construídos no território de trabalho para o exercício da docência. Buscou compreender e estabelecer relações entre estes dois espaços de formação continuada de professores: um em uma escola pública de educação básica e o outro em uma universidade particular.

A investigação realizada na universidade constituiu-se em uma das dimensões de uma pesquisa interinstitucional que teve como preocupação mapear e compreender experiências de formação e construção dos saberes pedagógicos dos docentes da educação superior. Era parte de uma pesquisa maior realizada pelo Grupo de Pesquisa: Formação de Professores Ensino e Avaliação/CNPq. As reflexões aqui sistematizadas foram realizadas pelas autoras que na época eram bolsistas de iniciação científica neste referido projeto. Cabe destacar que os bolsistas de IC geralmente inserem-se nas pesquisas dos seus orientadores e somam as aprendizagens de pesquisa ao seu currículo na graduação.

A investigação realizada na escola foi desenvolvida como atividade acadêmica do curso de Pedagogia. Estas atividades acadêmicas ainda durante a formação inicial tem o potencial de aproximar a teoria e prática e qualificar a formação dos futuros docentes. Esteban (2002) destaca a importância da relação teoria-prática na formação inicial ao dizer que:

É fundamental (...) que o/a professor/a se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Tal movimento só se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática. A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe. (p. 21)

A escola analisada faz parte da rede estadual de ensino e está localizada em um bairro de classe média baixa. A assessoria aos docentes é realizada pela supervisora educacional e equipe diretiva. A universidade sobre a qual nos debruçamos é particular e organiza a ação de formação em um setor pedagógico que funciona desde sua gênese como uma assessoria não obrigatória aos docentes.

Esta pesquisa baseou-se nos princípios da pesquisa qualitativa com ênfase na qualidade das narrativas e dos fenômenos percebidos no campo investigado. Os fenômenos estudados são apreendidos numa dimensão de contextualização e percebidos como socialmente produzidos. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, ANDRÉ, 1983).

Utilizamos da compreensão qualitativa de pesquisa, bastante usual nas pesquisas em educação. Sobre a pesquisa qualitativa Minayo (2007, p. 21) diz que

Ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Para adentrar no universo de significados dos sujeitos foi preciso ouvi-los, descrever e compreender o que ouvimos. A fala dos entrevistados foi o guia para compreender o problema em questão, o que pensam, como vêem e qual valor que atribuem às experiências formativas foco desta pesquisa. A pesquisa qualitativa tem como uma das suas características a descrição. O compreendido na coleta de dados é descrito e não pode ser representado em números (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Buscamos compreender como os sujeitos da pesquisa ressignificam a experiência em questão, por isto pareceu importante ouvir os próprios sujeitos através da entrevista semi-estruturada.

Para Minayo (2007, p. 64) a

[...] entrevista, é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

A entrevista pode ser caracterizada como um momento de compreensão de significados subjetivos que não poderiam ser coletados/compreendidos de forma quantitativa com instrumentos fechados. Ao contrário dos instrumentos fechados que requerem uma resposta única a entrevista “ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e entrevistado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). É uma conversa porém com objetivo claro e definido.

Com o intuito de melhor compreender o problema de pesquisa as entrevistas realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas. Estes dados foram interpretados a partir dos princípios da Análise de Conteúdo.

Franco (2005, p.11) afirma que a análise de conteúdo tem sido utilizada para “produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador”. A autora destaca ainda que o ponto de *partida da* “Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (p. 13)”.

Para Gomes (2007, p. 84) a análise de conteúdo é bastante explorada com diversas finalidades.

O uso da análise de conteúdo é bastante variado. Como exemplo, podemos mencionar as seguintes situações: (a) análise de obras de um romancista para identificar seu estilo ou para descrever a sua personalidade; (b) análise de depoimentos de telespectadores que assistem a um programa ou de depoimentos de leitores de jornal para determinar os efeitos dos meios de comunicação de massa; (c) análise de livros didáticos para desvendamento de ideologia subjacente; (d) análise de depoimentos de representantes de um grupo social para se levantar o universo vocábulo desse grupo.

Esta etapa integrou as fases finais da pesquisa, nos debruçamos sobre o material coletado e dialogamos com o referencial teórico da área. Gomes (2007, p.81) destaca que

[...] quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica.

Gomes destaca, ainda, que esta etapa por vezes exige que o pesquisador volte as outras etapas de pesquisa e também que busque outros referenciais teóricos que lhe auxilie a compreender o problema de pesquisa. Por vezes os dados trazem uma realidade não prevista pela teoria inicial sendo necessário buscar mais autores sobre o tema para compreendê-lo e foi o que fizemos.

Este momento da pesquisa exigiu muita rigorosidade para que a análise buscasse sempre estar próxima do que o projeto anunciava.

A análise dos dados é um momento que possibilita um movimento constante do pesquisador entre o seu problema de pesquisa, opções metodológicas, referencial teórico, dados recolhidos e seu olhar de pesquisador.

Com as entrevistas em mãos chegou a parte delicada de analisar e fazer escolhas, que exigiu um certo distanciamento nosso para não generalizar as experiências que encontramos segundo somente o que acreditamos pelas nossas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais. Porém não podíamos nos distanciar tanto, pois também fazemos parte desta pesquisa e nosso olhar também constrói os dados.

Para melhor visualização dos achados construímos quadros de análise com os recortes dos depoimentos dos sujeitos segundo as dimensões e categorias previamente estabelecidas. As dimensões e categorias foram construídas a partir das questões de pesquisa e do que encontramos em campo.

Realizamos análise de documentos dos setores pedagógicos e foi possível conhecer as intencionalidades e trajetórias históricas das ações de formação em cada uma das instituições. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores e professores.

Com o objetivo didático de apresentação organizamos o estudo em categorias. Para este trabalho focamos em duas categorias a serem apresentadas a seguir:

3.1 CATEGORIA DE ANÁLISE: Impactos na qualidade da educação

Na universidade podemos destacar a importância deste espaço para a construção da identidade profissional docente. Neste depoimento percebemos a fragilidade da identidade docente: *quando um professor da área vai a um encontro de educação médica, escreve na ficha: “profissão: médico”. É necessário que cheguemos a um ponto de escrever “professor”!* Há, portanto, um forte impacto no fazer de profissionais de outras áreas de formação, na perspectiva de perceberem-se como sujeitos que constroem, aprendem e exercitam conhecimentos do campo da docência e desejam a construção dessa identidade.

As principais atividades desenvolvidas destacadas nas entrevistas realizadas são os atendimentos individuais, o desenvolvimento de cursos de capacitação e a proposição de grupos de reflexão. Estas atividades são destacadas como espaço de apoio ao professor como podemos ver no depoimento que segue: *acho que a própria capacitação [...] e a própria estrutura permite um apoio muito grande!*

Na escola também encontramos um espaço de apoio ao docente no sentido de qualificar a sua prática. Porém os desafios encontrados são muitos, assim como o acúmulo de tarefas exercidas pela supervisora comprometendo seu tempo de dedicação à formação continuada. O depoimento de uma professora nos desenha esta realidade: *não temos orientadoras e isso faz com que as supervisoras se sobrecarreguem [...] a supervisão deveria focar um pouco mais suas ações na qualidade do trabalho docente.*

Esse contexto se explicita nas idéias de Christov sobre as condições de trabalho das coordenadoras, especialmente pela falta de tempo e acúmulo de funções.

Ao sair de algumas escolas, senti muitas vezes que as coordenadoras, diante da interrupção de sua função, estavam sendo levadas a um estresse e a acreditar que são impotentes e nada podem fazer contra um sistema que desvaloriza cotidiana e pertinaz mente sua função essencial (2003, p62).

Constatamos, também através das falas de nossa entrevistada, que o trabalho coletivo dentro da escola é fundamental. Em muitos momentos do seu relato a supervisora ressalta o papel da gestão e da equipe docente. *“Nossa escola está muito acima da média. É muito elogiada, temos alunos de outros bairros que querem estudar aqui, nossas avaliações externas são muito boas, nós temos um bom ambiente de trabalho, enfim, sou muito feliz trabalhando aqui. Tudo isto é um reflexo do bom trabalho que o grupo todo faz”.*

No cotidiano da nossa entrevistada percebemos a ausência de tempo dedicado à formação da equipe docente porém não podemos deixar de destacar a importância da sua realização. Compreendemos as dificuldades encontradas e citadas acima, mas é de suma relevância que o docente reflita criticamente sobre sua prática.

A supervisão escolar deve proporcionar momentos de trocas de experiências e conhecimentos entre os professores e tornar a reflexão individual em reflexão coletiva, desenvolvendo, assim, o trabalho coletivo, valorização do professor e formação continuada voltada a prática escolar.

Esta nova forma de conceber o supervisor de processos educativos não significa abandonar as tarefas rotineiras, mas descobrir um profissional que precisa estar voltado aos problemas que ocorrem na sala de aula.

A equipe diretiva (aqui falamos incluindo a supervisão) não pode direcionar o trabalho de forma a reprimir os demais envolvidos e tomar sozinha as decisões e demais encaminhamentos. Também não deve omitir-se ao processo deixando que cada um realize o trabalho da maneira que bem entende, deve se impor e não deixar que os objetivos da escola se percam e tampouco que os professores, alunos, pais e comunidade em geral não encontrem uma referência firme e com a qual possam se identificar e participar ativamente do processo.

Percebemos que o trabalho de um coordenador pedagógico exige muita dedicação e paixão para que esteja ligado às práticas e demandas trazidas pelos professores e para que este profissional proporcione um clima de companheirismo necessário ao efetivo trabalho coletivo no ambiente educativo.

Apesar dos desafios encontrados foi possível perceber que existe o movimento e indicativos de qualificação da prática docente neste contexto da educação básica. Uma das respondentes relata sobre a importância deste espaço para reflexão sobre a prática e auxílio mútuo para encaminhamentos cotidianos *sempre que necessitei de ajuda, obtive. Nas reuniões pedagógicas tratamos de questões que estejam nos inquietando, as demais colegas opinam e tentamos resolver, tratamos de assuntos/projetos nos quais estamos envolvidas e assim há troca de experiências.*

3.2 CATEGORIA DE ANÁLISE: A valorização do espaço na instituição

As motivações históricas e políticas que deram origem ao Setor Pedagógico na Universidade *começaram com características de Superintendência, distribuindo atividades com outros setores [...] e ampliou-se para todas as unidades. E naquela ocasião foi uma experiência bastante inovadora.* No mesmo depoimento o entrevistado situa a continuidade desse processo, quando o mesmo se desloca de uma intencionalidade mais vertical e passa a ser percebido como uma necessidade em toda a universidade. *Passa a ser dentro da universidade um corpo bem forte [...] as unidades acadêmicas começaram a pedir assessoria. Professor novo entrava e não tinha formação pedagógica. Ele precisava de auxílio.*

Na escola este espaço vem facilitando o trabalho coletivo e tem a intenção de ser considerado como o apoio necessário ao trabalho docente e como equipe que constantemente ressalta os objetivos principais da escola e de seu Projeto Pedagógico. Vasconcellos diz que “o papel da equipe de direção é criar um clima de confiança, pautado numa ética libertadora e no autêntico diálogo” (2002. P.57), e essa concepção parece inspirar o trabalho que as supervisoras pedagógicas realizam.

A satisfação profissional foi destacada por uma das professoras da escola *Gosto muito de trabalhar aqui. A equipe é competente e unida.*

Entendemos que este espaço de respeito e cooperação mútua auxilia o grupo a buscar em conjunto os caminhos para espaços de formação, procurando responder aos desafios encontrados, visando sempre a qualificação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações finais com a clareza que a pesquisa não se esgotou. Devido a complexidade que envolve a pesquisa qualitativa recuperando contextos e vivências, talvez precisássemos de algum tempo a mais e, certamente acrescentaríamos ou ressignificaríamos os achados, pois nosso olhar para os dados e experiências vai se modificando ao mesmo tempo que a literatura da área também vai ampliando a compreensão sobre o tema.

Este estudo buscou contribuir para a valorização da formação continuada como espaço para qualificação da ação docente. O coordenador pedagógico possui o papel de mediador nestes processos e precisa priorizar a reflexão sobre a prática. Este trabalho vem exigindo muita dedicação e conhecimento teórico para enfrentar os desafios da prática pedagógica e fazendo articulações para que haja um efetivo trabalho coletivo.

A escola pública é um espaço com potencial para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Hoje em dia, encontramos muitas escolas sem autonomia que reproduzem uma educação que não *escuta* seus alunos e a comunidade onde está inserida, preocupada somente com a transmissão de conteúdos. Encontramos, também, muitas iniciativas (individuais ou do Estado) de construção de uma escola preocupada com os conteúdos, mas que vai além, buscando desenvolver a consciência crítica dos sujeitos envolvidos.

A partir das reflexões realizadas para a construção deste trabalho percebemos a formação continuada dos docentes como espaço de construção de uma nova proposta para a escola pública. Através deste espaço é possível construir a valorização do educador como agente de transformação, resgatando a importância do seu papel para a sociedade.

O estudo indica que a importância do envolvimento das Instituições com o processo pedagógico, valorizando as ações de coordenação, num processo reflexivo abrangente na direção de uma responsabilização mais efetiva com a profissão de docente. Os desafios encontrados nas escolas e nas universidades nos levam a entender que essas iniciativas são necessárias, embora não seja possível responsabilizar apenas as instituições pela formação pedagógica dos seus professores. É necessário que o poder público assuma a sua parte e reconheça a complexidade da docência, sendo referentes de uma necessária ruptura cultural e cidadã.

Certamente há distinções entre as condições de trabalho e a dinâmica interna entre a universidade e a escola. Mas ambos são espaços educativos, e nas duas condições há necessidade de reflexão e formação permanente. O que se pode observar é que, independente do grau de ensino ou natureza administrativa, as instituições educativas requerem equipes profissionais que se ocupem do apoio às atividades cotidianas e promovam ações de formação continuada dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento Profissional do Professor. In: FERREIRA, Naura S. Carapto (org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

ANDRÉ, Marli Afonso. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP: nº 45, p.66 – 71, maio de 1983.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p.81-108.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Garota Interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: RAMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 17 ed., São Paulo: Papirus Editora, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. ZACCUR, Edwiges (orgs.) **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. A concepção <<bancária>> da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p.57-61.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 29 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (org.) **Pesquisa Social** – teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 79-108.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor iniciante. In: MARIN, Alda Junqueira; SOUZA, Maria Inês Marcondes (Org.). **Situações didáticas**. 1.ed. Araraquara: JM, 2003. p.99-118.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 05-24.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de inserción a la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO GARCIA, Carlos (ogs.). **El profesorado principiante** – Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009. p. 7-58.

MINAYO, Maria C. S. (org.) **Pesquisa Social** – teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Entrevista cedida em 13 set. 2001: Acesso em: 22 jan. 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o trabalho da equipe diretiva no processo de mudança da prática pedagógica. In: **Coordenação do trabalho Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.