

**AS INFLUÊNCIAS DOS GRUPOS DE ESTUDOS NA ORGANIZAÇÃO
E FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

MARIA DÊIS FERREIRA KLOSOSKI

**AS INFLUÊNCIAS DOS GRUPOS DE ESTUDOS NA ORGANIZAÇÃO
E FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

MARIA DÊIS FERREIRA KLOSOSKI

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Instituição Educacional: organização e gestão.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Ivone Tambelli Schmidt

371.1
K66i

Klososki, Maria Dêis Ferreira.

As influências dos grupos de estudos na organização e funcionamento da instituição escolar / Maria Dêis Ferreira Klososki. – Presidente Prudente : [s.n.], 2007.
116 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2007.

Bibliografia

1. Grupos de estudos. 2. Educação. 3. Formação Continuada. 4. Escola. I. Título.

MARIA DÊIS FERREIRA KLOSOSKI

**AS INFLUÊNCIAS DOS GRUPOS DE ESTUDOS NA ORGANIZAÇÃO
E FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 05 de dezembro de 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ivone Tambelli Schmidt
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente – SP

Prof^o. Dr^o. Levino Bertan
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente – SP

Prof^o. Dr^o. Raymundo de Lima
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Maringá - PR

DEDICATÓRIA

Aos quatro homens que marcaram minha vida:

Ao meu pai, Amir José (in memoriam), pelo amor e carinho que sempre me dedicou.

Ao meu esposo e companheiro Celso, meu porto seguro, que sempre esteve ao meu lado, por meio de incentivos, amor, trocas de conhecimentos e por compartilhar todas minhas angústias e alegrias nesta etapa profissional.

Aos meus filhos Celso Vinícius e Thiago José pelo carinho, estímulo e que ao longo do meu caminho, têm me ensinado a ser mãe.

AGRADECIMENTOS

A todos que participaram comigo desta caminhada. Oferecendo-me o que de melhor tinham:

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ivone Tambelli Schmidt, pelo incentivo, amizade, encaminhamentos e autonomia durante o trabalho desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Levino Bertan, por suas valiosas intervenções nas constantes conversas e sugestões bibliográficas.

Ao Prof. Dr. Raymundo de Lima, pela colaboração em minha caminhada profissional e pela disponibilidade nas sugestões e trocas de idéias.

A todos os demais professores, Adriano, Camilo, Lúcia, Raymunda e minha amiga Ina, pelo acompanhamento e sugestões para o bom andamento deste trabalho.

Ao Professor Nailor, pela convivência e momentos prazerosos de amizade, discussões, questionamentos, certezas e dúvidas.

À Bruna Maria, pela amizade, lealdade, cumplicidade e incentivo, que ofertou durante todo o período de estruturação deste trabalho.

À Suellen, pelo carinho, estímulo, amizade, troca de idéias pertinentes a realização desta pesquisa.

À Vera, pelos encaminhamentos e pelas conversas que me colocaram a pensar.

À Ani, pelo incentivo e por mostrar-me caminhos e, principalmente, por acreditar na minha capacidade de superá-los.

Aos companheiros: Carlos, Magali e Maria Angela, por nossas maravilhosas viagens, diálogos, apoio, estudos e entusiasmo.

Às amigas Maria Angela Bornia e Sandra Maira, pelos momentos especiais que compartilhamos.

A todos os participantes do Grupo de Estudos: “Re-significando o Trabalho Pedagógico na Escola”, dos municípios de Bandeirantes, Iguaçu, Mandaguaçu, Maringá, Munhoz de Mello e Santa Fé.

A minha gratidão e profundo carinho aos educadores: Daniel, Diva, Eliana, Gerusa, Irene, Laura, Loide, Maria Helena, Maria José, Pedrina e Zenilda, pessoas fundamentais à realização desta pesquisa.

À UNOESTE, por representar um tempo na minha vida que é significativo, tanto pessoal como profissionalmente.

A todos aqueles e aquelas que fizeram diferença na minha história de vida, contribuindo para a realização deste trabalho.

A Deus, presente em todos os momentos.

“O constante diálogo

Há muitos diálogos

O Diálogo com o ser amado

O semelhante

O diferente

O indiferente

O oposto

O adversário

O surdo-mudo

O possesso

O irracional

O vegetal

O mineral

O inominado

O Diálogo contigo mesmo

Com a noite

Os astros

Os mortos

As idéias

O sonho

O passado

O futuro

Escolhe teu diálogo

e

tua melhor palavra

ou

teu melhor silêncio

Mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos”.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

As influências dos grupos de estudos na organização e funcionamento da instituição escolar

Buscamos, através deste estudo, debater a importância da formação continuada como instrumento para a superação de dificuldades do cotidiano escolar, bem como aquelas relativas às defasagens obtidas na formação inicial ou oriunda das novas exigências da atual sociedade. Nossa investigação orientou-se pela pesquisa bibliográfica e pela análise das considerações dos participantes (por amostragem) do Grupo de Estudos: “Re-significando o Trabalho Pedagógico na Escola”, que estuda coletivamente desde 2003, sob a coordenação desta pesquisadora. Aplicamos dois questionários: o primeiro para explicitar o perfil dos participantes; o segundo com questões abertas sobre a própria dinâmica do Grupo de Estudos e temas constantemente trabalhados. As reflexões aqui realizadas, portanto, estruturam-se na fundamentação teórica e na atenção à prática experienciada pela pesquisadora e profissionais entrevistados, além da necessidade de debater a questão: os profissionais da educação que participam de Grupos de Estudos, apresentam um trabalho diferenciado a ponto de intervir na organização e funcionamento da escola? O conjunto destas reflexões conduziu à pertinência do estudo e à sua abrangência, quando impõe, como condição para re-significação da prática educacional, um investimento triplo: pessoal, porque é preciso haver uma consciência sobre o que compete a cada um dentro deste complexo contexto; coletivo, pois profissionais comprometidos quando se unem são capazes de superar problemas de toda ordem e, estrutural, quando chama à responsabilidade, os órgãos mantenedores dos sistemas educacionais.

Palavras-Chave: Grupos de estudos; Educação; Formação Continuada

ABSTRACT

Influences of study groups in the organization and functioning of school institutions

It was searched, by means of this study, to inquire and to argue on the significance of the continued formation as a tool for overcoming the difficulties caused by the school routine as well as by imbalance in the initial formation and the requirements of contemporary society. The inquiry was oriented by bibliographical research and analysis of the testimonies of "Re-Signifying the School Pedagogical Work" Group of Studies, which has been active since 2003 under the supervision of this researcher. Two questionnaires were applied: the first one, consisting of closed questions, aimed to elucidate the profile of the participants; the second, with open questions, intended to present the dynamics of the Group of Studies, and the most explored themes. The following reflections, therefore, are structured in the theoretical support, as well as in the practical experience of the researcher, and of the interviewed professionals, from a fundamental question: does the participation in Groups of Studies promote a differentiated practice to the education professionals to the point of intervening in the organization and functioning of the school? Such reflections led to the following conclusion: a triple investment is needed for an educational practice improvement and re-significance: personal, since it is necessary to be aware of what concerns each one in this complex context; collective, because on gathering committed professionals, they are capable of overcoming all sorts of problems, and structural, when educational supporters are called to their responsibility.

Key-words: Continued formation, Pedagogical work, Groups of studies

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Idade dos Participantes	58
TABELA 2	- Cidade de Origem dos Participantes	60
TABELA 3	- Função dos Participantes	61
TABELA 4	- Modalidade de Ensino que Atuam os Participantes	62
TABELA 5	- Tempo de Serviço no Magistério	62

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Sexo dos Participantes	59
GRÁFICO 2	- Esfera Institucional de Atuação	61
GRÁFICO 3	- Formação – Nível Médio	63
GRÁFICO 4	- Formação Superior	64
GRÁFICO 5	- Participantes Pós-Graduados	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONCEITUAÇÃO SOBRE GRUPO DE ESTUDO	19
2.1 O Que é um Grupo?	19
2.2 A Construção Democrática do Grupo	21
2.3 Subsídios do Grupo Empresarial para a Escola	22
2.4 Razões para se Formar um Grupo	25
2.5 O Sucesso de um Grupo	25
2.6 Autoridade e Tarefas nos Pequenos Grupos	28
3 O CAMINHO PERCORRIDO	32
4 FORMAÇÃO CONTINUADA	42
4.1 Conceituação de Formação Continuada	42
4.2 Formação Continuada e a Base Legal	46
4.3 Formação Continuada Através do Grupo de Estudos	49
5 METODOLOGIA	53
5.1 Local – Município de Maringá	54
5.2 Sujeitos da Pesquisa	54
5.3 Instrumento	55
5.4 Procedimento	56
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
6.1 Análise e Interpretação do Perfil dos Participantes	57
6.2 Análise e Interpretação do Questionário 2	65
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	84
ANEXOS	88
Anexo 1 – Caderno Volante	89
Anexo 2 – Temas Estudados	95
Anexo 3 – Plano de Trabalho	100
Anexo 4 – Termo de Autorização	111
Anexo 5 – Questionário 1 – Perfil dos Participantes	113
Anexo 6 – Questionário 2	115

1 INTRODUÇÃO

“A verdadeira viagem da descoberta não consiste em sair à procura de novas paisagens, mais de possuir novos olhos”.

PROUST

Incontáveis vezes autores buscam teorizar os mais novos e, por vezes, tão antigos métodos de ensino, sob o nobre intuito de educar o humano por completo. Cada período histórico com suas respectivas deficiências tecnológicas, metodológicas e, por que não, morais, impõe obstáculos ao caminho do educador. Cada época gera um “novo” desafio. Tantas vezes experimentado por muitos de nós no decorrer da vida acadêmica, a ferramenta do estudo ainda carece de mais e mais estudo. O autor indiano Osho (2003), ao pensar a questão da experimentação científica, retoma um fato que ilustra perfeitamente a necessária dedicação do pesquisador sob seu estudo no ambiente científico.

Thomas Alva Edison trabalhava em um de seus experimentos por quase três anos, e, após fracassar setecentas vezes, todos os seus colegas e alunos já estavam completamente frustrados. Contudo, diariamente ele ia feliz ao laboratório, transbordando de alegria, pronto a começar novamente. Era demais: setecentas vezes e três anos desperdiçados! Todos estavam convictos de que o experimento não iria dar em nada. Certamente tudo parecia inútil, a essa altura mera fantasia.

Reuniram-se então seus colaboradores e disseram a Edison, *“Fracassamos setecentas vezes! Não conseguimos coisa alguma e precisamos parar”*. Edison riu ruidosamente e disse: *“O que vocês estão dizendo? Fracassamos? Fomos bem-sucedidos em saber que setecentos métodos não funcionaram. A cada dia estamos nos aproximando cada vez mais de acertar! Se não tivéssemos batido nessas setecentas portas não teríamos como saber. Mas agora estamos certos de que setecentas portas são falsas. Essa é uma grande conquista!”*

Esta é a atitude científica básica: se puder concluir que algo é falso, estará se aproximando da verdade. A verdade não está disponível no mercado para que se possa ir diretamente a ela e comprá-la. Ela não está pronta, disponível, é

preciso experimentar. E nunca podemos nos tornar presunçosos, achando que tudo o que fizermos é perfeito. “Sempre é possível aprimorar, sempre é possível tornar mais perfeito”. (OSHO, 2003, p. 36)

Sem a atitude de Edison, hoje literalmente não haveria luz, ao menos não como a conhecemos agora artificialmente, ainda estaríamos estudando com auxílio de velas, ou mesmo perecendo prematuramente tuberculosos devido a exposição excessiva à fumaça da lamparina.

O ensino contemporâneo carece de novas respostas a iluminar novos desafios. Nosso interesse em pesquisar os efeitos do estudo por meio dos grupos de estudos decorre das observações realizadas nas visitas às escolas públicas conveniadas pela Editora Linceu, onde realizamos um trabalho de assessoria pedagógica em que foram identificadas problematizações relativas à necessidade de aprimorar os métodos de ensino e aprendizagem, além, de contatos com outras escolas, reflexões e trocas de experiências inerentes à vida cotidiana do professor.

Houve então, um empenho em buscar o espaço e o tempo para a constituição desses grupos e encontros, ao mesmo tempo em que iam se desenhando as metodologias e conteúdos que passariam a nortear este processo. Além disso, observamos e consideramos o sucesso e o avanço alcançado por algumas organizações, que mesmo sem o calor e a intensidade do relacionamento humano alcançado em uma instituição escolar, optaram pelo trabalho em equipe para superar conflitos e dificuldades em seu ambiente profissional.

É o caso de algumas empresas, cuja dinâmica de gestão e rotina profissional pautam-se no trabalho em equipe e, por esta razão, ouvem e valorizam todos os profissionais que a integram. Consideramos a hipótese de citar esta experiência em nossa pesquisa, ao mesmo tempo em que buscávamos publicações pertinentes ao tema no intuito de nos respaldarmos teoricamente.

Este encaminhamento se deve ao fato de cada vez mais as organizações empresariais reconhecerem que “suas pessoas constituem o seu mais valioso ativo” (CHIAVENATO, 2005) e que, por esta razão seu principal objetivo seja assegurar um clima organizacional propício tanto à realização humano-profissional, como ao comprometimento pessoal com relação aos objetivos e resultados a alcançar. Neste sentido é de responsabilidade do gestor – coordenadores numa instituição escolar; executivos numa empresa – o gerenciamento de pessoas, considerando diuturnamente, se as mesmas estão utilizando e sendo valorizadas em

todo o seu potencial e que tipo de estrutura, clima e cultura organizacional são elementos necessários para incentivá-las, dinamizá-las, num esforço coordenado rumo aos objetivos traçados coletivamente em grupos cientes de sua posição no mundo globalizado.

Nas organizações empresariais, assim como já vem ocorrendo em algumas instituições escolares, aposta-se nas relações de reciprocidade, sendo a principal aquela em que cada um dos agentes do processo impõe uma sistemática de fazer contribuições esperando receber incentivos como retorno de seu investimento, dentro de um processo em que os resultados trazem compensações a todos os envolvidos. Outro fator convergente entre as estratégias empresariais e as adotadas por instituições escolares mais compromissadas, é a existência de uma interação entre as pessoas e a organização com base na constatação de que ambos são parceiros de igual importância numa dinâmica em que a estratégia que mais se enquadra é a coletiva, pois destaca a importância do trabalho em grupo, constituindo-se em base fundamental para atingir os objetivos definidos como primordiais. A equipe deve constituir-se em unidade de ação, ferramenta de trabalho para o gestor de pessoas, que precisa zelar de aspectos fundamentais como: definição de objetivos claros, visão coordenada, uma eficaz distribuição de papéis e posições, decisões colaborativas, liderança coordenada, novas idéias para a resolução de problemas e avaliação contínua do desempenho e da eficácia dos grupos. Este contínuo inventário será garantido, através de pontuais momentos de reflexão sobre todo o processo, estando a concepção de reflexão, tomada como oportunidade para rever posicionamentos, posturas, ações em outro espaço, tempo e nível. Uma espécie, segundo Macedo (2005), de reconstituição do que ocorreu no plano de ação, de uma prática, reorganizando-os em outros planos, para proceder a uma verdadeira e efetiva análise, capaz de atribuir novo sentido.

Estes estratagemas, bem como a reflexão sobre a prática pedagógica constituem-se fatores primordiais para a mudança dentro do âmbito escolar, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do trabalho realizado em cada instituição. A formação continuada, que pode ocorrer de modo coletivo ou individual, tornando-se um complemento necessário à busca de novos conhecimentos e capacitação dos profissionais da área de educação. Para haver esta organização de trabalho nas instituições, faz-se necessário haver momentos de reflexões conjuntas entre os docentes e seus “gestores”, destacando a relevância do trabalho realizado

e o enriquecimento de suas práticas, através de um grupo de estudos, auxiliando os profissionais da educação na construção de uma prática escolar que possibilite tornarem-se sujeitos reflexivos e autônomos.

O grupo de estudos evidencia-se como ferramenta de vital importância para a prática docente, pois organiza um trabalho coletivo que pauta-se em discussões, articulações entre as diferentes experiências vivenciadas pelos profissionais e, principalmente, nas reflexões realizadas coletivamente nos momentos de estudos enriquecendo o diálogo entre o aluno e o professor consideravelmente, na medida em que se pretende uma melhoria efetiva na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

É consenso entre os profissionais da educação a necessidade e importância da formação continuada para a superação de problemáticas e dinamização do processo ensino e aprendizagem. Sendo assim algumas escolas organizam-se para que os estudos coletivos e periódicos façam parte de seu cotidiano, porém no que se refere às iniciativas oficiais, muito é preciso avançar.

Segundo Perrenoud (2002), a qualidade na formação depende da própria concepção, pois para a organização do trabalho docente faz-se necessário que haja uma divisão dos saberes e uma mobilização do trabalho que deve ser realizado dentro da instituição. Para Nóvoa (2001), a definição de um bom programa de formação continuada é o aprender contínuo. Este deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

Neste sentido, é possível afirmar que a formação é um processo dentro do desenvolvimento do trabalho a ser realizado pelo professor e pela equipe pedagógica. O mais importante é formar-se e não apenas ter a formação, pois todo o conhecimento é auto-conhecimento e toda formação é auto-formação. Aquino (2002, p. 10) afirma que: “[...] muito aquém dos ideais vanguardistas ou tão somente dos ditames do bom senso, o cotidiano pedagógico da maioria dos estabelecimentos de ensino foi – e ainda é – marcado por rotinas e hábitos estereotipados, repetidos à exaustão.”

Para Macedo (2005), são fundamentais um ensino e uma aprendizagem de natureza investigativa, ou seja, pautados por projetos ou pelo enfrentamento de situações problema para as quais as respostas conhecidas são insuficientes ou obsoletas. O que configura o papel do professor como orientador,

facilitador e criador de situações de aprendizagens, uma vez que não basta transmitir o que o passado diz ser fundamental para o presente, mas sim antecipar o que os alunos irão necessitar amanhã, mesmo sabendo que as respostas poderão ser insuficientes, devido ao avanço da tecnologia e dos recursos didáticos, que certamente serão outros. Acredita-se que o grupo de estudos tornou-se uma ferramenta fundamental para promover a aquisição de referências teóricas e metodológicas atualizadas que dêem conta de encaminhar as questões do cotidiano escolar.

Na presente pesquisa, norteados pelos pressupostos teóricos da educação, estamos assentados em procedimentos metodológicos de uma pesquisa qualitativa, no qual o problema a ser investigado é: *os profissionais que participam de grupos de estudos apresentam um trabalho pedagógico de qualidade e diferenciado interferindo na organização e no funcionamento da escola?* Para a análise do problema, determinamos como objetivo geral: *verificar se os grupos de estudos contribuem para a melhoria do trabalho escolar* e, como objetivos específicos: *refletir sobre os encaminhamentos pedagógicos elaborado coletivamente, a ser desenvolvido pelo grupo; acompanhar cada etapa desenvolvida no grupo de estudos: leituras, reflexões, apresentações de trabalhos, produções textuais desenvolvidas e trocas de experiências; assim como, incentivar e orientar para a organização de uma biblioteca pedagógica.*

No item 2, buscamos conceituar o grupo, ao mesmo tempo em que destacamos suas características, a necessidade de sua formação e a funcionalidade. Merece atenção especial, a relação democrática dentro do grupo, bem como as atribuições de cada membro, principalmente dos líderes e ou coordenadores.

Neste intento, houve a necessidade de ir além dos muros da instituição escolar. Julgamos importante a contribuição da visão empresarial, que há muito tempo vê no grupo, a possibilidade de sucesso de sua equipe.

Procuramos, no item 3 ilustrar nossa experiência prática, junto ao grupo de profissionais participantes da formação continuada, que coordenamos.

A preocupação centra-se em evidenciar o caminho almejado, aquele já trilhado e ainda o que está planejado a curto e médio prazo. Faz parte também deste capítulo, uma análise sobre os avanços, desafios e conquistas durante esta caminhada.

O item 4 faz considerações sobre a necessidade de uma formação contínua, que contribua para a reflexão constante sobre a prática docente no que se refere às suas necessidades, exigências, eficácia e abrangência.

No item 5 adotamos como metodologia, os procedimentos ditados pela pesquisa qualitativa, que organiza os dados obtidos considerando cinco características apontadas como básicos por Bogdan e Biklen (1982):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta e o pesquisador como seu instrumento; [...] os dados coletados são predominantemente descritivos; [...] a preocupação é maior com o processo do que com o produto; [...] o significado é foco de atenção especial pelo pesquisador [...] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (p. 11-13)

Dessa forma, a opção foi por questionários a serem respondidos individual e livremente por sujeitos diretamente envolvidos e situados na questão objeto de nossa investigação.

Abrimos o item 6 com a análise do questionário 1, destinado a coletar informações sobre o perfil dos participantes. Para explicitar melhor os dados obtidos, nos utilizaremos de tabelas e gráficos que serão analisados para além do registro em percentuais, quando estabeleceremos relações entre a amostra e o grupo de estudos como um todo.

O questionário 2 compõe-se de questões abertas sobre os temas estudados no Grupo de Estudos: “Re-significando o Trabalho Pedagógico na Escola”, a função da escola, a importância da formação continuada e do trabalho em grupo de estudo e o papel da leitura.

A intencionalidade é fazer uma verificação do quanto estes participantes têm avançado em sua caminhada e como avaliam o seu próprio desempenho e os encaminhamentos do grupo a que pertencem.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados com observações e análises em breves comentários.

2 CONCEITUAÇÃO SOBRE GRUPO DE ESTUDO

GRUPO É...GRUPO
A cada encontro: imprevisível
A cada interrupção da rotina: algo inusitado.
A cada elemento novo: surpresas.
A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos.
A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido.
A cada tempo: novo parto, novo compromisso fazendo história.
A cada conflito: rompimento do estabelecido para construção da mudança.
A cada emoção: faceta insuspeitável.
A cada encontro: descobrimentos de terras ainda não desbravadas...
Grupo é grupo.

Madalena Freire (1992, p. 64-65)

2.1 O Que é um Grupo?

Segundo Pichon-Riviére (1983), o grupo se constitui no conjunto de pessoas unidas por um objetivo mútuo, visando atender a uma tarefa específica.

Madalena Freire (1992) amplia esta conceituação quando destaca que tal conjunto precisa reprimir a idéia de um amontoado de indivíduos, com papéis precisos ou pré-estabelecidos, mas sim, uma reunião de pessoas com identidade própria, diferenciados entre si, não apenas em decorrência do papel que têm no grupo, durante o cumprimento e desenvolvimento das tarefas.

A complexidade da conceituação está em enxergar o grupo como:

Resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história da sociedade em que estão inseridos. (FREIRE, 1992, p. 64)

E para chegar a este estágio mais avançado de concepção de grupo é necessário reconhecer que um caminho longo precisa ser trilhado, revisto e redirecionado.

A referida autora busca em Wallon os pressupostos para trabalhar o conceito de identidade do sujeito como sendo um produto das relações com os outros. Constituindo-se em um ser “geneticamente social”, o indivíduo está sempre povoado, acompanhado, por grupos internos de pessoas de sua convivência, os

quais estão presentes em qualquer ação, na realização de uma tarefa. Daí a constante e complexa relação entre o movimento horizontal, pautado no grupo, e o movimento vertical, centrado no indivíduo.

Ainda sob esta perspectiva, a autora destaca que existem dois tipos de grupos: primário – aquele vivenciado na família; secundário – aqueles constituídos no trabalho, escola, instituições, etc.

O que têm em comum é o fato de exigirem do indivíduo a busca e a necessidade de encontrar um lugar, uma forma de ser e estar. Este papel é desempenhado, conforme nossa história e as marcas que trazem.

Os papéis adquiridos na família, por uma ou outra razão podem manter-se ao longo da vida, ou até mesmo cristalizarem-se quando não são suficientemente pensados ou elaborados conscientemente pelos indivíduos.

Daí a importância em definir-se objetivos claros e o tipo de vínculos próprios a cada modalidade. O grupo primário constitui-se por vínculos afetivos, o secundário por profissionais. Esta distinção deve orientar os encaminhamentos, para que não hajam distorções quanto as funções, papéis e objetivos. Sendo esta, portanto, a principal atividade de um coordenador, educador, ou profissional que se responsabiliza por ele.

Segundo Pichon-Riviére (1983), os papéis que se constituem no grupo são cinco: há o silencioso, o líder de mudança, o líder de resistência, o bode expiatório e o porta-voz.

Na síntese de Madalena Freire suas funções seriam:

O silencioso é aquele que assume a dificuldade dos demais para estabelecer a comunicação, fazendo com que o resto do grupo se sinta obrigado a falar. O líder de resistência é aquele que freia o contato com o novo, com o diferente [...] o líder de mudança é o que leva o grupo para cima; é o que enfrenta as dificuldades, o que dá o caminho, a saída. O porta-voz é aquele que parece ter uma antena que capta os conflitos, os impasses que o grupo está vivendo e consegue devolvê-los ao grupo [...] O bode expiatório é aquele que quando o grupo está em conflito, há confrontos e desafios que o grupo não quer enfrentar, joga tudo nele e ele recebe. O grupo cristaliza o diferente, o confronto, o novo, a dificuldade no bode expiatório [...] se ele sair do grupo, tudo se resolverá". (FREIRE, 1992, p. 63-154)

Os papéis, como se pode observar, são bastante estereotipados, porém, na prática, não são estanques, por exemplo, o líder de mudança necessita da crítica exacerbada do líder de resistência, para repensar uma atitude ou postura

pautada por vezes no devaneio. Já a tendência de culpabilizar o bode expiatório, geralmente incorre numa grande ilusão, pois na verdade, o grupo pode estar fugindo do enfrentamento de seus desafios.

2.2 A Construção Democrática do Grupo

I – “Que diabo tem esse grupo?”

*Que diabo tem esse grupo que dá tanto medo e ansiedade?
 Que diabo tem esse grupo que o risco de ser eu mesmo me amedronta tanto?
 Que diabo tem esse grupo onde o “não sei” é o início para o aprender?
 Que diabo tem esse grupo que me deixa desvairada à procura do significado de tudo?
 Que diabo tem esse grupo onde minhas hipóteses “corretas” são desestabilizadas, me fazendo duvidar de tudo?
 Mas que diabo de grupo é esse onde me criticam?
 Que diabo de grupo é esse que me faz sentir às vezes tão incompetente?
 Que diabo de grupo é esse que não me “dá colo” quando choramingo, na minha indisciplina...
 Mas que diabo de grupo é esse?*

II – Esse, é o diabo do grupo

*que pergunta
 que duvida
 que diz não sei
 onde: errar é aprender.
 que ri, que briga
 que teve medo, limites, fraquezas, que tem coragem
 que chora, que come e vive junto.
 onde muitas vezes construindo sua competência é invalido por
 forte sentimento de incompetência.
 que corre riscos para conhecer o outro e a si mesmo.
 que corre riscos NEGANDO A OMISSÃO autoritária e aprende a
 assumir o que pensa, o que diz, o que faz...
 que busca a construção permanente da disciplina intelectual
 educando a imaginação, o sonho, no dia-a-dia, junto com os outros,
 a paixão de conhecer, aprender, ensinar e educar.
 (FREIRE, 1992, p.66-67)*

Segundo Freire (1992), um grupo se constrói através da observância de muitos aspectos: dentre eles estão a constância da presença de seus elementos, de sua rotina e de suas atividades; enfrentamento do medo e do diferente, do novo; na cumplicidade da raiva, do choro, do riso, da felicidade e do prazer; na ação exigente rigorosa de todos; no trabalho árduo de reflexão de cada participante; no exercício disciplinado de instrumentos metodológicos; na construção de vínculos com a autoridade e entre iguais; no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante.

Viver em grupo torna-se uma arte, oscilando em realizações e frustrações; conquistas e desafios, pois ao mesmo tempo faz romper com uma acomodação ou autoritarismo, exigindo a reflexão, a revisão, a própria luta pela construção do espaço. É, ainda, o entendimento de que não se constrói nada sozinho. É o confronto com o outro que possibilita a descoberta do eu, diferenciado, e do nós - grupo, do qual fazemos parte.

Atingir este patamar não é algo tão tranquilo, ainda mais se almejarmos a construção democrática de um grupo, pois fomos educados na concepção autoritária. A possibilidade de construção democrática, ou pelo menos uma evolução nessa busca é a opção pela estrutura diferenciada na qual as pessoas estão reunidas para assumir, trabalhar as diferenças como constitutivas no processo de individualização, processo de construção da identidade do grupo e de si mesma, da prática do heterogêneo em que se constrói o processo de autonomia.

A referida autora observa, ainda, que entender a escola como um grupo democrático de trabalho é desejar que nela cada um, na sua função ou papel, possa exercer o poder; ter a mesma igualdade de direito, a mesma autoridade. Porém, a mesma se vê no enfrentamento das diferenças, que cada exercício desse poder demanda.

Só neste exercício é possível a construção primeira da participação que envolve assumir cada um o seu papel, brigar e enfrentar conflitos com o outro. Chegando ao entendimento de que: “o espaço de construção do processo democrático começa, se dá, se constrói e se gesta no grupo. Grupo escola, grupo professores, grupo coordenadores, grupo diretores, grupo etc. Envolve os diferentes participantes da escola.” (FREIRE, 1992, p. 153)

2.3 O Grupo em Âmbito Empresarial

Para complementarmos a conceituação de grupo houve a necessidade de buscarmos a definição e a sistemática do trabalho de grupos em organizações empresariais que têm avançado devido a um processo de transformação na dinâmica de relações interpessoais.

No centro destas dinâmicas está o trabalho em grupo, responsável pela resolução de problemáticas que necessitam do coletivo. Estratégia eficaz a todo empreendimento que envolve pessoas de uma mesma instituição e com objetivos comuns.

A equipe é uma unidade de ação, ferramenta de trabalho numa empresa em que o gestor de pessoas mesmo que gerente (CHIAVENATO, 2005) precisa observar os aspectos fundamentais, como: definição de objetivos, visão coordenada, uma eficaz distribuição de papéis e posições, decisões colaborativas, lideranças coordenadas, novas idéias para a resolução de problemas e avaliação contínua do desempenho e da eficácia dos grupos.

Para efetivar tal modelo de trabalho em instituições escolares, seria necessário promover momentos de reflexões conjuntas entre os docentes e equipe pedagógica, destacando a relevância do trabalho realizado e o enriquecimento de suas práticas, através de um grupo de estudos, auxiliando os profissionais da educação na construção de sua prática escolar.

Para definir e classificar os grupos, buscamos as considerações de Robbins (2002), destacando que um grupo existe a partir do momento em que dois ou mais indivíduos, interdependentes e interativos, se juntam visando a obtenção de um determinado objetivo.

Na atualidade, em algumas instituições escolares, pode-se afirmar que o grupo de estudos já é uma realidade e tem sido de vital importância para a prática docente, pois organiza um trabalho coletivo que se pauta em discussões, articulações entre as diferentes experiências vivenciadas pelos profissionais e, principalmente, nas reflexões realizadas coletivamente nos momentos de estudos, quando os profissionais da educação podem avaliar e aperfeiçoar suas próprias práticas e a escola como um todo, na medida em que se pretende uma melhoria efetiva na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Para Robbins (2002) em uma classificação mais ampla, a divisão é feita entre *grupos formais*- aqueles que são definidos pela estrutura da organização, com atribuições de trabalho, que estabelecem tarefas e *grupos informais* - aqueles que não são estruturados nem de modo formal e nem determinados pela organização, mas sim em resposta à necessidade de contato social.

Há ainda, segundo o autor, uma subclassificação em que estão os grupos cujas alianças são informais:

O *grupo de comando* composto por um chefe e seus subordinados imediatos, citando como exemplo uma diretora e os professores que compõem uma escola e o *grupo de tarefa* formado por pessoas trabalhando em conjunto para a realização de uma tarefa, independente de fronteiras hierárquicas. (ROBBINS, 2002, p. 211).

Os grupos de comando também podem ser grupos de tarefas, porém o inverso não se configura. Existe ainda, o *grupo de interesse* para o qual as pessoas se juntam para atingir um objetivo comum a todos e o *grupo de amigos* onde pessoas se reúnem para compartilhar algumas características em comum.

Segundo Robbins (2002), os grupos informais são importantes, porque prestam serviço ao satisfazer as necessidades sociais de seus membros. As interações propiciadas por eles afetam profundamente o comportamento e o desempenho de cada um.

Dentre os motivos para o estabelecimento do trabalho de grupos, como central para as atividades humanas, estariam pelo menos seis: *primeiro*, os grupos são bons para as pessoas, pois satisfazem as necessidades sociais e oferecem apoio para as pessoas em tempos de estresse ou crise; *segundo*, grupos são boas ferramentas para a resolução de problemas; *terceiro*, numa grande variedade de situações de decisão, os grupos são capazes de chegar a decisões melhores do que as pessoas, individualmente; *quarto*, os grupos são ferramentas eficazes para a implementação; as decisões são acatadas e levadas a cabo com mais sucesso; o *quinto* motivo se centra na capacidade de controlar e disciplinar seus membros por meio de normas que se tornam poderosas armas de controle e, ainda um *sexto* motivo que postula que os grupos são uma forma das grandes organizações minimizarem muitos efeitos negativos do seu crescimento em tamanho.

No âmbito educacional, especificamente, o trabalho de grupos quando extensivo aos educandos, constituiu-se em estratégia fundamental para promover a aquisição de referências teóricas e metodológicas atualizadas que dêem conta de encaminhar questões do cotidiano escolar.

2.4 Razões para se Formar um Grupo

Quanto às principais razões pelas quais as pessoas se reúnem em grupos, Robbins (2002), destaca: segurança, *status*, auto-estima, associação, poder, alcance de metas, e altruísmo para emancipação das pessoas envolvidas.

Ainda abordando a questão do grupo como um todo, o autor define os estágios de desenvolvimento do grupo, optando pelo modelo de cinco estratégias e ou etapas de desenvolvimento: *formação, tormenta, normatização, desempenho* e a *interrupção*.

Passado pelos quatro primeiros estágios, o grupo se torna mais eficaz na visão de alguns intérpretes. Porém, decidir o que torna um grupo mais eficaz que outro é algo que requer estudos que vão além da obediência a esses estágios. Muitas vezes um alto nível de conflitos, por exemplo, pode conduzir ao alto desempenho.

Passar de um estágio a outro, nem sempre é fácil a todos os grupos, não há unanimidade ou regras para isso. Muitas vezes o que permite o rápido desenvolvimento do grupo é o forte contexto organizacional em torno das tarefas, as informações e os recursos necessários para o desempenho do grupo. Seus membros não precisam elaborar planos, distribuir papéis, determinar e alocar recursos, resolver conflitos ou fixar normas da maneira prevista no modelo de cinco estágios.

2.5 O Sucesso de um Grupo

O sucesso de um grupo começa pela real participação de seus integrantes. E segundo Bordenave (1994, p. 46) “A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa”. Em seguida, o autor complementa que esta aprendizagem e aperfeiçoamento se dá pela prática e reflexão.

Nesse processo, ocorre um crescimento e conseqüente desenvolvimento da qualidade de participação, quando os participantes aprendem a

“conhecer a realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar conseqüências; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causa, observações de inferências e fatos de julgamentos”. (BORDENAVE, 1994, p. 72-73)

Além disso, a qualidade de participação aumenta quando seus participantes aprendem a chegar juntos à resolução de conflitos, problemas, como tentativas de manipulação, autoritarismo, improvisação, demagogia ou espontaneísmo. Problemas de fácil resolução quando as pessoas estão atentas ao respeito pelas opiniões alheias, possuem tolerância às divergências e discernimento suficientes para “classificar sentimentos e comportamentos”.

A participação com qualidade, portanto, exige uma “agenda de capacitação” que não é nada simples e precisa contar com uma grande “força”, o diálogo, que destaca das demais, indo além da simples conversa.

Para Bordenave (1994, p. 50):

Significa se colocar no lugar do outro para compreender seu ponto de vista; respeitar a opinião alheia; aceitar a vitória da maioria; pôr em comum as experiências vividas, sejam boas ou ruins, partilhar a informação disponível; tolerar longas discussões para se chegar a um consenso satisfatório para todos.

Entretanto, para que o diálogo seja eficaz, é preciso entender que o participante deve atentar-se a seus requisitos que também vão além da capacidade de falar e ouvir. É preciso buscar o domínio das técnicas da dinâmica de grupos (discussão, dramatização, lideranças de reuniões, e outras) e o uso efetivo dos meios de comunicação grupal.

Nesse sentido, um aspecto a se considerar é que o padrão de comunicação de um grupo também é determinado pelas personalidades individuais dos membros e que a desigualdade conspira contra a participação.

Outros fatores como a rotatividade, a diversidade e conflito, este último funcionando como oportunidade para crescer, também entram em discussão e reflexão quando se quer zelar pelo sucesso de um grupo de estudos. Entendendo que:

Reflexão significa envergar-se de novo, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível. Para isso, o que acontece no domínio da experiência, por exemplo, necessita se mais bem observado, recortado, destacado e projetado em outro plano. Reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. Além disso, trata-se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas, de mudar o olhar, de se descentrar. A hipótese é que, assim, isso produzirá benefícios para a ação. Então, refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano para, quem sabe, assim podermos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado. (MACEDO, 2005, p. 32).

Porém, sobre o maior ou menor sucesso de um grupo em relação ao outro, o autor é cauteloso em afirmar que nisso estão embutidas questões mais complexas, que incluem variáveis como o tamanho do grupo, habilidades e capacidades dos seus membros, níveis de conflito e pressões internas que precisam se ajustar às normas.

Os modelos estão inter-relacionados e mostram os principais componentes que determinam o desempenho e a satisfação do grupo. Dentre eles estão: condições externas impostas aos grupos, recursos dos membros do grupo, conhecimento das habilidades e capacidades de cada um e do grupo como um todo, liderança formal, definição de papéis, normas, *status*, tamanho, composição, coesão, processos do grupo, tarefas e tomada de decisão em grupo.

É preciso também estar atento ao que Robbins (2002), definiu como pensamento grupal, o fenômeno no qual as normas em relação ao consenso passam por cima da avaliação realista das alternativas de ação. E sobre *a mudança de posição grupal*, que se refere à situação em que, ao discutir um conjunto de alternativas e escolher uma solução, sem tender ao exagero nas posições iniciais ou a posições conservadoras.

Quanto ao pensamento grupal, é preciso destacar o cuidado em ouvir a todos, pois se um só membro tenta manifestar-se, mas não consegue, quando os demais estão preocupados em conseguir a unanimidade e nem se lembram das normas para a efetivação do consenso, passa-se por cima da avaliação realista das alternativas de ação e da possibilidade de expressar os pontos de vistas desviantes, minoritários ou impopulares, o que limita a visão da totalidade, além de contribuir para a deterioração da eficácia mental do indivíduo que fica sem senso de realidade e sem julgamento moral, como resultados da pressão do grupo. Algo só minimizado pelos administradores quando encorajam os líderes do grupo a assumirem um papel

imparcial, buscando a contribuição de todos e evitando a manifestação de suas próprias opiniões.

É de responsabilidade do gestor – coordenadores numa instituição escolar; executivos numa empresa – o gerenciamento de pessoas, considerando diuturnamente, se as mesmas estão utilizando e sendo valorizadas em todo o seu potencial e que tipo de estrutura, clima e dinâmica organizacional são necessários para incentivá-las, mobilizá-las, para o esforço coordenado rumo aos objetivos traçados coletivamente.

Nas organizações empresariais, assim como deveria ocorrer nas instituições escolares, aposta-se nas relações de reciprocidade, sendo a principal aquela em que cada um dos agentes do processo impõe uma sistemática de fazer contribuições, esperando receber incentivos como retorno de seu investimento, dentro de um processo em que os resultados trazem compensações a todos os envolvidos.

2.6 Autoridade e Tarefas nos Pequenos Grupos

Utilizando a terminologia empresarial – gerenciamento de pessoas – e visando a “exploração” do mais alto potencial destas pessoas, julgamos necessário trabalhar aspectos ligados à liderança e/ou a coordenação dos trabalhos em pequenos grupos.

Mailhiot (1976) em sua *Dinâmica e gênese dos grupos*, mais especificamente o capítulo sobre autoridade, sintetiza dados de sua pesquisa que definem os tipos de comportamentos, atitudes, interações e motivações fundamentais ao exercício da autoridade em pequenos grupos de trabalho.

Na “autopsia” que realiza, o autor chega à conclusão de que modos arbitrários do exercício da autoridade são os responsáveis pela esclerose, a esterilidade ou, até mesmo, a necrose a que podem chegar estes pequenos grupos.

Ainda o autor elabora uma “anatomia” do sistema funcional em grupos de trabalho, para definir em termos operacionais os estilos que os grupos precisam

adotar para serem mais criativos e mais inventivos na realização de sua tarefa e, ao mesmo tempo, exercerem de modo mais democrático sua autoridade.

É afirmação do autor que, naquela década – 1970, apenas em certos meios industriais existia a preocupação em questionar o exercício da autoridade. Os meios institucionais, ao contrário, tendem a se guiar por modos autocráticos de exercer a autoridade, cada vez que consentem em introduzir pequenos grupos de trabalho no interior de suas estruturas rigidamente hierarquizadas.

Em dados extraídos das primeiras pesquisas de Kurt Lewin e de Robert Lippitt sobre a eficácia de um sistema funcional, em 1938, e na continuação destas, apontam para uma comparação da vida de grupos resultantes de um sistema funcional democrático, àquele resultante de um sistema autoritário, estabelecendo que o primeiro tem vantagens como o desabrochar da liberdade e das aptidões, da expressão da agressividade em direções construtivas das relações entre membros do grupo e do trabalho realizado.

Uma outra constatação é a de que o maior problema é verificar objetivos, a natureza das relações que existem entre seus membros e o grau de satisfação que estes obtêm na sua participação nas atividades do grupo.

Conforme a metodologia de Kurt Lewin organizam-se grupos em que todos os participantes são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos da experiência, porém revalorizando o significado original do termo experiência, apoiando-se, além disso, na concepção mais relativa da noção de verdade científica. E levando-se em conta, também, as variáveis e as constantes que contribuem para a definição, em termos científicos, do exercício da autoridade nos pequenos grupos de trabalho.

Como variáveis o autor define: a) *a inserção na sociedade global* - todo grupo não se constitui em um organismo fechado em si mesmo, pois está ligado de alguma forma ao conjunto da sociedade por elementos que condicionam seu funcionamento; b) *a natureza da tarefa* a que o grupo se consagra e os recursos de que dispõe para a sua realização. O grupo deve perguntar-se sobre por que se reúne, quais as suas finalidades, dentre outros questionamentos; c) *personalidade dos membros* - um grupo não é constituído de unidades permutáveis, mas de indivíduos que pensam, sentem, agem de acordo com suas experiências anteriores de vida social. Tudo precisa ser avaliado.

No grupo das constantes estão: a) *competência* - a escolha dos membros de um grupo, precisa ser feita a partir de rigorosos critérios de

competência em relação à tarefa a realizar, pois a integração do grupo e sua eficácia dependem disso. Desde que todos tenham a competência exigida, é possível estabelecer a estima recíproca e a solidariedade necessária à sua integração. b) *nível de socialização* - além da competência, é preciso haver aptidão ao trabalho em grupo, uma vez que existem membros inaptos situacionais, que não conseguem trabalhar em grupos em determinadas situações, e os inaptos caracteriais que acabam por comprometer a integração do grupo e impossibilitam o exercício da autoridade, pois se tornam contra-dependentes em relação às figuras de autoridade e sistematicamente agressivos em relação a seus companheiros de equipe. Sendo ainda, autocráticos e abusivos no exercício do poder. Trata-se de adquirir uma tal maturidade social que os leve ao respeito e lealdade a seus companheiros de equipe.

Estruturalmente, um grupo deve observar outros três pontos: o tamanho, a composição e a organização de um grupo de trabalho, tudo isso colabora para que a autoridade se exerça de modo funcional.

Um grupo de trabalho não será eficiente de modo duradouro enquanto seus membros não tiverem se integrado, enquanto não estabelecerem relações inter-pessoais com base na aceitação, na interdependência e na complementaridade.

Atingido este estágio, é preciso ainda, definir os papéis que o líder deverá assumir para obter a participação máxima e satisfatória de todos os membros na realização de cada tarefa. A partir deste momento, ele deve tornar-se um catalisador para seu grupo, intensificando a integração, constituindo-se ainda, num coordenador das operações do grupo para lhe permitir progredir na execução de ações.

Além disso, é preciso destacar as atitudes e aptidões fundamentais ao exercício da autoridade, que levam a considerar como ideal do perfil psicológico do líder, os seguintes traços essenciais de personalidade:

- *A ausência de dogmatismo* que o libera à flexibilidade mental e emotiva tanto em relação à tarefa a executar, às estruturas de seu grupo, assim como aos privilégios e prerrogativas de sua função. Também permite ao líder desenvolver uma consciência aguda do caráter provisório de suas decisões, o torna aberto a consultas, receptivos às sugestões de onde quer que venham, pois o torna confiante na competência do grupo para equacionar seus próprios conflitos e para

alavancar níveis mais funcionais de autoridade. Também passa a recusar-se a todo absolutismo, toda intransigência, bem como a toda pretensão à infalibilidade e à irrevogabilidade em suas decisões.

- A *competência interpessoal* que torna-se condição para que a estima e o respeito mútuo se desenvolvam. O líder precisa ter essa competência mais aguçada para obter uma autoridade funcional, pois liberta-se de seus medos, de si mesmo e do outro; aprende a objetivar-se em relação a si mesmo e ao outro, a ponto de aceitar-se e aceitar os outros incondicionalmente.

Fortalecido desta forma, o líder não cai numa atitude defensiva a respeito de si mesmo e do outro e passa a tornar-se pouco a pouco capaz de estabelecer a auto-empatia e a alo-empatia. Sua presença será percebida cada vez mais como congruente e consoante.

Quanto aos demais membros, logo descobrirão que lhes é permitido ser plenamente eles mesmos. Cada participante sentirá a inutilidade de se disfarçar, pois se sentirá aceito pelo líder e pelo grupo. Cada um poderá aprender, através da postura do líder e com competência pessoal, a romper com o hábito de não ser, no plano de seu trabalho, apenas um objeto condicionado pelo modo exterior, mas sim membro livre, autônomo, enfim, um sujeito criador e criativo.

3 O CAMINHO PERCORRIDO...

“Aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e à aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina”.
Paulo Freire (1996, p. 77)

No que se refere à nossa experiência particular, o trabalho com o grupo de estudos surgiu quando, após visitas às escolas conveniadas à Editora Linceu, a ação própria do nosso trabalho, observamos, ouvimos e conversamos com os colegas de profissão.

Para estabelecermos a assessoria, o primeiro contato era com a direção ou direção auxiliar e depois com toda a equipe pedagógica, então formada por supervisores escolares, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos, tomando conhecimento das necessidades e de todo o andamento da escola para propor um encaminhamento de trabalho coletivo com as demais escolas. Destes contatos, surgiu a constatação da urgência em formar grupos para o trabalho de formação continuada.

Observamos que havia necessidade de implementação de uma dinâmica para o desenvolvimento profissional no interior do sistema educacional, pois palestras e cursos esporádicos demonstraram não serem suficientes. Havia necessidade de grupos de estudos permanentes, ou seja, formação continuada, objetivando articular teoria e prática, através da prática – reflexão – prática refletida.

A escola deve ser o espaço onde todos aprendam e estejam empenhados em orientar sua atuação por metodologias que privilegiam a resolução de situações-problema, a reflexão sobre a prática, o aprofundamento do conhecimento didático, a articulação teoria e prática, a documentação escrita do trabalho realizado, a socialização de experiências e a construção do espírito coletivo.

Levantamos, através dessas visitas, as grandes necessidades de cada escola, as grandes dificuldades do corpo docente, as maiores necessidades quanto ao trabalho da equipe pedagógica: ter acesso a referências bibliográficas atualizadas; tempo para estudos, ter claro a função da equipe pedagógica, instituir um trabalho coletivo, e diminuir tempo destinado ao trabalho burocrático. A partir disso analisamos de que forma os encontros de formação poderiam contribuir para a superação dessas necessidades e dificuldades.

O que fortaleceu a necessidade de formação do grupo de estudos, foi a fala de uma supervisora, que tornou-se participante deste grupo e há cinco anos permanece nele: “eu gostaria muito de estudar, não sei por onde começar e que livro ler, se você me ajudar, eu participarei do grupo de estudos, pois preciso melhorar a qualidade do meu trabalho e realmente saber o que fazer na minha função”.

Percebemos nessa fala, uma representação de outras, pois, em todos os contatos, a queixa era essa, além da decepção com o atual tratamento dado às capacitações promovidas pelo Estado ou Secretarias de Educação, mas ainda não reconhecidos pelos professores como formação continuada, devido à fragmentação.

Sobre este quadro, Cabral (apud. MEC, 2001, p. 21) afirma que:

A formação continuada não pode ser pensada como geralmente ocorre: fragmentada, às vezes desenvolvida em apenas dois momentos ao longo do ano. Situação freqüente: a Secretaria de Educação contrata algumas pessoas, às vezes muito competentes, para ministrar cursos, seminários, oficinas... Elas trazem/levam algumas idéias interessantes para os professores, que às vezes se empolgam e resolvem colocá-las em prática. Mas, na primeira dúvida que surge, o professor percebe que não tem com quem refletir sobre essas dúvidas, com quem compartilhar suas angustias, dificuldades, incertezas e às vezes até mesmo as suas convicções. Então, como essa formação poderia ser considerada continuada, se todas as vezes que, durante o ano, o professor necessita de alguma orientação, nunca sabe a quem recorrer ou com quem dialogar sobre suas questões em relação à prática pedagógica? Na verdade, nesse caso, ele tem vivenciado uma formação descontinuada. Por isso a necessidade de recolocar as coisas nos seus devidos lugares, atribuindo-lhes o devido significado. Mas que significado, ou o que ressignificar?

Ressignificar a formação tanto inicial quanto a continuada. Esta deve acontecer de modo contínuo, a fim de que os professores possam se atualizar, tirar suas dúvidas, refletir sobre as situações de aprendizagem em suas salas de aula. Mas isso parece tão simples! É...parece simples. Mas, assim como o óbvio nem sempre é percebido, o simples na maioria das vezes não é aceito. Afinal, pensam os “entendidos”: como resolver um problema tão complexo, como é a precariedade da educação brasileira, com medidas tão simples como a organização de grupos de estudos de professores? Evidentemente, essa não é a única medida necessária para a superação dessa realidade. Existem outras tantas medidas fundamentais [...] mas tenho certeza de que são muito mais simples do que parecem.

Essa realidade nos mobilizou a iniciar o trabalho de estudos em grupo em 2003. Trabalho este, elaborado a partir das necessidades mais imediatas observadas pelos profissionais da educação em suas práticas cotidianas no ambiente escolar, profissionais atuantes, que, de comum acordo, buscam o aprimoramento de suas práticas pedagógicas por novos e melhores caminhos, juntos estudamos e analisamos as diversas estratégias metodológicas no intuito de “Re-significar o Trabalho Pedagógico na Escola”.

O grupo de estudos, que teve início em 2003, é formado por diretores, auxiliares de direção, equipes pedagógicas, professores de diversos municípios do estado do Paraná, além de convidados, todos com objetivos de verificar e re-significar suas concepções sobre as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, a partir do diálogo entre o referencial teórico pesquisado e sua prática metodológica.

Observamos que, em 2005, frente a algumas dificuldades apresentadas pelos participantes, os encontros mensais com carga horária de oito horas, passaram das quartas-feiras para os sábados.

Os temas são explorados *a priori* por meio de leitura individual em casa, considerando fontes diversificadas de pesquisa, como leitura complementar e obrigatória, organizada antecipadamente no grupo de estudos. Todo esse aprofundamento teórico evidencia-se em exposições regulares em duplas, trios ou grupos de trabalho nos encontros, como também é utilizado na própria prática de profissionais diariamente.

De todos os temas trabalhados, um que foi essencial para a organização e continuidade do trabalho foi identificar e refletir sobre as atribuições e real função de cada integrante da equipe diretiva: direção, supervisão escolar, orientação educacional e secretaria.

Para encaminhar o estudo, inicialmente buscamos autores que dessem conta de situar cada função historicamente, considerando as implicações políticas, sociais e até mesmo culturais das mesmas.

A supervisão, por exemplo, foi analisada desde a época em que era altamente suspeita por prestar-se a uma postura ostensiva, repressora e opressora ou ainda de “bombeiros”, apagando diferentes focos de “incêndio” na escola, ambas igualmente frustrantes; até a real contribuição dos membros de uma equipe que passa a ser composta por coordenadores formadores, verdadeiros agentes de transformação da/na escola.

Esta análise foi permeada por descobertas, compromissos e conscientização sobre o quanto a atuação dos coordenadores pedagógicos é necessária para a aquisição de uma nova postura que leve todos a acreditarem na escola como espaço privilegiado para a transformação da realidade por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, de avanços e recuos.

Também ficou evidenciado que o coordenador precisa construir ações capazes de desencadear e contribuir para a transformação, mas, ao mesmo tempo, estar consciente de que seu trabalho se dá no coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Dentre as ações elencadas por Almeida e Placo (2001) foram destacadas, no estudo, as seguintes:

- *Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar;*
- *Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares;*
- *Mediar a competência docente;*
- *Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente;*
- *Investir na formação continuada do professor na própria escola;*
- *Incentivar práticas curriculares inovadoras;*
- *Estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente;*
- *Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola;*
- *Procurar atender as necessidades reveladas pelo desejo do professor;*
- *Estabelecer parceria de trabalho com o professor;*
- *Propiciar situações desafiadoras para o professor.*

Outros enfoques também foram amplamente considerados neste estudo, que a todo momento primou por uma revisão e revigoramento do trabalho do coordenador pedagógico, bem como de toda a equipe diretiva.

Tendo o planejamento como uma das principais ações e preocupações fazendo parte das reflexões dessa equipe, chegamos a uma sistematização do trabalho no cotidiano de nossas escolas através do planejamento em rede.

Faz-se necessário aqui elucidar o conceito de rede, não apenas relacionado ao planejamento, mas sim e também ao conhecimento.

Para tanto buscamos os apontamentos de Araújo (2003, p. 76-80) que, fundamentado em Machado (1995) e nas idéias de Michel Serres, concorda que o

material constituído da teia de relações são as significações. Sobre isso Machado (1995, p. 26) afirma:

- Compreender é aprender o significado.
- Aprender o significado de um objeto é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos.
- Os significados constituem, pois, feixes de relações, que sempre entretecem-se, articulam-se em teias, em redes.

Quanto à forma como a rede se organiza para a representação do conhecimento, Machado (1995) recorre a um excerto retirado de um texto de Michel Serres:

Imaginemos um diagrama em rede, desenhado num espaço de representação. Ele é formado, num dado instante [...] por uma pluralidade de pontos (extremos) ligados entre si por uma pluralidade de ramificações (caminhos) [...] Por definição, nenhum ponto é privilegiado em relação a um outro, nem univocamente subordinado a qualquer um [...] mesmo se passa com os caminhos [...]. (apud MACHADO, 1995, p. 38).

Destaca-se, nesta idéia de rede, o princípio de que, na pluralidade de pontos e caminhos não existe hierarquia ou relação de privilégio entre eles.

Machado ainda recorre à metáfora do hipertexto, proposto por Pierre Lévy (1993, p. 25) visando reforçar que o hipertexto é uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que significações estejam em jogo.

Para caracterizar a metáfora do conhecimento como rede, Machado aponta os seis princípios que Lévy chama de conformadores do hipertexto:

- *Princípio de metamorfose – constante construção e transformação da rede;*
- *Princípio de heterogeneidade – os nós e as conexões de uma rede são heterogêneas;*
- *Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas – qualquer nó ou conexão pode resolver-se como sendo composto por uma rede e assim sucessivamente;*
- *Princípios de exterioridade – a rede é aberta ao exterior, à adição de novos elementos;*
- *Princípios de topologia – o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, caminhos;*
- *Princípio de mobilidade dos centros – a rede não tem centro, mas as vezes pode ter vários centros rodeados por várias ramificações.*

O desafio do nosso grupo de formação continuada foi transportar estes princípios para nossa prática e construir uma rede específica ao projeto assumido.

O grupo de pesquisa iniciou-se em 2003, fortaleceu-se em 2004, 2005 e em 2006 solidificou-se ainda mais reafirmando o comprometimento com os objetivos traçados originalmente.

Sua finalidade é verificar e re-significar as concepções dos participantes sobre as questões relacionadas ao processo de ensino – aprendizagem a partir do diálogo entre o referencial teórico pesquisado e a prática metodológica aplicada pelos próprios pesquisadores que, neste sentido, encontram-se tanto como autores da pesquisa, como também objeto da pesquisa.

Os estudos e as reflexões sobre a prática enriqueceram significativamente os debates e produções do grupo e a resolução das questões práticas no cotidiano escolar em seus diferentes planos. O grupo entende a escola democrática como o espaço onde todos estudam e, portanto, os professores também necessitam pesquisar e renovar seus conhecimentos frente aos avanços e retrocessos da sociedade contemporânea. Esta concepção define a escola como um centro de constante reflexão pedagógica.

O ato de pesquisar envolvendo a investigação de meu próprio trabalho significou fazer uma viagem de retorno sobre os meus próprios passos e elucidar o caminho que percorri, num processo que me defrontou com impasses e realçou minhas próprias interrogações. Esse ato não diferiu da tarefa de assumir o cotidiano da vida, sempre recomeçada.

Foi das relações estabelecidas entre nós por intermédio da conversa, da fala, do gesto, do olhar, da escuta, do silêncio e do registro que esse trabalho começou a tomar forma. (MEDINA, 2002, p. 62).

Durante quatro anos, os encontros foram promovidos com êxito na Editora Liceu que neste trabalho re-significa seu próprio nome, uma homenagem ao Liceu de Aristóteles. Foi organizado um espaço para se criar uma ambiência de conhecimento, com mesas redondas acolhendo 6 a 7 profissionais cada, murais para a exposição de trabalhos, quadro verde, boa iluminação, ventilação e todo material de multimídia necessário. Um dos aspectos diferenciais mais significativos deste ambiente de pesquisa é o prazer aliado ao compromisso. A satisfação em aprender a aprender, aprender com o outro e para o outro, visando aprender a ensinar melhor ao outro, sem a obrigatoriedade do poder público ou qualquer espécie de remuneração direta, forjou deste trabalho uma pedra preciosa de raro valor.

Os estudos se transformaram em lugar de socialização de nossas experiências, quando destacamos nosso conhecer e nosso agir em momentos privilegiados de diálogos. Em decorrência, tentamos nos organizar como grupo de trabalho, sempre com avaliações sobre os nossos próprios passos.

No grupo de estudos utilizamos materiais que são selecionados e compilados de livros e revistas da área pedagógica, escritos por autores renomados para serem discutidos e refletidos de acordo com os temas escolhidos.

Um dos propósitos deste estudo é que o grupo pudesse conhecer as idéias e a discussão que estes autores fazem sobre a educação. Participando desta discussão, os profissionais podem compreender melhor os desafios do cotidiano escolar e, desta forma, tomar as decisões e os encaminhamentos necessários.

Para isso, a sugestão é de que os participantes do grupo adquiram os livros citados para leitura e organizem uma biblioteca pedagógica em suas escolas, uma forma ainda tímida de divulgar a bibliografia estudada e estender assim, o encaminhamento aos profissionais que não podem participar do grupo.

Para a organização do trabalho no grupo de estudos, construímos o “Contrato Pedagógico”, isto é, estabelecemos juntos as rotinas de trabalho e de convivência. Não se trata de regras fixas, uma vez que elas devem estar em constante revisão, mas sim de organização sobre o que e como deve ocorrer o trabalho e é inevitável recordar ou mesmo reformular os acordos.

Nas reuniões, o período da manhã é destinado à participação interna de todos, que é rotativa e espontânea, nas seguintes etapas e instrumentos: leitura compartilhada, os textos escolhidos são verificados através de cópias para cada participante que são lidas, compartilhadas, debatidas e refletidas; quadro mural de experiência, em que cada escola organiza fotos, textos, projetos realizados com resultados satisfatórios, servindo como troca de experiências práticas, de acordo com teorias estudadas no próprio grupo, servindo ainda de incentivo e desafios a todos; outro momento denomina-se de mural literário e é desenvolvido para verificar, na literatura mundial, produções relacionadas à educação, cujo enfoque possa contribuir com os temas propostos na pauta de discussões do grupo a cada encontro.

No sentido de propiciar a valorização do professor como escritor (produtor), e também viabilizar aos integrantes do grupo um feedback das muitas perspectivas diferentes, que cada olhar do grupo guarda para si de um mesmo tema

em comum de registros escritos, utilizamos um caderno de registro (individual) para fazer anotações pessoais, desenvolver a capacidade de produção (leitura e escrita), escrever conclusões das atividades, reflexões sobre questões tratadas nos encontros, esclarecimento e sugestões. Além do relato, deve conter registro de reflexões feitas pelos participantes no transcorrer dos trabalhos sobre a criação dos meios para melhor organização dos estudos, a concretização de experiências vividas e realizar tarefas propostas.

Já o caderno de registro (coletivo) conhecido como Caderno Volante, registra como cada escola vê o encontro. Está presente em todos os momentos de estudo, é construído coletivamente, acrescenta impressões pessoais de quem relata, experiências vividas por um grupo, a memória e a história de um trabalho, com suas rotinas e mudanças.

A descoberta do Caderno de Registro coletivo (o que chamamos Caderno Volante) como fonte de articulação do trabalho, e também como gerador de um sentimento de coletivo, tem me encantado. Neste grupo, especialmente, o registro possibilitou uma discussão muito rica de suas ricas possibilidades como estratégia de formação. [...] Distribuir a responsabilidade pelo registro para uma dupla ou um pequeno grupo, sempre que possível, ameniza a ansiedade de quem vai registrar e ao mesmo tempo potencializa o trabalho em equipe, que é um dos grandes desafios do trabalho de formação de educadores (VELIAGO, p. 134-135).

[...] O caderno tem um pouco de cada um, contribuindo para o desenvolvimento da identidade do grupo. (PAIVA, 2001, p. 134).

A cada encontro um participante fica responsável em fazer o registro de forma criativa e pessoal com seu discurso próprio. Este momento permite que a cada encontro todos do grupo se vejam, uns pelos olhares dos outros. Sempre de maneira rica e diversificada, os integrantes apresentam formas criativas e criadoras de se pensar e relatar cada momento dos dias passados no grupo, como exemplo em anexo.

Para 2007, durante encontro avaliativo, foram propostos pequenos, porém significativos, aprimoramentos no que tange ao desenvolvimento das atividades do grupo, visando um trabalho ainda mais participativo de cunho científico mais apurado, buscando proporcionar maior rendimento e aproveitamento do que se produz em cada reflexão temática. Dentre estas novas contribuições destacamos:

- O caderno volante, que já tem característica de registro das atividades realizadas, e em cada encontro continuará somente para registro escrito

de forma criativa, estará durante todo o encontro à disposição do grupo para que seja lido por quem assim o desejar.

- O responsável pelo registro no caderno, a partir do 1º encontro do grupo, poderá sugerir quem deixará suas impressões do encontro na próxima vez.

- Todos os anexos utilizados durante os encontros pelos convidados ou por componentes do grupo serão colocados em uma pasta como coletânea e fonte de pesquisa com a pauta do dia. Esse documento receberá o nome “LI E GOSTEI”. Todos os textos, mensagens, leitura compartilhada, mural literário, mural troca de experiência e todo o material de convidados e os apresentados pelo grupo em data show, farão parte do acervo.

- Foi sugerido ainda que se construa, durante o ano letivo, um Painel de Aniversário, no qual todos terão destaque em seu dia. Esse espaço fica reservado para valorização dos aniversariantes. Todos poderão participar desta nova atividade, visto que esse trabalho é voluntário e rotativo, não deve ser acumulada essa função somente para uma pessoa.

- Criou-se, como experiência, um momento dedicado à qualidade de vida, constituído de uma pequena e rápida dinâmica no 1º momento da tarde. Isto será uma experiência nova, pois para esta atividade far-se-á necessário um profissional que se disponha a liderar este momento. Essa experiência, se bem sucedida, poderá ser acrescentada à pauta desde que não comprometa a qualidade do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido.

- Quanto à configuração da disposição dos trabalhos no decorrer do dia de encontro permaneceu a decisão de, no período da manhã, realizar o trabalho interno com as tarefas dos grupos e à tarde com as palestras de convidados como alimento para enriquecer e fundamentar a nossa prática pedagógica, constituindo-se, portanto em espaço importante para visitas de palestrantes convidados, inovando-o para este ano com um trabalho mais sistemático com a literatura.

Para 2007, traçou-se como uma das metas a serem alcançadas, o registro dos estudos realizados em grupo. A cada encontro, as conclusões serão registradas, buscando um fechamento consensual por temas reunidos em quatro artigos por ano, ou seja, a cada dois encontros uma produção por escrito, visto que estão programados oito encontros para 2007. Esta produção será elaborada por um grupo voluntário que, em segundo momento, se mobilizará para rever os pontos de

destaque, para juntos construirmos um documento coletivo que tenha caráter científico em sua formatação original, para publicação futura.

Porém, algo que será sempre o centro de todo este processo na interlocução participada, além de uma ampliação da comunicação entre os educadores que enfrentam juntos, tanto o caminho das dificuldades e dos obstáculos, como o das descobertas e da construção de respostas aos desafios da prática cotidiana, sejam eles de ordem científicas e do conhecimento, sejam eles de ordem relacional e efetiva.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA

“O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Antônio Nóvoa (2001, p.14)

4.1 Conceituação de Formação Continuada

Segundo Falsarella (2004), é possível fazer uma comparação entre o conceito de formação continuada sob o enfoque de vários autores, seguindo as contribuições de Carvalho e Simões (1999) que realizaram um levantamento das postulações e materiais publicados nos Cadernos SEEDs (1995, p. 36), Revista Pátio (1998, p. 34) dentre outros e acabaram por organizar os resultados em três grupos, conforme a concepção adotada:

Primeiro Grupo – como aquisição de informações e ou competências; Segundo Grupo – como prática reflexiva no âmbito escolar; Terceiro Grupo – para além da prática reflexiva, isto é, como prática reflexiva articulada com as dimensões sócio-políticas mais amplas. (FALSARELLA, 2004, p. 49).

Para a autora, no primeiro grupo estão os autores que centralizam suas energias na defesa de cursos da tecnologia educacional para capacitação dos professores, através de cursos, seminários e congressos.

Nos outros dois grupos ocorre um avanço quando existe a desqualificação de estratégias verticais de formação continuada, aquelas em que ocorrem o repasse ou a multiplicação através de formadores e ou especialistas e a desqualificação de estratégias que privilegiem aspectos sócio-afetivos, os quais pouco contribuem para alterar a prática docente.

Carvalho e Simões (1999, p. 49) concluem que a discussão sobre a formação contínua deve considerar a identidade profissional do professor, bem como o incentivo que a ele deve ser dado e que caminhe para sua autonomia profissional, apropriada aos saberes e a interação com os demais sujeitos da ação educativa.

Também é consenso entre os dois últimos grupos, a possibilidade de um olhar mais ampliado, para além do docente, da sala de aula e da escola e, ainda, o resgate da dimensão coletiva dos conhecimentos e práticas.

Segundo as autoras (1999, p. 5) “O conceito de formação continuada predominante nos artigos de periódicos analisados é o de um processo crítico – reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas determinações”.

Falsarella (2004, p. 50) complementa que formação continuada é uma:

Proposta intencional e planejada, que visa mudança do educador, através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.

Nessa definição é possível identificar uma preocupação em ir além do saber escolar, combinando com Marin (1995), para qual a concepção de formação continuada é processo que se desenvolve no local de trabalho cotidiano, sem lapsos ou interrupções e, por esta razão, abarcam a participação ativa neste mundo que os cerca, ao mesmo tempo em que incorporam esta vivência ao conjunto dos saberes de sua profissão, o que lhes propicia uma visão mais rica, completa e menos fragmentária.

Falsarella (2004, p. 55), tomando por base os vários autores passa a conceituar formação continuada:

Em sentido amplo, como processo ininterruptos que acompanham o professor durante toda sua trajetória profissional e em sentido estrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes, rumo a autonomia profissional.

Conceitualmente não percebemos falhas ou brechas que venham a inviabilizar ou desmotivar o entendimento, por parte do professor, sobre a importância em adotar a postura de permanente pesquisador e reflexivo analisador de sua ação docente.

O problema, bem como os entraves estão em como o Estado, as Secretarias e Instituições de Ensino Superior vêm viabilizando as políticas de formação continuada. Nas leituras que fizemos dos resultados de pesquisas sobre o assunto, os professores queixam-se de que ainda não é possível encontrar respostas nem em relação às necessidades dos saberes específicos de suas áreas

de atuação, e nem às relativas à necessária reflexão sobre suas práticas e concepções.

Existem ainda queixas relativas à ausência do espaço para realmente debaterem suas angústias, dúvidas e, especialmente sobre os desafios, cada vez maiores em seu cotidiano, que surgem e precisam ser enfrentados, na maioria das vezes, sem apoio, pois a equipe, que precisaria ser agente de uma primeira formação continuada na própria escola, encontra-se assoberbada de atividades e na mesma condição dos demais profissionais. Ou seja, falta-lhe condições para organizar grupos de estudos permanentes na e sobre a escola.

A motivação para freqüentar os grupos de estudos ou formação continuada parece concentrar-se essencialmente na necessidade de entender, conviver e encontrar caminhos para enfrentar a rotina profissional que ocorre, atualmente, sob condições inadequadas ao processo de ensino e aprendizagem, oferecendo, portanto, pouco espaço para a reflexão, o estudo e até mesmo a auto-organização.

Sobre essa realidade, Macedo (2005, p. 38) levanta os seguintes questionamentos:

O tempo que a instituição reserva para a formação continuada é suficiente? Quem são os formadores dos professores? Como são escolhidos? O que fazem? A formação consiste na exposição de modelos externos, bem sucedidos; ou o professor pode também refletir sobre sua prática, aprender com seus erros, pretender formas alternativas de ensino ou conduta pedagógica?.

E prossegue afirmando que:

[...] os desafios da prática docente, nos termos em que se define hoje, supõe que o professor possa sair do isolamento e solidão da sala de aula com seus alunos e compartilhar formas coletivas de enfrentamento de questões comuns. Ou seja, um outro contexto de aprendizagem do professor é a própria comunidade escolar composta pelos colegas, pelos pais das crianças, pelos vizinhos e amigos da escola.

Desse modo, tanto a motivação como o objeto de estudo estão claros. O empenho precisa ser pelo espaço, pelo tempo e pelas estratégias de estudo, redefinição de posturas e linhas de ação para que se alcance objetivos também definidos coletivamente.

Além dessa maneira de formar-se coletiva e continuamente, também é praticamente imposto ao professor que desenvolva um projeto pessoal de aperfeiçoamento profissional, que segundo Macedo (2005, p. 38):

Implica uma relação do professor consigo mesmo, seja em termos de tempo, de espaço e de realização de tarefas, mesmo que feitas ou pensadas em função de um outro. Estudar, escrever, fazer, pesquisas na internet são formas pessoais de aperfeiçoamento.

Porém, o autor faz questionamentos sobre as razões que levam a maioria dos professores a não desenvolver esse projeto pessoal e afirma que “é uma pena que nem sempre nós, professores, podemos, sabemos ou queremos oferecer para nós mesmos aquilo que oferecemos e promovemos para nossos alunos”.

Segundo Macbride (1989), a formação contínua precisa ser entendida como função intimamente articulada aos projetos da escola e por essa razão, apoiando o seu desenvolvimento e implementação.

Desse modo, a formação continuada tem seus fundamentos e razão de existir na dinamização de projetos de investigação e ação nas escolas, envolvendo os diversos agentes educativos, através da consolidação de redes de trabalho coletivo e de troca de experiências. Para o autor a formação continuada deve estar finalizada nos “problemas a resolver” e não só nos “conteúdos a transmitir”. E na síntese de suas observações de um trabalho coletivo sobre este tipo de formação assinala o seguinte conjunto de linhas de consenso:

-O reforço de modelos de colaboração entre todos os actores implicados: trabalho em conjunto, cooperação mútua, dispositivos contratuais, etc. –A importância das dinâmicas de investigação – ação que dêem um suporte activo às práticas reflexivas e as mobilizem como espaço de formação; - A escolha de formações centradas nas escolas; em articulação íntima com os projetos organizacionais e a mudança das instituições escolares. – A aposta em estratégias de formação contínua que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores.

Fica evidente a preocupação com o espaço coletivo, concebido como excelente instrumento de formação e de colaboração profissional, caminho defendido pela maioria dos autores pesquisados. Isso não significando exclusão do contexto de aprendizagem, formação, colaboração profissional e de troca de experiências, alcançado pela participação em palestras, seminários, cursos de atualização, capacitação e/ou aperfeiçoamento.

4.2 Formação Continuada e a Base Legal

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N. 9394/96, Art. 87, § 4º definiu que “até o fim da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço”, referindo-se à formação superior em cursos de licenciatura plena para o exercício de docência na educação básica.

Tal definição, estabelecida pelas políticas oficiais brasileiras, regulariza e dá obrigatoriedade à formação inicial, porém abre possibilidades para um “mercado” promissor: as muitas instituições de ensino superior, trazendo em seu bojo algumas de qualidade nem sempre comprovada.

A expansão desses cursos contribui para o acirramento da tendência em relacionar a baixa qualidade do processo de ensino e aprendizagem à insuficiente formação de professores e sua conseqüente (in) competência em atender a diversidade de alunos e situações presentes na escola da atualidade.

A preocupação com a (in) competência dos professores vem sofrendo “inovações” no decorrer da história do magistério. O agravante está na constatação de que, além de negativa, a visão tornou-se homogênea: os professores são tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados. Trata-se de um estigma consolidado pelo discurso acadêmico, pela mídia e, até mesmo, pelos próprios profissionais da educação, tendo como conseqüência, concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes.

No empenho para reversão deste quadro, autores como Freire, Perrenoud, Morin, entre outros elaboraram obras com objetivo de instrumentalizar os professores com competências, habilidades, saberes, dentre outras “munições”, capazes de auxiliá-los em seu trabalho, ao mesmo tempo em que contribuem para a superação no déficit deixado pela formação inicial.

Esta mesma realidade trouxe uma gama de termos para nomear uma medida que a princípio caracterizou-se como compensatória: a continuidade dos estudos, pesquisas e treinamentos, durante a carreira profissional docente. Assim, os profissionais passaram, a partir da década de 1980, a vivenciar “experiências” intituladas: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação e/ou educação continuada. Ações que, ao longo deste

período, foram amadurecendo em concepções e reflexões sobre a problemática da (in) competência dos profissionais da educação.

As “Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica” postula através do autor Cury que:

A formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação. (BRASIL, 2005, p. 15)

Notamos um aprofundamento no sentido de se admitir que a formação docente inicial e continuada são momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor. Não podendo, portanto, haver um menosprezo a uma ou a outra, ao contrário, existe a necessidade de atenção para que a formação continuada não seja reduzida a paliativo compensatório de uma formação inicial aligeirada.

Do ponto de vista legal, no que se refere à formação continuada, a LDB define no inciso III, do Art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Também estabelece no inciso II, Art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, incluindo, assim, os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Uma conquista que, ao mesmo tempo, traz um compromisso em garantir a qualidade dessa formação, considerando fatores que vão além do amparo legal. Dentre eles destacamos dois em especial: a concepção de escola como organismo vivo e a singularidade daqueles que dão vida à escola.

As políticas de formação contínua propostas pelo Estado, Secretarias de Educação e Instituições de Ensino Superior precisam considerar a escola como uma estrutura social viva, com uma história que acumula situações, ações, relacionamentos e, principalmente, local de encontros e desencontros entre concepções, práticas, crenças, esperanças, desistências, necessidades, enfim, vida própria, dinâmica e contínua.

Da mesma forma, para a autora, os agentes responsáveis por sua latência trazem consigo particularidades que, mesmo em contato com seus pares, também têm suas histórias pessoais e profissionais, vêm-se sempre frente a práticas escolares que dão uma falsa idéia de homogeneidade, mas são heterogêneas. São estes agentes que, dando vida à escola, ao mesmo tempo em que a vivenciam, precisam ser ouvidos e enxergados em suas reais necessidades.

Nesse sentido, a formação continuada não se constrói somente por acumulação de carga horária em cursos, seminários, técnicas ou estratégias metodológicas, mas também pela reflexividade crítica sobre as práticas e dinâmicas da escola e das constantes interações entre as dimensões pessoais e profissionais, zelando pela identidade pessoal e pela valorização profissional.

A reflexão na ação, segundo Ortale (apud GRANVILLE, 2007, p. 42), ocorre quando o professor vai além da preocupação com o saber escolar visto como fatos e teorias aceitos e tidos como certos, esforçando-se para se familiarizar com o conhecimento intuitivo, experimental e cotidiano dos alunos, procurando entender o processo de conhecimento do aluno e assim, contribuindo para que o mesmo faça a articulação entre este conhecimento e o saber escolar.

Esse processo reflexivo precisa envolver o formador, pois como afirma Perrenoud (2002, p. 72): “só um formador reflexivo pode formar professores reflexivos”. O que parece ser condição para que a postura reflexiva e as ações investigativas sobre a sala de aula e a instituição escolar como um todo façam parte da rotina dos alunos professores, em sua formação inicial e contínua.

Igualmente importante é a postura autônoma do professor em buscar e administrar sua própria formação continuada, pois tal iniciativa é considerada por Perrenoud (2000), competência profissional necessária ao professor, que se propõe a enfrentar os desafios da atualidade na escola, definida como um mundo em constante movimento.

4.3 Formação Continuada Através do Grupo de Estudos

Os integrantes do Grupo: “Re-significando o Trabalho Pedagógico na Escola” buscaram engajar-se ao grupo por sentirem as mesmas inquietações que

assolam o magistério como um todo, destacando-se dentre elas, o tão pesaroso argumento da “incompetência” que aparece muito bem debatido por Souza (2006), em seu artigo sobre a formação continuada e o fracasso escolar.

Para a autora, este argumento precisa ser problematizado para escancarar o fato de que seu fundamento, estando em concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes sobre a formação continuada, a relega à condição de redentora da má formação inicial.

Sob esta ótica, a formação continuada funcionaria como complemento “natural” e como salvação para todos os problemas da educação, centralizando-os na incompetência dos profissionais, vista como a causa da má qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Merecem esclarecimentos, segundo Souza (2006), os termos homogeneizantes e reducionistas: o primeiro, na visão de Patto (1990), leva ao equívoco e às afirmações genéricas sobre a escola e seus agentes, deixando de lado a necessidade de recuperar a “história escolar não documentada”, (Ezpeleta; Rockweel, 1986), histórias singulares de vida dos mesmos.

O segundo, reducionismo, faz pesar sobre os ombros dos profissionais toda a causa, culpa e cura para a situação caótica em que se encontra a educação, desconsiderando as determinações sociais, políticas, econômicas da vida dos integrantes da escola, bem como a dimensão histórica e psíquica tanto destas pessoas, como da sociedade na qual estão inseridas.

Segundo Souza (2006, p. 484), superar a visão negativa e homogênea sobre o professor e sua prática docente, “considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados”, é algo muito complicado quando ainda persiste uma idéia sedimentada pelo discurso acadêmico hegemônico e pelas políticas educacionais, que apontam como única saída para os desafios educacionais, a formação continuada.

No contato com os profissionais, em sua pesquisa, Souza (2006, p. 478) conclui que são diferentes e diversas as motivações que os levam a frequentar um curso de formação continuada, isso porque:

Os professores são diferentes, tem histórias diversas, concepções distintas sobre formação contínua, sobre ensino, sobre possibilidades de desenvolvimento próprio e de seus alunos, enfim, apropriam-se a sua maneira da literatura educacional com que entram em contato, assim como das determinações e orientações dos programas educacionais aos quais

são submetidos. São também heterogêneas as escolas, suas necessidades, suas características, sua clientela e seu corpo docente. Uma proposta de desenvolvimento profissional precisa considerar esses elementos e a heterogeneidade que caracteriza a vida cotidiana de nossas escolas.

Em comum mesmo, têm as fragilidades, e ao mesmo tempo o desejo de superação, que na maioria das vezes, é vivido de modo individual, com medidas individuais, sem espaço para a reflexão, o autoconhecimento e auto-recreação, permitindo assim, que o pessimismo e a desesperança tomem conta e comandem a rotina escolar.

É neste quadro de problemas e imposições individuais, que exigem uma maior e efetiva ação docente, que os profissionais analisados nesse estudo aceitaram o desafio de integrarem-se a um grupo de estudos sem vínculos com o Estado, Secretarias de Educação ou Instituições de Ensino Superior, que pudesse lhes garantir uma certificação.

Desde o início de sua participação no Grupo, a postura e o entendimento desses profissionais foram de que estavam cuidando de sua própria prática docente de modo pessoal e autônomo, mas ao mesmo tempo compondo um grupo coeso e afinado pelo objetivo de estudar, refletir e agir sob uma nova perspectiva e um novo vigor frente às suas necessidades e exigências mais prementes.

São profissionais que, ao aceitarem esse desafio, estavam conscientes de que liderariam seu próprio processo de formação continuada, não dependendo de políticas públicas que ainda estudam maneiras de colocar em ação formas eficazes desta formação.

Segundo Marques (1992, p. 194), dentre as exigências atuais estariam alguns requisitos centrados na dificuldade de continuar o processo de formação:

Se antes a teoria se construía na antevisão das práticas futuras, agora as práticas se antecipam à teoria, exigem ser melhor entendidas para melhor ser exercidas. Não estão, de imediato, os professores preparados para teorizarem suas práticas; Antes são impedidos de fazê-lo porque não contam com o tempo e as condições para repensá-las e nelas verificar o acerto, ou não, do quadro teórico em que se embasam e em que se deve entender.

A defasagem entre a consciência sobre a realidade e sua superação é grande e requer todo o empenho possível. O pessoal não pode suplantar o coletivo; a ele cabe parte da decisão que, amadurecida, leva um coletivo também vivido pela

mesma situação vivenciada e que, em conjunto, aprofundará questões, estudos, reflexões que voltarão em forma de ações ao âmbito escolar.

Assim, do exercício da profissão, é que se “colhe” um material para estudo e reflexão. Na ação docente se vive estas questões e é nela que essas mesmas questões devem ser aprofundadas e resolvidas. Os participantes do Grupo “Re-significando o Trabalho Pedagógico na Escola” têm encontrado a possibilidade de fazer este caminho e, por esse motivo, permanecem no Grupo.

Marques (1992, p. 165) explicita a necessidade de a escola superar limitações e “fazer acontecer” a formação continuada em seu interior, através de momentos coletivos:

Isto significa superar o espaço pedagógico da escola fortalecendo-a internamente e aprimorando as práticas desenvolvidas no âmbito dela. Significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refundando-as sempre de novo na produção do saber/competências requeridas. Há que se recuperar a unidade da atuação do professor e a dignidade do seu saber, em movimento contrário ao da fragmentação e do esvaziamento e expropriação, em que são os educadores forçados a abdicar da própria autonomia de pensamento e ação, condenados ao silêncio frente ao saber / poder estabelecido.

O entendimento de que o primeiro lugar da formação deve ser a escola, mais especificadamente a sala de aula está interiorizada em seus agentes, assim como, a constatação de que a formação jamais estará finalizada ou completa em si mesmo. O que existe é um permanente recomeço e renovação advindos do próprio fazer educacional, pautado num trabalho que deve articular a reflexão conjunta, ao estudo e à reflexão em tempos programados, afim de que se torne cada vez mais integrado e adequado às particularidades de cada turma de alunos, e mais qualificado em termos de compreensão teórica e das suas práticas.

Para Marques (1992, p. 197), o importante é perceber os programas de formação continuada em suas variadas formas e que qualquer uma delas deve:

Supor a experiência gestada no exercício da profissão, para ela regressar com o questionamento, com o convite à reflexão e com novos elementos que enriqueçam o debate que dá vida aos coletivos da sala de aula, da escola, das comunidades educativas mais amplas.

Constatamos, portanto, o empenho pessoal e coletivo deste grupo em análise, ao mesmo tempo em que esperamos ver que as responsabilidades, sobre a

efetivação da formação continuada, sejam compartilhadas, por entendê-la como um desafio muito grande e de suma importância para dinamização do processo de ensino e aprendizagem, além do revigoramento da ação docente e da função social da instituição escolar.

5 METODOLOGIA

“Não imaginei e nem imagino como se poderia educar um coletivo, pelo menos um coletivo infantil, se não houver um coletivo de educadores. Não há dúvidas de que não se poderá fazê-lo se cada um dos educadores de uma escola realiza, separadamente, o seu trabalho educativo, segundo seu próprio entendimento e desejo”.

Anton Makarenko

Neste estudo, optamos pela compreensão dos fatores que dificultam o engajamento dos profissionais da educação em grupos de estudo de modo espontâneo, sem que seja por imposição da entidade mantenedora ou do plano de carreira.

É preciso refletir para buscar formas de re-encantar estes profissionais, que, por razões já tão debatidas e vivenciadas, sentem-se desmotivados.

Para organizar e analisar os dados obtidos utilizaremos a pesquisa qualitativa. Para nos fundamentarmos quanto a metodologia, buscamos os apontamentos de Bogdan e Biklen (1982) registrados na obra *A Pesquisa Qualitativa em Educação*.

Os autores debatem o conceito dessa metodologia apresentando cinco características básicas para torná-la efetiva:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Isso implica em contato constante do pesquisador com a problemática e sujeitos aos quais se dedica. Tanto os questionários, quanto os demais contatos ocorrem sem a menor manipulação intencional do pesquisador, ou seja, é preciso manter a naturalidade; assim como a dinâmica determinada pelo contexto em que ocorre o objeto da análise.

Os dados coletados são predominantemente descritivos. O pesquisador deve atentar-se aos mínimos detalhes. Tudo deve fazer parte de suas anotações, pois um aspecto aparentemente sem importância, pode constituir-se em elemento capaz de contribuir para elucidar uma questão essencial, dentro da pesquisa como um todo. É preciso investigar todas as informações obtidas.

A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Importa aqui o “como” a problemática vem sendo abordada no ambiente investigado.

A dinâmica e a complexidade com que ela é tratada e amplamente considerada na análise.

O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, que precisa captar, através das informações obtidas, qual é a visão dos participantes e sua perspectiva em relação às questões focalizadas. Também é papel do pesquisador checar estes pontos de vista para verificar a acuidade dessas percepções, confirmando-as ou não.

A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. É preciso esclarecer que a pesquisa não deve partir de hipóteses pré-definidas, mas sim de questões e/ou pontos de interesses inicialmente amplos, mas que se afunilam no decorrer do estudo, quando o pesquisador vai aprofundando sua análise e, cada vez mais, seguindo as orientações do quadro teórico definido.

5.1 Local – Município de Maringá

O grupo de estudos – objeto desta pesquisa – se auto-denomina: *Resignificando o Trabalho Pedagógico na Escola*. Compõe-se de profissionais que atuam na educação e áreas afins, e que, convidados a refletir sobre atuais questões da prática educativa, sob diversos aspectos e enfoques, foram se firmando no grupo e ampliando o número de participantes, quando também convidavam outros profissionais com o mesmo perfil a fazerem parte deste empreendimento.

A formação do grupo ocorreu em 2003 e conta, atualmente com quarenta e cinco (45) integrantes que estudam presencialmente por oito (08) horas (um sábado por mês), no município de Maringá, no Estado do Paraná, tendo também carga horária preenchida com pesquisas, leituras e produções textuais.

5.2 Sujeitos da Pesquisa

A amostra de treze (13) entrevistados pertence a um grupo maior, num total de quarenta e cinco (45) integrantes.

O grupo como um todo é composto por profissionais das redes municipal, estadual e particular, oriundos de oito (08) cidades do Paraná (Maringá e região).

Quanto à função integram o grupo: diretores, orientadores, supervisores e professores da educação infantil, do ensino fundamental e médio, uma fonoaudióloga, uma jornalista, além de cinco (05) acadêmicos (sendo três (03) na área do Direito, uma na área de Pedagogia e outra em Educação Física).

O grupo reúne-se uma vez por mês (oito horas no sábado) para aprofundar temáticas eleitas previamente pelos próprios integrantes, após reflexão sobre a pertinência e necessidade das mesmas.

Como critério para a análise, priorizamos na amostra, profissionais que compõem o Grupo desde o seu início – um total de cinco (05) pessoas; que juntaram-se ao Grupo em 2004 – três (03) pessoas e outras cinco (05) que passaram a integrar o Grupo em 2006.

O Grupo, como um todo, conta atualmente, com maior número de participantes da cidade de Maringá, porém sua formação inicial em 2003, era de profissionais de várias cidades. Na oportunidade destacou-se a cidade de Engenheiro Beltrão pelo número significativo de profissionais, quando comparados entre si, quadro que permanece até hoje.

5.3 Instrumento

Foram elaborados dois (02) questionários que contribuíssem para uma análise mais global dos entrevistados.

O primeiro com questões fechadas sobre o perfil social e profissional dos entrevistados. Nele, coletamos dados como: identificação, formação acadêmica, tempo de atuação no magistério, entre outros.

O segundo, contendo nove (09) questões abertas para que os entrevistados discorressem livremente sobre temas como: a função social da escola, importância da leitura, formação continuada, grupos de estudos, enfim, aparatos necessários ao bom funcionamento de uma instituição escolar.

Além disso, foi solicitada uma reflexão sobre o registro da prática docente, de modo individual e coletivo e das avaliações sobre o grupo de estudo em análise.

5.4 Procedimento

Para a realização deste estudo obedecemos à três (03) etapas:

- Fundamentação teórica, tarefa dificultada pela escassez de literatura sobre o assunto;
- Aplicação dos questionários – roteiro aos entrevistados de forma individualizada procurando estabelecer uma sistemática espontânea e franca sobre o perfil dos entrevistados e suas reflexões quanto à prática docente e à importância dos constantes estudos em grupo. Num primeiro momento, foram feitas explicações sobre o tema, objetivos e o alcance do projeto de pesquisa, bem como sobre o termo de autorização para publicar e utilizar os apontamentos e informações por eles evidenciadas;
- Análise dos dados coletados nos questionários, através da observação, fundamentação teórica e nossa vivência durante a carreira profissional como regente de sala, membro da equipe pedagógica e diretiva e, atualmente, assessora pedagógica e coordenadora do grupo de estudos em análise nesta pesquisa.

No capítulo 6, “Resultados e Discussões” faremos a análise dos dados obtidos de forma a explicitar tanto o perfil quanto as opiniões dos participantes.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*“O senhor... Mire veja:
O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
Que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas –
mas que elas vão sempre mudando”.*

Riobaldo (1963, p. 24)

Nesta etapa analisaremos os dados através da apresentação e explicação dos gráficos e tabelas, considerando as informações repassadas pelos participantes da amostra retirada do grupo de estudo, objeto desta pesquisa.

Destacamos que a todo momento faremos referências, comparações e analogias entre a amostra – treze participantes – e o grupo como um todo – quarenta e cinco participantes.

Tal postura justifica-se na constatação de que, indo além dos dados ilustrados, seríamos mais fiéis à realidade do envolvimento e da qualidade de participação do grupo como um todo. O estabelecimento deste paralelo, tanto elucida os dados explicitados, como os extrapola, aproximando-os da realidade da qual extraímos a amostra.

6.1 Análise e Interpretação do Perfil dos Participantes

As tabelas e gráficos a seguir pretendem demonstrar o perfil dos participantes sujeitos desta pesquisa.

1. Identificação

TABELA 1 – Idade dos Participantes

Idade	Nº de sujeitos	Percentual
20 a 30 anos	1	8%
31 a 40 anos	3	23%
41 a 50 anos	6	46%
51 anos a acima	3	23%
TOTAL	13	100%

Fonte: O autor

Dos treze (13) entrevistados, o maior índice em percentual 46% são de participantes com idade de 41 a 50 anos, porém, não podemos fechar a análise concluindo que esse percentual é o reflexo do grupo como um todo, pois participantes jovens também têm expressividade no grupo, inclusive, atualmente há cinco (05) acadêmicos, como já observado no item sujeitos.

Outro destaque vai para os participantes acima de 51 anos, idade em que educadores estão em processo de aposentadoria, mas nesse grupo, demonstram o interesse em atualizar-se, aprimorarem sua prática docente. Ainda buscam formação, meios de superação das dificuldades, instrumentalização.

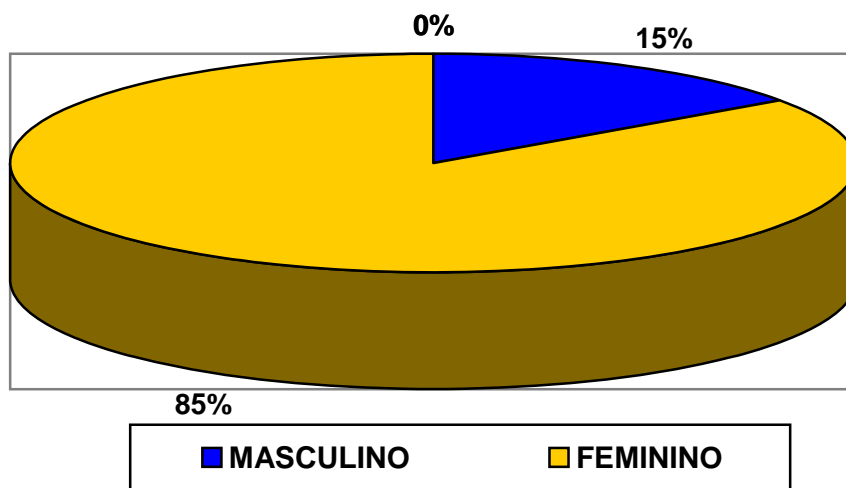
Sobre as diferentes etapas na vida profissional e pessoal e que se relacionam à idade e aos ciclos vitais dos professores, Sikes (apud GARCIA, 1999, p. 62-63) as classifica em três:

Na primeira etapa, compreendida entre os vinte e um (21) e os vinte e oito (28) anos, os professores preocupam-se com a carreira, com problemas de disciplina e com o domínio dos conteúdos, pois sentem-se poucos experientes e quase desprovidos de autoridade; a segunda etapa, entre os vinte e oito (28) e trinta e três (33) anos é a fase de estabilidade profissional para uns e de busca de um novo emprego para outros. O interesse maior é pelo ensino e não só pelo domínio dos conteúdos. A terceira etapa, trinta (30) a quarenta (40) anos é a considerada mais plena, pois os professores encontram-se num período de grande capacidade física e intelectual, o que lhe garante energia e confiança em si mesmos. É a fase de estabilização, normatização.

Quanto a isso o próprio autor, nas diversas investigações realizadas conclui que: “Diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações e outros, parecem estar relacionados com as diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira”. Sikes (apud GARCIA,

1999, p. 62-63). E ainda que são estes “aspectos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam o professor como pessoa”.

GRÁFICO 1 – Sexo dos Participantes



Fonte: O autor

Essa amostra reafirma que o magistério ainda é essencialmente exercido por mulheres, talvez um reflexo da antiga concepção que o classificava como “missão” ou “vocação” a ser preenchida pelas pessoas do sexo feminino, como se fosse uma extensão de seus lares.

Segundo Pimenta (2001, p. 33-34):

A Escola Normal que se ampliou e consolidou a partir dos anos trinta foi sendo freqüentada cada vez mais por mulheres das classes economicamente mais favorecidas da sociedade brasileira. Sua finalidade real era preparar para o desempenho do papel social de esposas e mães de família. Secundariamente a escola preparava para o exercício do magistério [...] para aquelas mulheres que não se casassem.

Nos anos cinqüenta e sessenta, quando a mulher passa a contribuir com a renda familiar, o exercício do magistério não perde totalmente esta caracterização e é ainda considerado como a ocupação que melhor coadunava-se com o trabalho doméstico.

Após tantas empreitadas e lutas, esta visão se alterou tanto em relação à visão da mulher como profissional da educação, quanto do exercício do magistério como profissão.

No grupo maior esse percentual se confirma. Um dado que concorda com o magistério como um todo. A vivência nos aponta que nas séries iniciais está um índice quase de 100% de mulheres; de 5^a à 8^a séries esse índice se altera com uma presença significativa de professores do sexo masculino e, no ensino médio, esse quadro avança para a quase equiparação.

TABELA 2 – Cidade de origem dos participantes

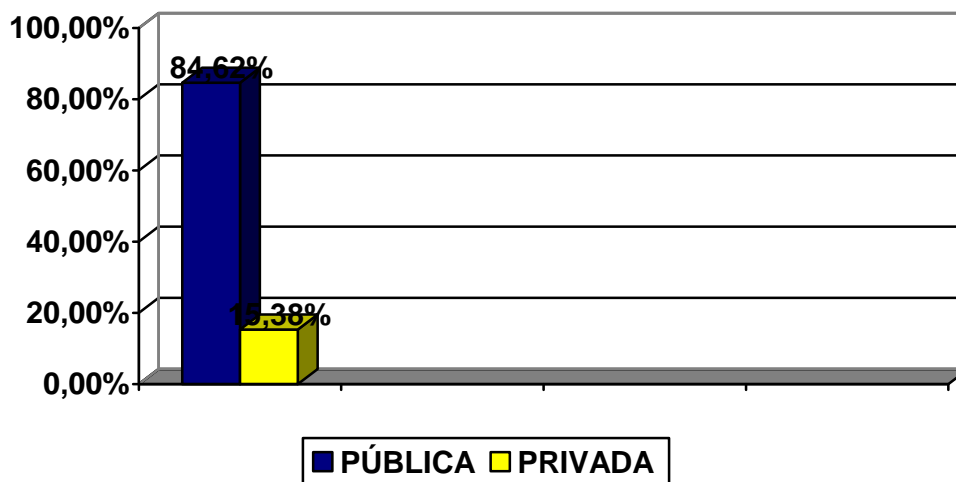
Cidades	Nº de sujeitos	Percentual
Engenheiro Beltrão	4	31%
Ivailândia	2	15%
Jandaia do Sul	1	8%
Mandaguari	1	8%
Maringá	2	15%
Nova Esperança	1	8%
Paiçandu	2	15%
TOTAL	13	100%

Fonte: O autor

O quadro demonstra uma diversidade de localidades, algo atingido devido ao trabalho de assessoria pedagógica, fator comum a todas.

Esta assessoria teve os participantes iniciais de Engenheiro Beltrão, que está com índice de participação maior por esta razão. Como já esclarecido, optamos por privilegiar na amostra, participantes com maior tempo no grupo. Maringá que aparece com baixo índice, na atualidade, é a responsável por um número maior de participantes, fato novo no grupo que, iniciado em 2003, com cidades da região, só agora adquiriu este perfil.

GRÁFICO 2 – Esfera institucional de atuação



Fonte: O autor

Nessa amostra a esfera pública municipal e estadual está marcadamente superior à particular, porém no grupo maior, ocorre uma equiparação, graças ao já referido trabalho de assessoria que perpassa igualmente por estas esferas, chamando a participação de todos. Além desse convite, os membros entre si tecem comentários que atraem seus colegas profissionais de trabalho para compor o Grupo.

TABELA 3 – Função dos participantes

Função	Nº de sujeitos	Percentual
Professor	5	38%
Professor Pedagogo	6	46%
Direção Auxiliar	1	8%
Direção	1	8%
TOTAL	13	100%

Fonte: O autor

Tanto nessa amostragem, como no grupo como um todo, verificamos a quase equiparação entre professor e professor pedagogo (nomenclatura atualizada para substituir a de supervisores e orientadores, que passaram a ser considerados como membros da equipe pedagógica com visão mais ampliada sobre o todo da

instituição escolar, fugindo da especificidade, que contribuía para a fragmentação de funções), algo nada comum a um passado recente em que cabia aos pedagogos a tarefa de participarem dos grupos / cursos e encarregarem-se de repassar aos professores.

O baixo índice de participação de diretores estende-se ao grupo maior – no total de quarenta e cinco (45) membros, há apenas três (03) diretores. Esse dado também confirma a concepção de que ao diretor compete somente a parte técnico-administrativa.

TABELA 4 – Modalidade de Ensino que Atuam os Participantes

Modalidade	Nº de sujeitos	Percentual
Ensino Fundamental	6	46%
Ensino Médio	7	54%
TOTAL	13	100%

Fonte: O autor

Quanto à modalidade de atuação, é possível verificar que o percentual na amostra, praticamente equipara-se, favorecendo a troca de experiências de trabalho em ambas e, ao mesmo tempo, propiciando o amplo debate sobre questões educacionais que, em sua maioria, precisam ser reconhecidas integralmente: de 1ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

No Grupo como um todo, a representatividade, bem como o aprofundamento do debate ampliam-se com a presença de profissionais que atuam desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

TABELA 5 – Tempo de Serviço no Magistério

Tempo de serviço	Nº de sujeitos	Percentual
1 a 4 anos	1	8%
4 a 8 anos	2	15%
8 a 12 anos	0	00%
12 a 18 anos	3	23%
20 anos ou +	7	54%
TOTAL	13	100%

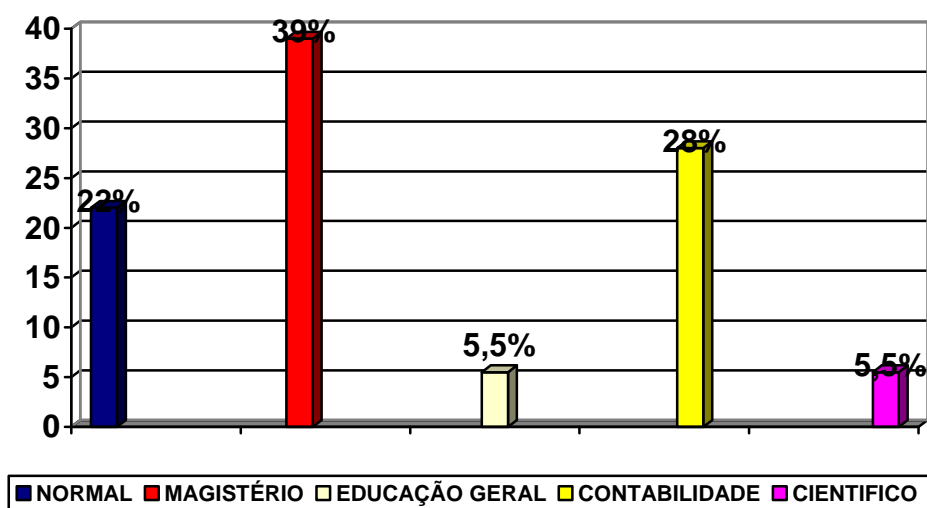
Fonte: O autor

O percentual de 54% de participantes com tempo de atuação de 20 anos ou mais é interessante por demonstrar o interesse de profissionais, que estudam, mesmo após um tempo considerável de atuação que já lhes garantiu estabilidade, postura didática e metodológica para conduzir sua carreira.

O interesse em avançar, instrumentalizar-se, debater temas educacionais e obter atualização sobre os referenciais teóricos é a maior prova de que, para muitos educadores, a solução para as dificuldades que enfrentamos na atualidade educacional é a construção coletiva e a formação continuada em grupos de estudo.

2. Formação

GRÁFICO 3 – Formação nível médio

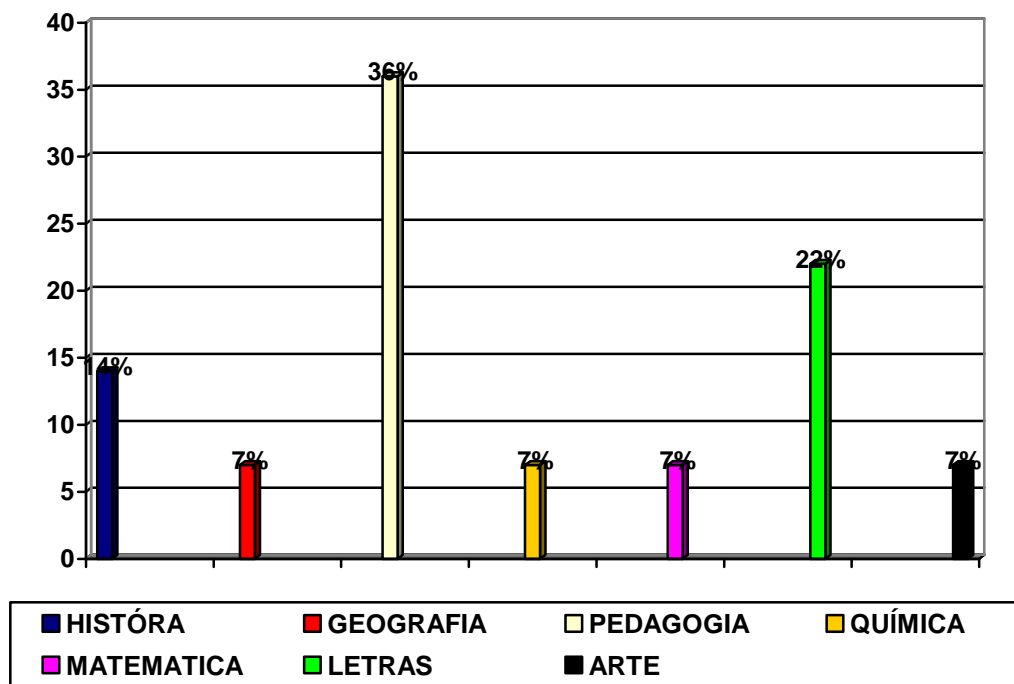


Fonte: O autor

Na análise geral desse gráfico verificamos a opção pelo curso profissionalizante, pois era a alternativa comum aos estudantes dessa faixa etária.

Dentre as opções, inicialmente estava o normal, a contabilidade e o científico; no momento posterior, à decadência do curso profissionalizante, estavam: magistério e educação geral. Assim mesmo, entre os profissionais entrevistados, persistiu como central para a formação neste nível, o magistério.

GRÁFICO 4 – Formação Superior



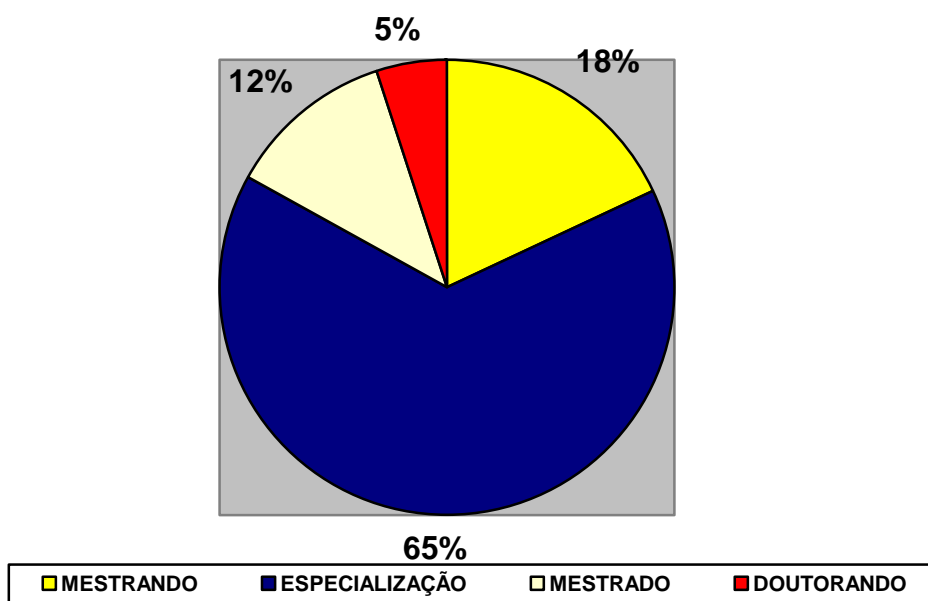
Fonte: O autor

Observamos um destaque ao curso de Pedagogia que precisa ser analisado juntamente com a tabela três – *Função dos participantes*, pois a figura do professor pedagogo equipara-se a dos professores, divididos por área naquele gráfico.

Dentre as áreas de atuação, Letras aparece com um número mais elevado de participantes, algo que não se confirma no Grupo maior, em que as áreas estão equilibradas.

De modo geral, no Grupo maior, todos, exceto os cinco (05) acadêmicos, possuem graduação.

GRÁFICO 5 – Participantes pós-graduados



Fonte: O autor

O percentual de participantes com especialização em destaque na amostra, é ilustrativo do Grupo como um todo que também revelou este perfil.

Consideramos alto o índice de mestrandos e mestrados e, maior ainda o de doutorandos que somados, revelam tratar-se de um grupo diferenciado de profissionais, que constantemente buscam formação e revitalização para suas carreiras, o que realmente atribui especial valoração ao estudo coletivo e individualizado.

6.2 Análise e Interpretação do Questionário 2

Neste segmento buscamos discutir os dados obtidos através do questionário 2, aplicado aos professores, para que discorressem sobre questões abertas e pautadas nos estudos que realizam no Grupo de Estudos: “Re-significando o Trabalho Pedagógico na Escola”.

Para análise de suas considerações utilizaremos algumas transcrições pertinentes, bem como postulações teóricas específicas aos questionamentos,

apontadas ou não em capítulos anteriores desta pesquisa, além de nossa experiência como coordenadora do Grupo.

Inicialmente, questionamos a função da escola sob a ótica dos entrevistados. Em três respostas evidencia-se a afirmação de que, através da escola é possível entender o mundo, compreender a realidade, mas sem deixar claro de que forma a escola faz isso, com quais meios e se existe uma sinalização de que isso se dará pelo “convívio harmônico com o mundo da informação” (Entrevistado 9), ou através do “exercício das relações humanas” (Entrevistado 13).

Em cinco entrevistados aparecem como respostas sobre a função da escola: “a preparação dos indivíduos para a vida social” (Entrevistado 3), “formação do cidadão” (Entrevistado 5), “formação da consciência social, da consolidação de valores formadores do ser humano” (Entrevistado 7), a escola como lugar de “humanização dos sujeitos” (Entrevistado 4) e também “formar cidadãos conscientes e politizados autônomos, independentes e capacitados para o trabalho” (Entrevistado 11).

Quatro respostas sinalizam para: a escola como espaço de construção/apropriação do conhecimento cultural e científico e apenas uma complementa essa função explicitando que “o objeto de ensino são os conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico”. (Entrevistado 10).

Sobre estas pontuações é possível afirmar que os entrevistados têm muitas informações adquiridas em diferentes referenciais teóricos, o que não lhes permitiu uma única definição.

Esta dificuldade não aparece só nessas considerações, também os demais profissionais da escola, bem como a comunidade escolar e o restante da sociedade vivem a crise de identidade pelo qual passa a escola.

Historicamente, a função da escola vem sofrendo influências, muitas delas alheias a sua alçada, que geram em seu interior problemas de difícil resolução. Dentre eles os que mais se destacam são o fracasso escolar e sua (in) competência em rever todo o processo de ensino e aprendizagem para torná-lo capaz e auxiliá-lo a cumprir seu real papel. Um raciocínio que nos leva a concluir que para a escola cumprir seu papel deveria voltar-se para sua dinâmica interna, rever influências, exigências e necessidades, através de profunda e coletiva reflexão, pois o caminho

percorrido até agora tem deixado lacunas, vazios, defasagens e sonegações que carecem de resolução.

Macedo (2005, p. 34) utiliza os termos “escola de ontem” e “escola de hoje” para referir-se às exigências em relação ao trabalho docente para que a mesma cumpra seu papel. Na primeira, os professores deveriam pautar-se na transmissão dos conteúdos, explicando-os, exigindo a disciplina dos alunos e avaliando sua aprendizagem, foco central deste período. Do professor era exigido, portanto, habilidade na exposição do material, domínio da classe e liderança. Além disso, cabia ao professor ser referência para os alunos, quanto à assiduidade, respeito, honradez e dedicação ao trabalho.

O autor comenta que tais exigências não foram substituídas nesta passagem para a “escola de hoje” o que ocorreu foi uma complicação na tarefa de reorganizar a escola e seus agentes em função das novas características da atualidade, que apresentam novos desafios para uma escola que sai da condição de seletiva para inclusiva.

Poderíamos entrar no mérito da tão debatida inclusão, porém nosso foco aqui será o que a escola tem sofrido para tentar ir além da garantia do acesso dos alunos a ela, num momento em que as competências e habilidades dela mesma e de seus professores tornaram-se insuficientes. Para vencer as dificuldades de aprendizagem, para garantir pelo menos um aproveitamento significativo.

Não é mais possível dissociar o processo de ensino e aprendizagem como antes, quando “ensinar era problema do professor e aprender, problema do aluno”. (MACEDO, 2005, p. 35). Configurando-se, assim, numa relação de independentes, subordinados e:

Dissociados, porque o professor poderia ensinar e os alunos não aprenderem. Independentes, quando as atividades de ensino desenvolviam-se paralelamente aos esforços dos alunos para aprender, de modo suficiente ou insuficiente, às exigências dos professores. E, subordinados, pois os alunos dependiam da aprovação do professor ou da instituição para prosseguirem seus estudos.

A democratização do saber impôs o acesso, porém não preparou a instituição escolar, bem como seus agentes para corresponder a esta iniciativa e realmente dar conta da permanência com sucesso na escola. Daí a vinculação e até mesmo a aceitação de que “a educação escolar é compulsória para todas as

crianças, as quais têm o direito de entrar no sistema escolar [...] e percorrê-lo sem ameaça da competência ou exclusão”. (MACEDO, 2005, p. 34)

Estar inserido no sistema escolar não é o bastante e, bem por isso as implicações da abrangência assumida na democratização do acesso, passaram a exigir da escola novas posturas. Ensinar e aprender, por exemplo, tornam-se indissociáveis, partes de um mesmo todo, ainda que o ensinar continue sob responsabilidade do professor e o aprender, do aluno.

Frente a este quadro, ou melhor em função dele, os professores têm se perguntado qual seria o real papel da escola. E se eles têm condições de contribuir para que este papel seja cumprido. Daí cada vez mais a valorização dos estudos e a busca por espaços para a reflexão e possível tomada de atitudes.

Os profissionais vêem-se na obrigação de assumir, junto com a escola, o compromisso que a sociedade lhes impõe de socializar o conhecimento historicamente produzido de forma a viabilizar a todos o acesso à produção cultural, científica, tecnológica, ética, estética, jurídica e política.

Mas, ao mesmo tempo, sentem-se incapazes, por não conseguirem tornar a escola crítica, histórica, constituída a partir de condições sociais concretas, contextualizadas, quando conseguem valorizar a realidade dos alunos, ao mesmo tempo em que os instrumentaliza para que se tornem leitores e escritores competentes e autônomos dentro e fora da escola, passando a compreender-se na sociedade, bem como nas relações e contradições nela existentes.

Sobre esta inquietação, os entrevistados se colocam quando questionados sobre como a escola pode resgatar seu papel, tema da questão 2, cujas considerações em sua maioria apontam para a necessidade de estudos para professores e equipes pedagógicas, bem como a necessidade de outros profissionais, que atuam na escola, serem mais comprometidos com o que fazem e competentes para saber fazer, vindo em segundo lugar a necessidade do trabalho de equipe, na busca de alternativas que melhorem o trabalho escolar.

Além disso, foram citados, de forma esporádica, fatores como:

- “Remuneração adequada, instalações dignas, recursos pedagógicos, diretrizes do estado, não estarem sujeitos a mudanças a cada mandato, recursos físicos, humanos e materiais e espaço físico”. (Entrevistado 1)

Percebemos aqui que a mudança ou adequação da escola não ocorrerá enfocando apenas um de seus aspectos, mas o peso parece recair sobre os profissionais que nela e por ela atuam.

Adjetivos como competentes, comprometidos, preparados, conscientes, dentre outros, têm pesado sobre os ombros destes profissionais que, o tempo todo se incomodam, buscam estratégias, alternativas, mas acabam, na sala de aula, recebendo outra gama de adjetivos: solitários, estressados, desanimados, decepcionados e sem forças para continuarem nadando contra a corrente. O trabalho em equipe é sugerido e tentado, porém raramente se efetiva, pois há pouco ou nenhum espaço no calendário oficial e na vida dos profissionais que se sujeitam a trabalhar até doze horas por dia.

Mais uma vez, é preciso destacar aqui o diferencial destes entrevistados, bem como do grupo todo do qual participam, pois os mesmos têm se dedicado aos estudos fora de sua carga horária semanal e fora de seu local de trabalho, passando por cima dos entraves citados em suas próprias observações.

A reflexão sobre a função da escola e os mecanismos para efetivá-la pauta-se em questões pertinentes como as levantadas por (MACEDO, 2005, p. 35):

Será que elas (as crianças) desejam aprender nessa escola, com esse professor que o Estado lhes oferece? Será que elas podem aprender de modo significativo, mantidos o currículo, os recursos pedagógicos, o espaço e o tempo didáticos, o grande número de alunos em uma mesma sala? O professor está preparado para ensinar a todas as crianças levando em conta as características de sua famílias e de seus hábitos? Ele tem condições de praticar uma pedagogia diferenciada, abrindo mão do mesmo livro, das mesmas aulas e provas, do mesmo discurso, como se as possibilidades e os interesses de aprendizagem das crianças fossem equivalentes? [...] Ele sabe complementar a ênfase no ensino de conteúdos disciplinares com o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos alunos?.

Para o próprio autor, as respostas passam pela valorização dos processos de aprendizagem dos próprios professores, que precisam investir em seu aperfeiçoamento contínuo, bem como serem contemplados com investimento da instituição escolar e do órgão a que se ligam profissionalmente.

Sobre esta necessidade e, ao mesmo tempo, condição para que a escola desempenhe sua função, questionamos se a formação continuada poderia contribuir para melhoria da qualificação do professor e da escola como um todo,

questão 3. E ao questionarmos, obtivemos respostas afirmativas entre todos os entrevistados, ao afirmar que a mesma possibilita:

- “Rever nossos conhecimentos, integrando-os a nossa prática de trabalho educativo. (...) desenvolver a ética e a autonomia intelectual, sugere, orienta, aponta onde, como, e o que pesquisar pontuando as contradições e as unificações entre as idéias e as práticas das obras humanas”; (Entrevistado 9)

- “Refletir sobre as práticas pedagógicas, buscando o aprimoramento de nossa atuação”; (Entrevistado 13)

- “Buscar a criação de novas formas de ensino”; (Entrevistado 10)

- “Ir além da graduação que só titula e não qualifica”; (Entrevistado 12)

- “Tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. [...] Ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. [...] Adotar uma postura de pesquisador. [...] Ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos”; (Entrevistado 2)

- “Ajuda para romper paradigmas e mesmo dogmas cristalizados”; (Entrevistado 1)

- “Uma troca muito válida de informações e troca de experiência, permitindo assim um enriquecimento da prática pedagógica”; (Entrevistado 5)

Percebemos, nestes apontamentos um diferencial entre participantes do Grupo de Estudos: “Re-significando o Trabalho pedagógico na escola”, em relação aos demais entrevistados que observamos em nossas leituras. Esta constatação fundamenta-se no fato de que estes participantes expõem preocupações e expectativas para além da necessidade apenas de atualização ou revisão da prática docente.

Sobre estes profissionais, não parecem haver o peso da imposição, ficando evidente uma busca pessoal, através de um caminho trilhado por eles mesmos e que objetiva ir além da aquisição de informações sobre os conteúdos sob sua responsabilidade.

Para Nóvoa (1954, p. 25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

É muito importante reconhecer que uma formação contínua só será eficaz se promover espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, pois desta forma, não se restringirá ao acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim de um trabalho de flexibilidade crítica.

Dominicé (apud NÓVOA,1990, p. 49-50) também destaca o papel da experiência:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida [...] a noção da experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.

Experiência que aqui precisa ser entendida não apenas numa dimensão pedagógica, mas também como produção de saberes, através da organização da instituição escolar que deveria assumir a formação continuada como um processo interativo e rotineiro. Esse processo permitiria a troca de experiência e a partilha dos saberes, que, por sua vez, consolidam uma formação mútua em que o professor assume o papel de formador e formando. Cabe à instituição escolar organizar o tempo e o espaço para isso.

Na fala dos entrevistados percebemos a ausência deste encaminhamento. A procura por uma formação continuada fora do espaço de seu trabalho docente, também se justifica na busca de interação para aprimorar e enriquecer a própria prática docente, adquirir novas estratégias e metodologias, necessidades que deveriam ser sanadas em seu local de atuação.

A preocupação com a pesquisa, com o aprofundamento nos estudos sobre seu campo específico, com a pedagogia e com a real aprendizagem dos alunos são a principal razão da procura por uma formação continuada. Na fala do Entrevistado 1, aparece que a formação “ajuda a romper os paradigmas e mesmo dogmas cristalizados”, o que demonstra o desejo de rever concepções adquiridas na

formação inicial e ou na ação docente, desejo de efetuar mudanças e a consciência de que as mesmas só poderão ocorrer através da postura crítico-reflexiva promovida na e pela formação continuada.

Destacamos mais uma vez o papel da reflexão:

Por mais que valorizemos hoje a reflexão do professor, trata-se de uma habilidade muito difícil de aprender e de praticar. Não sabemos fazer isso. Reservamos pouco tempo para tal. Parece que ainda estamos determinados por aquela antiga divisão de trabalho entre os que fazem a parte prática e os que fazem a parte teórica, ou seja, aqueles que refletem sobre a prática. Mas, essa dissociação hoje não é mais possível. (MACEDO, 2005, p. 54).

O autor postula que tomar consciência e praticar a reflexão sobre tudo o que envolve o ato de ensinar e aprender tornam-se a mesma atitude frente a dois processos distintos: o de exteriorização, em que o professor expõe seu conhecimento e o de interiorização, no qual ele reflete sobre sua ação docente e permite-se aprender, estudar, instrumentalizar-se para melhor cumprir o seu papel.

Sobre qual deveria ser a periodicidade e o prazo destinado à participação em um Grupo de estudos, questão 4, os entrevistados concordam que a formação continuada na forma presencial deveria ser mensal e, conforme discussão do capítulo “Formação continuada”, os profissionais não negam sua importância, pois a concebem como ferramenta indispensável à ação docente.

Para Alarcão (apud CLÓ, 1998, p. 75), a formação continuada é condição para que os profissionais possam: “[...] fazer uma reorganização de conceitos interpretativos, que na sua nova configuração permitam vislumbrar a luz ao fundo do túnel”.

Na organização e revisão de referenciais teóricos e metodológicos, está a possibilidade de mudanças na prática docente e, conseqüentemente, na prática de ensino que para Cló (1998, p. 76) “realizar-se ia pela ação (YINGER, 1987), pelas interações com os alunos e os colegas (CLARK; LAMPERT, 1986) e pela reflexão sobre a ação (ZEICHNER, 1994) ou sobre a reflexão na ação (SHÖN, 1998)”.

Tal raciocínio deixa claro que a reflexão deve acompanhar todas as etapas do processo ensino e aprendizagem e que na ação docente ela ocorre não só sobre a prática, mas a partir de sua própria prática e dos colegas.

Cló (1998), ao investigar qual seria o papel da formação contínua, observou que as respostas dos formadores de professores e educadores situa-os numa tensão entre dois pólos caracterizados pelas suas perspectivas da prática em educação e da aprendizagem desta prática.

Em um deles esta aprendizagem corresponderia ao pôr em prática as teorias produzidas pelas ciências da educação, sendo a formação responsável pela aquisição das mesmas. No outro, estariam em destaque as teorias pessoais, a tomada de decisão e o pôr em ação rotinas e resoluções de problemas, isso tudo através da reflexão.

Nesse sentido, a formação contínua teria ainda a função de analisar, no contexto desta formação, as relações entre aprendizagem e mudança da prática de educar. Entretanto, esta mudança irá ou não ocorrer dependendo do projeto pessoal do professor em aprender novas teorias ou desenvolver a sua própria reflexão.

Uma vez que os entrevistados já encontram-se engajados a um Grupo de estudos, de forma autônoma e constantemente reavaliada, questionamos como vêm este grupo, que avaliação fazem do Grupo de Estudos: “Re-significando o Trabalho Pedagógico na Escola”, questão 5.

Os entrevistados avaliam o trabalho no grupo de estudos como:

- “Muito enriquecedor, sempre ajudando com as referencias teórico – metodológicas, pois ao discutir os textos, podemos melhorar os desafios do cotidiano escolar”; (Entrevistado 13)
- “É um trabalho que ajuda no nosso crescimento individual, pessoal, que traz realização profissional e satisfação. É o momento de aprender e ensinar, partilhar e compartilhar”; (Entrevistado 11)
- “Muito bom. Sinto-me sempre com vontade de ir além. O grupo motiva-nos a buscar conhecimentos.”; (Entrevistado 4)
- “Muito bom, pois através dele melhoramos nossa prática, mudamos nossa maneira de pensar, aprendemos a entender o outro, a respeitar as diferenças e trocar experiências significativas.”; (Entrevistado 7)
- “Avalio como sendo muito importante, pois, amplia nossos horizontes, através dessa troca de experiências, enriquecemos a nossa prática na escola e ainda alimenta a esperança de atingirmos a tão sonhada docência

compromissada com uma educação pública, democrática e de qualidade social.”; (Entrevistado 3)

- “Excelente! As reflexões teóricas / práticas são pertinentes à nossa função.” (Entrevistado 12)

E ainda acrescentam que esses encontros são mais significativos quando nascem da iniciativa própria, mas são considerados regulares quando a participação é feita através de imposição.

Na avaliação que fazem sobre o trabalho no Grupo de Estudos, percebemos a valorização que os entrevistados dão ao Grupo, devido aos benefícios e avanços que têm colhido desta participação.

Notamos, em suas escritas, que são valiosos, tanto os momentos em que estão no Grupo em interação com seus pares, quanto os momentos de sua ação docente e participação do cotidiano da instituição escolar em que atuam.

O processo de formação continuada destes entrevistados parece ter entrado “na pauta de sua vida pessoal e profissional” (MACEDO, 2005, p. 52) percebendo que sem esse compromisso a competência de ensinar pode ficar cada vez mais insuficiente para enfrentar as situações problemas e os desafios da profissão. Claro está que há concordância em que o desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior, somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida e da formação continuada, obtida através de cursos, seminários, congressos, mas principalmente em grupos de estudos que primam pela constante construção do saber e reflexão sobre o cotidiano escolar.

Para Nóvoa (2001, p. 14) “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Para o estudioso português, a formação contínua se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

É esta vivência que está sendo valorizada pelos entrevistados que vêm em seu grupo de estudos a possibilidade de partilhar saberes, não só aqueles específicos da sua área de atuação, mas aqueles que se referem às várias questões educacionais. Também é possível conhecer as etapas de desenvolvimento de seus alunos nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel frente a seus alunos e a sociedade.

Fica aqui evidenciado que além da aprendizagem que constroem de modo pessoal e singular, os entrevistados também desenvolvem-se pelas construções coletivas, tornando o trabalho em colaboração um poderoso aliado, pois em situações de real interação é possível conquistar-se um nível superior de conhecimento.

O trabalho coletivo e a aprendizagem em colaboração são recursos importantes, pois permitem que os professores aprendam uns com os outros, o que potencializa mutuamente a ação de todos para responder aos desafios relacionados à atuação profissional de cada um.

Quando questionamos sobre qual o tipo de trabalho coletivo participavam, questão 6, todos os entrevistados afirmaram participar de alguma atividade coletiva, sendo ela de formação ou participação em pesquisa e projetos, da Instituição Escolar a que pertencem. Destacam a participação no Grupo de Estudos: “Re-significando o Trabalho Pedagógico na Escola”, sobre o qual acrescentam, questão 7:

- Através de leituras, discussões, reflexões é possível provocar transformações, socializar conhecimentos, ampliar a visão de mundo, atualizar-se, recarregar as energias, renovar o entusiasmo, preparar-se para os desafios constantes. (Entrevistado 10)

- Há necessidade do comprometimento pessoal dos envolvidos, considerando que todo processo de aprendizagem é sofrido (dolorido). (Entrevistado 6)

- A importância do conhecimento construído ao longo do tempo pela humanidade, pois é sobre ele que construímos o nosso crescimento: “Grandes são os mestres, nos ombros dos quais me elevei”. (Isaac Newton). (Entrevistado 1)

- Dizer que depois de cada encontro da formação continuada, volto para casa com energia e entusiasmo renovados, vejo que há sempre uma razão mais profunda para lecionar. Na formação busco força e quando volto para sala, posso experimentar o conhecimento com compromisso e criatividade, conduzindo o aprendizado de outras pessoas. (Entrevistado 13)

- “Ai de nós, educadores se deixarmos de sonhar sonhos possíveis”. (Paulo Freire). Isso só se torna realmente possível se pudermos juntos sobrevoar, através de leituras, sob uma visão panorâmica da educação e provocar ventos de

sabedoria, de mudanças, de transformações, esparramar partículas de conhecimentos que possam ser discutidos e refletidos para uma valorização crescente do homem, da educação e da sociedade. (Entrevistado 9)

- Toda forma de aprendizagem (teoria/prática) implica em mudança e ampliação de visão, conseqüentemente maior domínio de todos os aspectos da condição humana melhorando cada um, tanto pessoal quanto profissionalmente. (Entrevistado 2)

Nestas quase declarações de afeto e gratidão pelos benefícios de estar em um grupo, fazer parte e ser parte do mesmo, está explicitada a certeza de que este é o caminho a ser buscado e vivenciado e, ao mesmo tempo, de que a formação continuada é eficaz, além de necessária.

Está explícito, nesses depoimentos, muito mais que um parecer de profissionais sobre uma atividade inerente a sua profissão. Existem conclusões sobre ganhos pessoais e coletivos necessários ao total empenho esperado dos profissionais da educação.

A questão 8, investiga a importância da leitura na vida do profissional da educação e de que maneira a formação continuada contribui para a construção de um leitor competente. Sobre esta questão, os entrevistados concordaram que o estudo em grupo contribui quando:

- “Possibilita o contato e a comunicação entre leitores”; (Entrevistado 8)
- “Obriga-nos a realizar algumas leituras e também instiga-nos a querer aprender sempre mais”; (Entrevistado 4)

Nesse aspecto constatou-se que os entrevistados concordam com a importância da leitura, mas na maioria das vezes apresentam dificuldades para justificar, sua importância e explicitar formas de encaminhamento.

“O professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos”. (SNYDERS, 1990).

Mesmo na leitura específica para estudo, aquela em busca do maior conhecimento possível oferecido por um texto, é preciso haver este gosto pela leitura por tratarem-se de procedimentos fundamentais que favorecem a ampliação das possibilidades de interpretação e produção de sentido.

Num sentido muito restrito, existe uma forma apenas de ler um texto: decodificando os sinais que o constituem, porém a preocupação do leitor que deseja aprofundar-se, tornar-se cada vez mais competente, precisa entender que não é possível ler da mesma forma todos os tipos de texto. É preciso, pois, desenvolver a habilidade de adaptar os procedimentos específicos para cada tipologia.

Além disso, Abaurre (2000, p. 73-74) destaca a importância de ler também o não dito: o implícito, contexto sugerido, subentendido, mas não revelado; e o pressuposto-circunstância ou fatos considerados antecedentes e necessários ao entendimento global.

Também importante é o papel das inferências, que impõem um raciocínio sobre o qual se constrói uma conclusão sobre algo a partir do que já se conhecia, e da intertextualidade, que estabelece a relação entre dois ou mais textos, devido à referência aos aspectos comuns quanto à forma, conteúdo ou a ambos.

Ao professor já é possível, em sua formação continuada pessoal ou coletiva, ler neste nível mais aprofundado. Segundo Adler (1974, p. 28) existem quatro níveis de leitura: o elementar e o inspeccional considerados preliminares por permitirem o contato inicial e em pouco tempo, uma espécie de folheio, pré-leitura, que pode trazer o benefício da visão geral sobre o material a ser lido.

Os dois outros níveis são o analítico que promove uma leitura minuciosa completa – “melhor leitura que podemos fazer” (ADLER, 1974, p. 31) e a sintópico aquele que exige mais do leitor, pois ler sintopicamente, pressupõe uma maturidade adquirida pelas muitas leituras anteriores, para ir além da simples comparação, construindo uma análise própria do assunto em estudo.

Os quatro níveis são cumulativos e por vezes, simultaneamente acionados no ato de ler e de pesquisar, sendo considerados inerentes ao fazer dos profissionais da educação.

Freire (1996, p. 29) reforça que ensinar exige pesquisa:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Para o autor não há ensino sem pesquisa, um é parte do outro. O professor, enquanto ensina, continua buscando; enquanto pesquisa constata, intervém e assim procedendo, educa e se educa. Pesquisa para conhecer instrumentalizar-se e poder “comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29).

Considerando a leitura como instrumento principal da pesquisa, o professor precisa investir na aquisição e desenvolvimento desta competência.

Kaufman (1995, p. 45) observa ser indiscutível que:

Os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos.

A mesma autora afirma que além da seleção de bons materiais de leitura, debate, pesquisa, é fundamental o encaminhamento para seu estudo e análise, algo esperado do professor que deseja aperfeiçoar-se constantemente.

Quanto à importância do registro individual e coletivo nos grupos de estudos, questão 9, para alguns fica descrito como possibilidade de guardar o que foi feito “memória” e também para que estes conhecimentos sejam transmitidos a outros. Porém, para a maioria dos entrevistados além das possibilidades já citadas, o registro contribui para uma retomada / reflexão do que foi lido, estudado, discutido como também para sistematização das discussões, através da produção de textos diversificados.

- “É um documento importante do trabalho realizado para registrar dúvidas, sínteses das discussões, das experiências vividas, enfim, é um meio muito útil de melhor organizar os estudos e estender a memória”. (Entrevistado 3)

- “O registro individual e coletivo é a memória. De fato, o que não é registrado por meio da escrita quase sempre é esquecido ou ignorado. Além disso, no momento do registro escrito, ocorre geralmente uma nova reflexão que permite a reelaboração das idéias. Assim, registrar o conhecimento aprendido e produzido pelo grupo é garantir sua permanência, evolução e aplicação no presente e na posteridade”. (Entrevistado 8)

- “Além de exercitar a aquisição de esquemas organizacionais do pensamento, quanto à produção escrita, procura-se apresentar o caderno volante com uma variação de tipologias textuais, exercitando a criatividade de cada, permanecendo a memória do grupo, seu posicionamento individual e coletivo e seu crescimento enquanto leitor e educador”. (Entrevistado 9)

Macedo (2005, p. 56) afirma que em educação elegemos a leitura e a escrita como essenciais no processo de ensino e aprendizagem, porém nos esmeramos mais em cobrar de nossos alunos, deixando evidente, por vezes que nós próprios precisamos passar por esses exercícios até que se tornem comuns: “escrever, por exemplo, é bom não apenas para os nossos alunos, mas para nós também, porque através da escrita podemos compartilhar experiências, traduzir em operações de linguagem algo que pôde ser vivido apenas como experiência ou pensamento”.

Quantas atividades, metodologias, estratégias, conclusões deram certo e contribuíram para o sucesso na aprendizagem, mas acabaram fazendo parte da prática de um único professor ou instituição por falta de registro e divulgação. Parece que existe uma dificuldade em registrar, pontuar conclusões, após a realização de projetos, atividades, planejamentos que deram ou não resultados positivos, para a partir daí definirem-se encaminhamentos, resoluções, definições.

O ato de registrar por escrito a experiência vivenciada com todos os seus componentes: dúvidas, dilemas, avanços, retrocessos, entre outras, não é tão simples, pois tornam-se o mesmo que documentar todo um trabalho, bem como a reflexão advinda de sua realização.

Entretanto, é esta atitude que contribui para aprendermos mais sobre nós de modo pessoal e profissional, porque favorece a tematização do trabalho realizado e do processo de aprendizagem; a sistematização dos saberes adquiridos e o uso da escrita como ferramenta para o crescimento profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo...

Fernando Pessoa

A expansão do acesso à escola, principalmente ao Ensino Fundamental, provocou a ampliação da rede pública de ensino, bem como o aumento das Instituições de Ensino Superior para dar conta da demanda por professores.

Entretanto, esta ampliação procedeu-se apenas de modo quantitativo, numérico, pois as Instituições Escolares, bem como a seus agentes, não tinham estrutura e condições para este atendimento.

Desse modo, o que temos hoje, decorridos mais de trinta anos desde esta democratização, é um agravamento dos problemas que a escola e seus agentes já tinham. Os alunos cada vez mais distantes da aquisição do conhecimento; os membros da equipe pedagógica e docente sem tempo para o estudo e a reflexão sobre a sua ação educativa. Devido à carga horária excessiva, sentem-se cada vez mais despreparados a buscar condições para sua instrumentalização frente aos constantes desafios.

Todos os envolvidos sentem-se vítimas e causadores desta crise de identidade por que passa a Instituição Escolar, por isso é quase consenso que medidas urgentes e eficazes precisam ser tomadas.

Neste contexto, destaca-se a necessidade do trabalho coletivo, dos estudos em grupo e da formação continuada como estratégias capazes de envolver os profissionais, apoiando-os tanto teoricamente, quando contribuem para o acesso às bibliografias pertinentes às suas áreas de atuação, quanto na prática, quando, através das trocas de experiências e da atitude reflexiva, chegam ao saneamento de suas dificuldades cotidianas.

Ocorre que, a rotina escolar que deveria proporcionar espaço e condições para essa dinâmica, não o faz e, devido às limitações impostas pelo calendário escolar, segue, ano após ano, preenchendo a semana pedagógica com fragmentos de estudos e encaminhamentos cada vez menos eficazes e mais desacreditados.

Todo este quadro contribui para o atual estado de descrédito e frustração em que se encontram os profissionais da educação. Aqueles que se incomodam com a situação têm buscado fora de seu local de atuação o amparo de que necessitam. Nessa busca, integram-se aos cursos, seminários, pós-graduações ou grupos autônomos de estudos. Desta forma, tornam-se, eles próprios, responsáveis por seu processo educativo.

Assim acontece no Grupo de Estudos: “Re-significando o Trabalho Pedagógico na Escola”, objeto de nosso estudo. Os participantes foram convidados e livremente integraram-se ao grupo desde sua formação em 2003, e uma parte deles permanece até a presente data, alegando ter encontrado respostas às inquietações impostas por sua ação docente.

Nossa investigação, para dar conta do problema levantado: Influências do grupo de estudos na organização e funcionamento da Instituição Escolar, bem como os participantes deste grupo têm apresentado um trabalho pedagógico de qualidade e diferenciado a ponto de interferir positivamente em seu ambiente profissional, orientou-se pela pesquisa bibliográfica, pelas considerações destes profissionais e por nossa vivência como coordenadora do referido Grupo.

Juntamente com a necessidade de refletir sobre o problema em questão, havia o desejo pessoal de verificar e avaliar a abrangência deste trabalho, se o mesmo, de fato, contribuía para uma formação contínua e coerente com os anseios de seus participantes. Percebemos que, em relação a esta expectativa, as respostas foram positivas. Os profissionais da educação, que optaram por este grupo, sentem-se parte dele, construtores de sua dinâmica e gratificados pelo que recebem desta participação.

Os participantes se comprometem com as atividades propostas e desenvolvidas, existe uma comunicação baseada na linguagem própria, existe um entendimento que passa necessariamente por discussões sobre os temas selecionados pelo próprio Grupo, visando rever as concepções de cada um e do coletivo. São momentos de grande produtividade devido ao perfil profissional e intelectual dos participantes, o que lhe confere uma diversidade de enfoques sobre um mesmo tema. Uma maturidade adquirida, através do respeito mútuo e das relações verdadeiramente democráticas.

O contrato pedagógico, uma espécie de “manual” de procedimentos e encaminhamentos que organizam o Grupo, garante os direitos e deveres em relação

às situações de ensino e de aprendizagem que têm lugar no Grupo e que norteiam os papéis desempenhados tanto pela coordenação, quanto pelos demais participantes durante suas relações interpessoais e seu processo próprio de formação continuada.

Como parte dos objetivos deste grupo foi iniciado um trabalho de orientação e organização de uma biblioteca pedagógica, enviando para o local de atuação dos participantes que se comprometeram em socializar as leituras, sugestões de referências bibliográficas, livros e textos sobre os temas trabalhados nos encontros mensais, incentivando, assim a organização de grupos de estudos nestas Instituições Escolares.

Outras atividades que têm contribuído para a melhoria do desempenho pessoal dos participantes referem-se ao desenvolvimento da capacidade de ouvir, falar, expor suas idéias com clareza e argumentação, responsabilizar-se por suas tarefas nos pequenos grupos em momentos de interação e pesquisa.

Quando a abrangência do grupo, que depende da postura destes participantes em seus locais de atuação profissional, notamos pequenos avanços, devido as dificuldades que lá encontram. A possibilidade de sua interferência individual na dinâmica da Instituição Escolar como um todo é limitada. Entretanto, qualidade do trabalho destes participantes destaca-se, contagia seus pares, contribui para o aprofundamento dos temas, nos poucos momentos de estudo, e para reflexão sobre a urgência em se instituir uma formação contínua na escola. Essa prática em muito contribuiria para sua organização e reflexões sobre o seu cotidiano. Melhoraria ainda as condições gerais de trabalho individual e coletivo, possibilitando encaminhamentos e ações para a resolução dos conflitos inerentes à sua dinâmica.

Souza (2006), em concordância com Azanha (1990), recomenda que o “foco de atenção das políticas educacionais deve ser a escola e não apenas o professor”. Percebemos aqui, a necessidade de rever, como bem afirma a autora, as abordagens clássicas de formação continuada, cujo conteúdo e efetividade encontram-se limitadas ao caráter técnico, deixando em segundo plano o fato de que os profissionais “têm direito e obrigação de continuamente se desenvolver”. Esta busca de concretização precisa estar inserida em um projeto escolar, analisando, refletindo e agindo primeiramente no interior da escola, em sua dinâmica interna.

Para os autores consultados e também sob nossa ótica, o que tem ocorrido é uma exagerada cobrança e muitas acusações, porém sem primeiro resolver questões que só se agravam. Destas, Souza (2006, p. 490), destaca:

Condições concretas de trabalho nas escolas, relações interpessoais entre os vários agentes escolares, cultura escolar e cultura docente, administração do sistema escolar e formação do educador, para mencionar alguns dos mais centrais.

Aos profissionais que sentem no dia-a-dia as conseqüências destas questões “mal resolvidas” resta apelar para toda e qualquer forma de apoio, mesmo quando por iniciativa autônoma e fora das exigências institucionais, ao constatarem que não há como sentarem-se e aguardar medidas oficiais.

O Grupo de Estudos: “Re-significando o Trabalho Pedagógico na Escola”, continuará sua trajetória de sucesso, pois seus integrantes encontram-se num estágio diferenciado de amadurecimento intelectual, pessoal e profissional, construído diuturnamente desde o momento que assumiram o compromisso de comandar sua própria formação continuada.

Entretanto, deverá acrescentar às suas atividades sua divulgação para que mais grupos de estudos em âmbito educacional se formem dentro ou fora das Instituições Escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. L. **Coleção Base**: português. São Paulo: Moderna, 2000.
- ADLER, M. J.; VAN DOREN, C. **A arte de ler**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. M. de S. (orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.
- AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, J. G. Fechados para balanço. **Revista Nova Escola**, n. 158, p. 10, dez. 2002.
- ARAUJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projeto**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BOGDAN, R. E.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHIAVENATO, I. **Gerenciando com as pessoas**: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

CLÓ, M. de L. **Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

DE LA TAILLE, Y. **Limite: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1996.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e et al. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS FILHO, J. C. dos et al. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, M. O que é um grupo. In: GROSSI, E; BODIN, J. (org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 59-68.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Base Terra, 1996.

FREITAS, M. E. D. **Viva a tese! Um guia de sobrevivência**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GRANVILLE, M. A. et al. **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAUFMAN, A. M. **Escola, leitura e produção de todos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LESSARD – HÉBERT, M; GOYETTE, G. E.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa fundamentos e práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LUDKE, M; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e gênese dos grupos.** 3 ed. Livraria Duas Cidades. São Paulo, 1976.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

MARQUES, N. **Educação para a felicidade.** Maringá: Linceu, 2001.

MEDINA, A. da S. **Supervisão escolar, da ação exercida à ação repensada.** Porto Alegre: AGE, 2002.

MORAIS, R. de. **Que é ensinar?** São Paulo: EPU, 1986.

NAITO, M. J. M. **Cursos de formação continuada para professores que atuam em educação de jovens e adultos (mestre Em Educação: História, Política, Sociedade).** São Paulo: PUC, SP, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 3 ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Educa: Lisboa, 2002.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola.** n. 142, p. 13-15, Maio/2001.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRETTE, A. D.; PRETTE, Z. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Vozes, 2001.

PUIG, J. **Democracia e participação escolar: propostas de atividades.** São Paulo: Moderna, 2000.

RAJNEESH, B. S. **Osho todos os dias.** Campinas, SP: Editora Versus, 2003.

RIVIRERE, P. E. **O processo grupal.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional.** 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

SAVATER, F. **O valor de educar.** São Paulo: Planeta, 2005.

SENGE, P. et al. **Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1975.

SOLIGO, R.; SOLIGO, A. (Org.). **Organização Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1
Caderno Volante

Organização de registros do caderno volante

Construídos a cada encontro por membros do Grupo de Estudos: “Resignificando o Trabalho Pedagógico na Escola”.

A grande colcha da unidade e do conhecimento

Grupo de Ivailândia (Daniel, Gerusa, Leda, Maria José)

Diante de tantos cortes e recortes, feitos e defeitos, costuras e descosturas, surge o primeiro retalho do ano: aquele caloroso abraço, aquele cheiro de novidade – o encontro desejável com tantas diferenças. Aquele café quentinho, como uma colcha que aquece, além do coração, também a alma. E aquelas pessoas: Maria Dêis, Bruna e, mais tarde, Nailor.

Depois mais um retalho: entrega de material, quanto cronograma, quanto pedacinho para ser juntado, costurado...

Aí veio cada retalho com seu bordado diferente, sua risca atravessada, sua rosa descorada: alguns já gastos pelo tempo, outros novos em folha. Mulheres e homens de todas as cores, com um só objetivo: construir a colcha da educação, diferenciando os iguais e igualando os diferentes. Primeiro contato, primeiro abraço, primeira apresentação.

Falar do passado também faz parte de nossa máquina de tear, onde o fio dos últimos quatro anos foi se tecendo, dando o tom das cores para o trabalho de 2007. É o retalhinho da famosa avaliação...

Porém, uma colcha que se preze começa com um retalho lindo, escolhido a dedo, para que, ao final, tudo saia perfeito. Assim, perguntar é preciso “que diabo tem esse grupo?” E ainda, é preciso abrir as portas da fábrica e, principalmente, as portas da sala de aula, pois lecionar é como costurar idéias, pensamentos, bordados de criatividade.

É bom ainda, que todos saibam por que viemos, com que finalidade e assim, possamos criar contratos firmes de confecção e entrega de cada peça a bom tempo e com o máximo de perfeição.

Ah, para 2007, boas novas: qualidade de vida, seção de aniversário, seção “Li e gostei” e produção de artigos, sob a orientação do tecelão Carlos. Quer mais???

Sabemos que por mais forte que o tecido seja, reparos precisarão ser feitos durante o caminho, mas algumas estampas são padronizadas: contribuir com

o grupo de costureiros, ser assíduo, pontual, ter compromisso e registrar as dificuldades, os erros e ter disposição em aceitar as tarefas, para crescer, além de se propor a fazer pequenas paradas na máquina para ler, ler, ler...

Na empreitada do costureiro / professor, um tripé sustenta o sucesso: o conhecimento, o método e a postura, para a construção de pessoas mais felizes, onde se desenha na tela imagens e sons de folhas secas, nos levando a refletir sobre nosso coser-educação: quais retalhos costurar?

Mas, problemas acontecem: máquina podem quebrar, correias podem estourar e boooooommm! Porém, nova tecelã pode aparecer: Como fica? Quanto custa? Onde colocar cada retalho? O valor da matéria – prima subiu, os custos de produção ficaram mais altos. Mas, para quem sabe onde quer chegar, nada que desanime uma equipe de operários como essa. Mais retalhos foram chegando, outros pedaços vão se juntando, outros alinhaves acontecem, e a colcha vai ficando mais bonita.

Uma parada é importante. Um descanso... Um Kioto, um shopping, ver outros retalhos e “retalhas”. Mas também voltar logo para ver o retalho-chefe, aquele que dá suporte aos demais...

Linha nas mãos, agulha, tecido, os retalhos agora já são nayloristas, realistas e naturalistas. E ele chega, inspirando a todos para ler, pesquisar. A palestra “A leitura como fonte de prazer – em prosa”, proferida pelo professor Nailor nos estimula a continuar lendo obras já lidas, a rever pensamentos de gênios e a fazer encontros improváveis com autores de uma mesma época, mas tão distintos e especiais. Nos mostrou que a leitura tem seis passos básicos: a inquietação inicial, a imagem, a estrutura da obra, a sinestesia, a discussão e o estilo, assim como na nossa colcha de retalhos, que, aos olhos de uns pode parecer maravilhosa, para outros, esquisita. E assim vai...

Mas um bom trabalhador também tem tarefas de casa, que nos levou a pensar sobre a responsabilidade da falta de interesse dos alunos, onde se pôde destacar que, assim como um pequeno retalho no meio da colcha, também “há detalhes em cada alunos que só se vê bem com o coração. O coração do educador / tecelão, quando olha com carinho, com ternura, pode ver em cada aluno os mais ricos detalhes”.

E é a alegria de ser professor, o prazer de conviver com a magia das crianças, a felicidade de poder ser contagiado com a irreverência dos alunos, o

desejo e a esperança de que dias melhores estão por vir, que tem sido o sentimento dominante da maioria dos educadores brasileiros. É por isso que estamos aqui, tecendo dia-a-dia a nossa colcha, porque “se cada escola tem a fisionomia das pessoas que a dirigem e nela trabalham”, a nossa terá cada vez mais uma imagem maravilhosa, para que não precisem desmanchar como a moça tecelã (Marina Colasanti), nenhum trabalho feito. E sete vezes mais queiramos melhorar, crescer, com-viver, com-partilhar, e o que todos desejamos, sermos felizes, transformando cada estrela e pedaço de retalho num verdadeiro sol, que brilhe intensamente.

“O Caderno de Registro é um espaço que mantém viva a engrenagem de escrever e refletir sobre o que se faz. É o espaço que documenta o pensamento dos educadores, onde ficam registradas suas versões sobre a prática desenvolvida, sua verdadeira autoria. Nos registros, eles têm a possibilidade de apresentar; explicar; justificar; interpretar; questionar suas ações. Por meio da escrita é possível “voltar” à prática desenvolvida para compreendê-la melhor e para ter parâmetros para analisar o que se faz. Tarefa imprescindível, porém nada fácil. É preciso manter o braço aquecido: o insaciável e abrasivo hábito de escrever.” (GOUVEIA, 2001, p. 134)

ACRÓSTICO PARA O GRUPO DE ESTUDOS

Maria Ângela Serafini Vargas

Grande desafio recebi de meus amigos de
Registrar as atividades de estudo de
Um grupo muito seleta, que se encontra nesta cidade.
Polido, refinado, de
Olhar meigo, profundo na imensidão de possibilidades.

Delicadamente a anfitriã e coordenadora Maria Dêis
Esteve esbanjando charme, carisma e atenção já na recepção.

Entre as atividades iniciais do dia, leituras e interpretações
São apresentados também, mural literário e texto para reflexão.
Tudo feito com muito carinho e muitas emoções.
Um dia mais belo” foi a mensagem que falou ao nosso coração.
Dividimo-nos então, em grupos, para repensar as nossas ações,

O nosso profissional, de quem é a responsabilidade da educação?

Renovamos as alegrias e percebemos que nossas
Emoções vêm a tona e nos envolvem quando falamos de educação.

Significamos nossa paixão quando lemos Colassanti, Kolody e Nailor
Infalivelmente olhamos para a nossa trajetória e sem distinção,

Garantimos a nova geração que o calor da relação aluno/professor
Nada mais acontece, que a verdadeira educação.

Intervir na aprendizagem, mostrar novos horizontes,

Fazer sair da escuridão e ir para a luz da razão.

Indicar as possibilidades para que ambos possam ser felizes.

Cada qual aqui presente tem grandes projetos para nos orientar

Algo tão especial, que nos permitiu tirar proveito deste potencial.

Nas entrevistas Hadji diz que precisamos apostar na inteligência

Do aluno, na centralização de valores para sua competência social.

O que é importante para ensinar.

O erro só é possível quando o professor pode ajudar.

Trabalhos científicos de educação são os que mais tem por aí

Rapidamente, Delia responde por que tem sido difícil formar leitor.

Alfabetização é o começo de tudo.

Bom seria se todas as disciplinas incentivassem à leitura,

Antes que as linguagens fiquem diferentes nas relações.

Lembra Charlot, que humor, reflexão e prazer,

Hoje em dia, é imprescindível para se viver.

O Cirque du Soleil é a expressão de criatividade e dedicação.

Prestem muita atenção: projetos inovadores, gestão compartilhada,

Espírito de equipe, respeito, motivação e criação são receitas

De uma nova concepção de uma ampla educação.

Agora, meus amigos devo a vocês confessar

Gosto muito do lembrar de minha infância querida

Olhar como as ações desde sabatina até a memorização

Ganhou outra conotação.

Inclusão da criança de seis anos na primeira série

Como já se fosse grandão, pronto para a alfabetização.

Oh! Meu Deus! Quanta confusão!

Nenhum lugar chegamos se não podemos estudar

Aprender, experimentar e reafirmar o que sabemos de educar.

Ensino Fundamental de nove anos e a

Singularidade da infância é para se refletir.

Cultura infantil não dá para esquecer

O lado sonhador, cheio de sujeitos e significados do

Lado cultural que cria e é criado e constrói a história de vida.

Amar, ensinar, aprender, formar são marcas da nobreza do professor.

O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos.

Telma Weisz

ANEXO 2

Temas Estudados

Necessidades levantadas no Grupo de Estudos: “Re-significando o Trabalho Pedagógico na Escola”, para realização dos estudos nos anos de 2003 à 2006.

Ano 2003

1. A importância da Formação Continuada

- 1.1 – Sobre a formação docente;
- 1.2 – Os novos pensadores da educação;

2. Concepção de ensino e aprendizagem

- 2.1 – Foram muitos, os professores

3. Disciplina

- 3.1 – A indisciplina e o sentimento de vergonha;
- 3.2 – A desordem na relação professor – aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento;
- 3.3 – A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana;
- 3.4 – Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano;
- 3.5 – A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados.

4. Reflexões sobre questões do cotidiano

- Leitura, discussão e apresentação de seminário:
- 4.1 – Livro: O construtivismo na sala de aula – César Coll
- 4.2 – Livro: Limites: três dimensões educacionais – Yves De La Taille

Ano de 2004

5. Trabalho Pedagógico

- 5.1 - Supervisão Educacional
- 5.2 - Orientação Educacional
- 5.3 - Direção

6. Projeto Político – Pedagógico

6.1 – Projeto Pedagógico e Plano da Escola

6.2 – A Aula – O contrato e a cumplicidade

6.3 – O papel da direção no Projeto Pedagógico e no Plano Escolar

7. Avaliação

7.1 - Fracasso Escolar

7.2 - Recuperação de Aprendizagem

8. Projetos

8.1 – Um mapa para iniciar um percurso

8.2 – A transdisciplinaridade como marco para a organização de um currículo integrado

8.3 – Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola

8.4 – A avaliação como parte do processo dos projetos de trabalho

9. Construção de Valores

9.1 - Responsabilidade

9.2 - Tarefa de casa

9.3 - Parcerias com as famílias

9.4 – Reflexões sobre questões do Cotidiano

Ano de 2005

10. Escolas Democráticas

10.1 - Inclusão

10.2 - Escola para todos

10.3 - Evasão

10.4 – Ciclos

10.5 – Ética na Escola

11. Equipe Pedagógica

11.1 – O espaço de atuação do coordenador pedagógico

11.2 – O coordenador / formador como um dos agentes de transformação da/na escola?

11.3 – Acompanhamento Pedagógico

12. Planejamento

12.1 - Importância

12.2 - Escola/ Equipe Pedagógica/ Sala de aula

12.3 – Planejamento em rede

12.4 - Análise de Planejamento de aulas

13. Avaliação

13.1 – Funções da avaliação escolar hoje

13.2 - Como realizar a avaliação inicial, formativa e final (instrumento de avaliação)

Ano de 2006

14. Função Social da escola

14.1 - A Escola e o desenvolvimento dos alunos

14.2 - Primeira conclusão do conhecimento dos processos de aprendizagem: a atenção à diversidade

14.3 - O cotidiano na sala de aula

15. Prática Docente

15.1 - Desafios à prática docente reflexiva

15.2 - Disciplina: um desafio ao processo educacional

16. Projetos

16.1 - Projetos: Características Fundamentais

16.2 - Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares

16.3 - Pedagogia de projetos: aprender com prazer

16.4 - Avaliação do processo de aprendizagem dos alunos

17. Avaliação

17.1 - Por que se deve avaliar? Esclarecimentos prévios sobre avaliação

17.2 - Quem e o que deve avaliar? Os sujeitos e objetos da avaliação

17.3 - Avaliação formativa: inicial, reguladora, final integradora

17.4 - Conteúdos da avaliação: avaliação dos conteúdos conforme sua tipologia

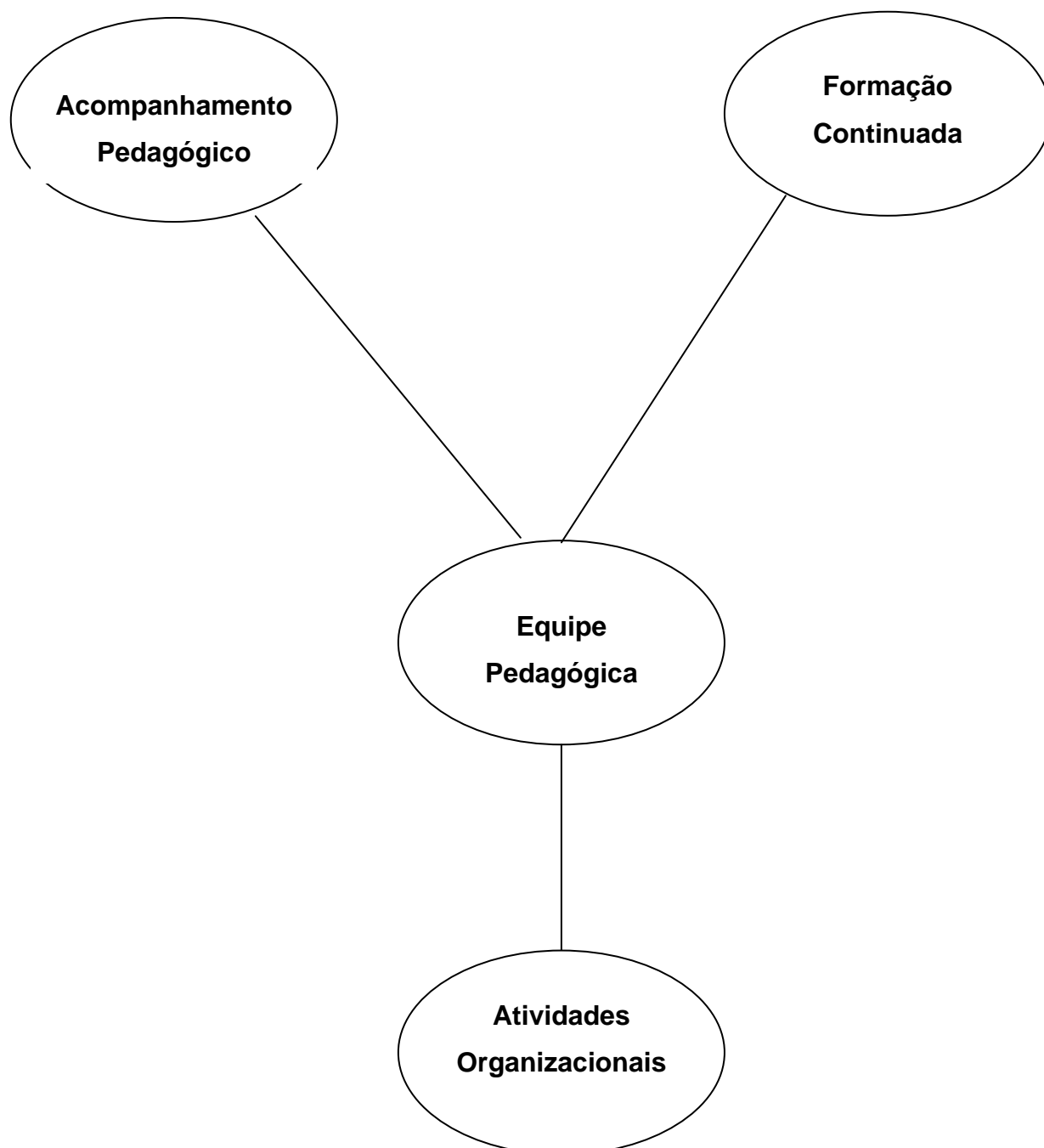
17.5 - Compartilhar objetivos, condições indispensável para uma avaliação formativa

17.6 - A informação do conhecimento dos processos e os resultados da aprendizagem

ANEXO 3

Plano de Trabalho

Plano de trabalho a ser desenvolvido pelos setores na escola. Ações de cada eixo:



FORMAÇÃO CONTINUADA

1.1 – Grupo de Estudos

- Definir programa;
- Preparar materiais;
- Ficha para controle de frequência;
- Leitura compartilhada;
- Caderno volante;
- Definir a periodicidade dos encontros;
- Montagem do cronograma;
- Definir local;
- Relatórios.

1.2 – Reuniões

- Semanais da equipe pedagógica;
- Mensais com os professores para os grupo de estudos.

2 – Acompanhamento Pedagógico

2.1 – Planejamento

- Levantamento de conhecimento prévio;
- Registro do planejamento;
- Repensar trabalhos solicitados aos alunos;
- Controle do recebimento dos trabalhos;
- Sobrecarga em final de bimestres;
- Trabalhos como atividade de aprendizagem ou de avaliação;
- Excursões de estudos;
- O que, como e quando será ensinado, avaliado e recuperado;
- Conteúdos factuais, conceituais, procedimentos e atitudinais (critérios para escolha de textos e atividades);
- Instrumentos de avaliação;
- Agendamento de palestras;
- Definir nos encontros de planejamento das aulas a recuperação paralela;

- Organizar módulos e atividades diversificadas para sala de aula na recuperação paralela.

2.2– Semana Pedagógica

- Acolhida aos professores / alunos;
- Preparar reunião de professores / pais;
- Combinar procedimentos disciplinares;
- Planejamento de sondagem;
- Aulas das primeiras semanas;
- Programação anual, metodologia, atividades e avaliação;
- Definir valores e atitudes que serão desenvolvidos;
- Prever momentos para os professores pensarem e organizarem os espaços de trabalhos.

2.3– Aprendizagem

- Identificar dificuldades (relacionamento, manejo de sala, falta de conteúdo);
- Definir encaminhamentos;
- Assistir aulas e dar devolutivas;
- Cuidar para que os professores não atribuam aos pais funções que são da escola;
- Análise de textos e devolutivas para os professores com orientações para o trabalho.

2.4– Notas/Parecer

- Data de entrega;
- Como será feita a entrega aos pais e ou responsáveis;
- Tempo para a secretaria digitar;
- Gráficos;
- Análise das notas;
- Encaminhamentos (alunos, professores e pais).

2.5– Conselho de classe

- Definir finalidades e procedimentos;
- Definir datas e horários;

2.6– Livros didáticos e materiais

- Encontro para análise dos livros para adoção;
- Reescrever a lista de materiais;
- Pré-informar na lista o que será adquirido posteriormente;
- Encaminhar à secretaria.

2.7– Reuniões

- Semanais da equipe para discutir questões do cotidiano.

2.8– Estágios

- Reunião com professores de prática de ensino;
- Organização dos estagiários nas turmas;
- Reunião de avaliação: estagiárias e professores de prática de ensino.

2.9– Controle de faltas dos alunos

- Definir com os professores como informarão a equipe pedagógica;
- Contato com a família;
- Justificativa escrita dos pais;
- Contato com o conselho escolar ou conselho tutelar se necessário.

2.10 – Atendimento aos alunos e pais

- Ouvir os alunos e verificar o problema;
- Informar a família sobre acidentes com os alunos.

2.11 – Reunião de Pais

- Início do 1º semestre para apresentação da proposta da escola (por série);
- Início 2º semestre: avaliação do 1º semestre e organização do 2º semestre.

2.12 – Dependência e Adaptação

- Reunião com alunos e professores para o entendimento do processo;
- Resultados encaminhar à secretaria com datas previstas.

2.13 – Professor Orientador de turma

- Orientações acadêmicas;
- Reuniões bimestrais para definir;
- Intervenção necessária;
- Avaliação.

2.14 – Grêmio Estudantil

- Organização de todo trabalho junto ao grêmio.

2.15 – Biblioteca

- Organizar junto a bibliotecária o trabalho e os projetos a serem desenvolvidos.

3 – Atividades Organizacionais

3.1 – Horário

- Colocar em mural o horário de trabalho de toda equipe.

3.2 – Agenda

- Definir periodicidade com a equipe;
- Coleta de dados;
- Envio para digitação;
- Fixar em todos os lugares onde foi previamente combinado.

3.3 – Reposição de aulas

- Horário de reposição;
- Comunicação aos alunos;
- Planejamentos das aulas.

3.4 – Vistar livros de chamada

- Bimestral;
- Encerramento do ano letivo;
- Devolutiva após a verificação.

3.5– Hora Atividade

- Acompanhamento dos professores;
- Definir se haverá registro.

3.6– Avisos em sala

- Definir a forma como e quando poderá ser feita.

3.7– Leitura Compartilhada dos alunos

- Definir com os professores a organização.

3.8– Cálculo das datas do bimestre

- Combinar com os professores como será esta informação.

3.9– Correspondência

- Organizar um horário para o despacho diário.

3.10 – Pasta para consulta diária

- Calendário;
- Horário de aulas;
- Hora atividade;
- Telefone dos professores;
- Agenda.

3.11 – Avaliação da escola

- Do ano escolar (com pais e alunos);
- Do corpo docente (com a direção e equipe pedagógica);
- Elaboração de fichas para avaliação;
- Cronograma das avaliações;
- Leitura das avaliações;
- Elaboração do calendário;
- Reescrita da proposta e do projeto pedagógico.
- Planejamento para o próximo ano.

DIREÇÃO

1 – Horário de trabalho

- Colocar em evidência (mural).

2 – Reforma e construções

- Solicitar orçamentos;
- Viabilizar recursos.

3 - Matrículas

- Pesquisar legislação;
- Definir normas;
- Organizar cronograma;
- Supervisionar lista de espera e vagas;
- Enviar cronograma à pais e secretaria.

4 – Associação de Pais, Mestres e Funcionários

- Organizar antecipadamente a pauta da reunião junto a associação;
- Participar ativamente das reuniões.

5 – Recursos Humanos

- Manutenção e expansão do quadro;
- Permuta de funcionários.

6 – Diretrizes Pedagógicas

- Supervisionar a implantação e a execução.

7 – Acompanhamento

- Reuniões mensais com professores;
- Valorização do patrimônio público;
- Acolhimento dos alunos e professores;
- Recreio (e encaminhamentos);
- Comunicados e atendimentos a imprensa;

- Eventos de atividades cívicas;
- Biblioteca;
- Recursos de áudio-visuais;
- Assinatura de revistas e jornais;
- Regimento escolar, projeto pedagógico, planejamento e projetos em desenvolvimento na escola;
- Do funcionamento e melhor atendimento dos setores para atendimento aos alunos.
- Do desenvolvimento do trabalho mensal com os funcionários;

8 – Merenda Escolar

- Verificar qualidade do feito;
- Recebimento;
- Relatório;
- Higiene, cuidados e necessidades da cozinha;
- Horário de trabalho dos funcionários;
- Supervisionar o cardápio.

9 – Zeladoria

- Distribuição de funcionários por setores;
- Escala de horários;
- Supervisão dos serviços executados;
- Verificar relacionamento das zeladoras com alunos, se necessário encaminhamento;
- Investir no relacionamento interpessoal;
- Reuniões mensais.

10 – Correspondência

- Despacho diário e encaminhamento a cada setor da escola.

11 – Prestações de contas

- Elaboração mensal de plano de aplicação;
- Apresentação bimestral de mapas e despesas em mural

- Reuniões de pais.

12 – Equipe Pedagógica / Biblioteca / Secretaria

- Definir com os setores os horários necessários de acordo com o horário de atendimento à comunidade escolar.

13 – Conselho Escolar

- Presidir o conselho;
- Marcar reuniões com antecedência;
- Enviar a todos interessados a convocação (por escrito), com a pauta da reunião;
- Reuniões objetivas e claras;
- O horário das reuniões deverá ser de possibilidade da maioria estar presente.

14 – Reunião

- Quinzenal com a equipe pedagógica.

SECRETARIA

1 – Atendimento

- Aos professores, funcionários, alunos e pais;
- Telefônico e localização de pessoas;
- Comunicação interna;
- Na ausência da direção a secretária(o) responde pela escola.

2 – Endereços

- Manter endereços e telefones de professores, funcionários e alunos atualizados.

3 – Reorganização

- Manter o arquivo morto organizado.

4 – Livro Ponto

- Organização;
- Controle diário.

5 – Documentos e correspondências

- Supervisionar o expediente a ser submetido ao despacho da direção;
- Redigir e expedir correspondência (solicitação, agradecimentos, atos de reuniões e conselhos de classes);
- Controlar a documentação oficial do colégio.

6 – Infra Estrutura

- Controle de bens patrimoniais;
- Organizar controle de chaves;
- Solicitar a todos os setores materiais necessários para a compra;
- Disponibilizar a infra-estrutura necessária para a viabilização de projetos e eventos desenvolvidos na escola;
- Acompanhar os serviços e reformas mantendo a direção informada.

ANEXO 4

Termo de Autorização

Termo de Autorização

Eu, _____ portador (a) do R.G. _____, autorizo a utilização e publicação de todos os apontamentos, pareceres e dados pessoais por mim emitidos durante o questionário solicitado pela professora/pedagoga Maria Dêis Ferreira Klososki, aluna de mestrado, na UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista, na cidade de Presidente Prudente (SP), visando a comprovação do objeto de estudo “Análise das influências dos grupos de estudos na organização e funcionamento da instituição escolar”.

Maringá, _____ de junho de 2007.

Assinatura

ANEXO 5
QUESTIONÁRIO 1
Perfil dos Participantes

PERFIL DOS PARTICIPANTES

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () M () F

Cidade: _____ UF: _____

Instituição: () Pública () Privada

Função: _____

Série em que leciona: _____

Tempo de serviço no magistério:

() 1 a 4 anos

() 4 a 8 anos

() 8 a 12 anos

() 12 a 18 anos

() 20 anos ou mais

Tempo de serviço na função: _____ anos.

2. FORMAÇÃO

2º Grau

() Normal

() Magistério

() Outros – Citar _____

Superior

() Curso de Pedagogia:

() Completo

() Incompleto

Início: _____ Término: _____

() Outros cursos. Quais? _____

() Completo

() Incompleto

Início: _____ Término: _____

2.3 Pós-Graduação

() Aperfeiçoamento

() Especialização (lato sensu)

() Mestrado (stricto sensu)

() Doutorado

ANEXO 6
QUESTIONÁRIO 2

QUESTIONÁRIO 2

1. Na sua opinião, qual a função da escola?

2. Para a escola desempenhar este papel, do que ela necessita? (Por exemplo: recursos materiais, profissionais competentes, trabalho de equipe na escola, grupo de reflexão, cursos de aprimoramento para a equipe pedagógica, entre outros). Comente pelo menos duas (2) alternativas.

3. Como a formação continuada pode contribuir para a melhoria da qualificação do professor e da escola como um todo? Justifique sua resposta.

4. Considerando que através do trabalho de formação continuada pretende se levar os professores a uma revisão de suas referências teóricas e metodológicas, qual seria a periodicidade e o prazo mais adequado para o desenvolvimento desse trabalho?

5. Como você avalia o trabalho no grupo de estudos: “Resignificando o Trabalho Pedagógico na Escola”? Justifique sua resposta.

6. De que tipo de trabalho coletivo você participa? Dê exemplos.

7. A respeito do trabalho de formação continuada você gostaria de acrescentar mais informações?

8. Considerando a importância da leitura na vida das pessoas, de que forma o trabalho de formação continuada pode contribuir para a construção de um leitor competente?

9. Qual a importância do registro individual e coletivo no grupo de estudos?