

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO: TEMPO DE INCLUSÃO E MUDANÇAS NA CULTURA DOCENTE

Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto - UFES¹

cida67@terra.com.br

Haila Lopes de Sousa²

Agências de fomento: FAPES/FACITEC/PRPPG

Resumo: Este ensaio é parte integrante da pesquisa “Políticas para a formação de professores na perspectiva da educação especial/inclusão escolar no estado do Espírito Santo”. Discute as exigências da pressão social em relação à mudança na educação, em um cenário de reforma educativa, utilizando metodologia qualitativa. Propomos diferentes movimentos não-lineares, tais como: análise de documentos, entrevistas e grupos focais. Repensar o imediatismo das reformas, bem como os fluxos constantes de inovações externamente induzidas, torna-se um imperativo.

Palavras-chave: formação de professores; mudança; inclusão

INTRODUÇÃO

Este ensaio aborda uma dimensão significativa da política educacional: sua relação com a escola, a cultura docente e os desafios do processo de mudança com um recorte, que é parte integrante da pesquisa “Políticas para a formação de professores na perspectiva da educação especial/inclusão escolar no estado do Espírito Santo”, no qual temos como objetivo analisar as políticas atuais de educação especial/inclusão escolar para a formação continuada dos professores em onze Superintendências Regionais de Educação do Estado do Espírito Santo (SRE), contemplando os 78 municípios, dialogando acerca de seus dilemas para a construção de práticas educacionais da/para a educação inclusiva, a partir da escuta dos atores/atores locais e dos nossos participantes da pesquisa. Discute as exigências da pressão social em relação à mudança na educação, detendo-se sobre seus vínculos com a noção de inovação em um cenário de reforma educativa.

Para trilhar os caminhos desse objetivo da pesquisa lançamos mão da metodologia qualitativa. Propomos diferentes movimentos não-lineares, tais como: análise de documentos, entrevistas e grupos focais. Os grupos focais foram constituídos entre nove e cinquenta participantes, entre eles, os coordenadores de setores específicos da área e outros; secretários e subsecretários de Educação, gestores, “profissionais especializados em EE”, pedagogos, professores de salas de aula comum e profissionais de “escolas especiais”, visto que estas têm ação muito destacada, na maioria dos municípios. Em cada município, os grupos apresentaram diferentes composições, desvelando suas organizações políticas e os estreitos limites institucionais em que estas se movem.

No primeiro momento foram feitas visitas às Superintendências Regionais de Educação com o objetivo de realizar os grupos focais com os municípios do estado a fim de coletar dados e mapear a educação especial no ES. Em um segundo momento, com o objetivo de socialização da análise dos dados coletados nas SRE's e das reflexões feitas nos grupos de estudo, suas implicações no que tange ao processo de constituição dos saberes/fazeres dos pesquisadores envolvidos realizamos, juntamente com outro grupo de pesquisa³, o I Colóquio: “Pesquisa em Políticas Públicas em Educação Especial/Inclusão Escolar no Espírito Santo: constituindo bases teórico-metodológicas” onde discutimos com os participantes nossas análises e buscar constituir com o grupo novas perspectivas de análise; socializar com o grupo de profissionais capixabas estudos realizados em outros estados (São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) que têm objetivos semelhantes ao do Espírito Santo; problematizar, a partir da participação de pesquisadores da área de política de educação especial/inclusão escolar de outros estados, nossos resultados de pesquisa bem como aqueles realizados por estes pesquisadores.

Debruçamo-nos sobre novas inquietações que emergiram no decorrer das visitas às Superintendências e dos resultados das análises feitas no I Colóquio sobre o imaginário dos atores educacionais que indicaram mudanças significativas na cultura política de formação de professores dos atores educacionais.

Em um terceiro momento, realizamos novas visitas às SRE's continuando o processo de coleta de dados, utilizando como ponto disparador das discussões as reflexões do primeiro momento, que foram as visitas iniciais, somadas as reflexões do segundo momento, levantadas no I Colóquio.

A questão de como mudar a escola, como mudar a prática pedagógica, está no centro desse debate. Trata-se de um problema enigmático, visto que as ações empreendidas longe estão de encontrar respostas plenamente satisfatórias e, menos ainda, definitivas. Os resultados de estudos produzidos sobre o tema nos países anglófonos e ibéricos (Fullan, 1991; Hargreaves, 1998; Canário, 1995; Hernández, 1998, entre outros) destacam o fracasso das reformas educativas como decorrência de seu caráter centralizador, o qual tende a atribuir aos professores o papel de meros executores das políticas formuladas. A idéia de fracasso se refere a pouca efetividade das reformas em suscitar mudanças reais no âmbito da sala de aula e da aprendizagem dos alunos.

Nos últimos anos o professor, sua formação, sua carreira e sua prática, têm se constituído preocupação das diretrizes e ações governamentais dirigidas à educação. Ao mesmo tempo, ele também vem vivenciando modificações decorrentes dos modelos de

formação, de organização de seu trabalho e de valorização de sua profissão que repercutem sobre sua vida pessoal e profissional, seja do ponto de vista de ascensão em carreira e/ou daquilo a que a política se destina: mudança para melhor na prática escolar. No caso brasileiro, o sistema educacional público vem sendo alvo de várias medidas governamentais visando à melhoria da qualidade do ensino, as quais afetam a escola em seus aspectos organizacionais e simbólicos. Os professores que atuam no ensino fundamental são os mais atingidos, pois se deparam com estratégias de inovação que incidem diretamente sobre o ensino, sobre seu modo de pensar e de fazer.

Tais propostas de mudança não são, na maior parte das vezes, recebidas com ‘bons olhos’, não são vividas com tranqüilidade, predominando uma tendência a resistir a situações que impliquem em alterações na prática pedagógica vigente. Contudo, vale lembrar que os professores não agem desse modo por razões frívolas. Não é nada fácil para os docentes deixarem de agir conforme crenças e práticas confirmadas pela experiência em favor de mudanças que eles não conhecem nem cujo significado compreendem e das quais desconfiam. Este é, por assim dizer, o esboço geral da problemática abordada no presente ensaio.

OS IMPERATIVOS DA MUDANÇA EM EDUCAÇÃO

Muitas transformações têm marcado a vida social nas últimas décadas. Vive-se hoje numa sociedade em mudança acelerada e imprevisível, baseada no conhecimento e caracterizada pela incerteza, o que tem contribuído para a emergência de novos padrões de produção e de relação social. São designações como ‘sociedade do conhecimento’, ‘sociedade da informação’ e ‘sociedade cognitiva’ que permitem perceber, de modo mais contundente, o deslocamento que ocorre na atualidade no eixo catalisador da vida em sociedade: de um sistema fundado na produção de bens materiais para um sistema centrado no conhecimento e na informação. Trata-se, portanto, de um contexto social em transição que, além de sinalizar a existência de uma nova consciência artística e cultural, expressa a consciência de transformações radicais no modo de produção da existência humana e de suas condições históricas.

Estas modificações repercutem sobre todos os campos da vida social e têm suas características delineadas em fatores diversos, os quais encontram sua gênese em mudanças mais amplas situadas no plano econômico. É a partir deste contexto que, segundo Hargreaves (2000), se deve analisar e compreender as atuais demandas de mudança na educação. Este desafio exige que não se desconsidere o jogo de forças que perpassa o embate social, negando

o determinismo político, econômico e tecnológico. Assim, para esse autor, a tarefa de compreender a educação e a mudança educacional implica no compromisso com a “sociedade informacional pós-moderna de forma crítica, mas não restritiva ou demissionária”, tanto no que diz respeito ao “seu contributo para a economia sustentável e crescimento tecnológico” quanto no que se refere à “ameaça que representa para a igualdade, oportunidade, identidade cultural e vida pública” (ibidem, p.15). O mundo está mudando, as regras do jogo já não são as mesmas. A educação e a escola não podem ficar alheias a esse processo.

Com o desenvolvimento e disponibilidade de fontes de informação opcionais à escola, não é mais possível ser professor como há trinta ou vinte anos: única fonte de informação, de conhecimento, de saber (Esteves, 1991). Os alunos hoje convivem com outras fontes de informação, exigindo do professor uma nova postura diante dessas fontes, dos alunos e do conhecimento. As repercussões da “era da informação” e do desenvolvimento tecnológico sobre o papel do professor são muitas. Crescem e se diversificam as responsabilidades docentes, ampliando suas tarefas para além do domínio cognitivo. Inserem-se neste novo quadro de atribuições do professor ações que ultrapassam a dimensão do ensino, tais como cuidar “do equilíbrio psicológico e afetivo do aluno, da integração social”, da educação especial, ambiental e sexual (Esteves, p.100). Este incremento de tarefas tem favorecido uma “fragmentação do trabalho do professor” (Esteves, p.108), faltando-lhe tempo para se envolver em situações de ensino que favoreçam, de fato, a melhoria de sua qualidade.

Ao mesmo tempo, também se acentuam as contradições no exercício da docência, mediante solicitações enfáticas de que o professor se aproxime do aluno, conheça sua história e estabeleça com ele uma relação de amizade, companheirismo e de apoio em seu desenvolvimento. Trata-se de uma exigência que, se não é compatível, conforme sugere Esteves, é muitas vezes difícil de conciliar com as “funções seletivas e avaliadoras” que pertencem ao exercício docente (Esteves, p. 103). O foco no aluno também tem afetado profundamente o relacionamento entre professores e discentes, hoje bastante diferente do experimentado há alguns anos: da passividade ao questionamento; do silêncio ao conflito. Esta alteração tem exigido novos modelos de convivência, disciplina e envolvimento, nem sempre orquestrados com perícia pelo professor, originando sentimentos de insegurança e mal-estar de natureza psicológica.

É a conjunção desses fatores, orquestrados de forma imperativa pelo quadro social em mudança, que tem ensejado as mudanças em educação. Vieira (2002), ao evidenciar as demandas dos “cenários de reforma” sobre a educação, destaca sua repercussão direta sobre a definição de uma “nova agenda educacional”, na qual constam: “exigências de expansão do

sistema educacional, de mais e melhor escolaridade, de organizações enxutas e eficientes, de escolas eficazes, de professores bem treinados”. Acrescenta logo depois: “o rol de novidades é amplo” (p. 8). Com efeito, o discurso promovido pela reforma no campo da educação em marcha na América Latina e, em especial no Brasil, foi construído com base em acordos e recomendações internacionais sobre prioridades e estratégias para a modernização da educação e do ensino. A educação passa, então, a desempenhar papel crucial, sendo postulada como área estratégica para o desenvolvimento sócio-econômico em tempo de mercado internacional e competitivo. Emerge, assim, um novo ‘consenso mundial’ traduzido na política educacional caracterizada pela expressão “para todos” (Coraggio, 1998), sob o qual se materializa o discurso em favor da melhoria da qualidade do ensino. Trata-se, parafraseando Correia (1991,p.24), de um “contexto de mudança tutelada” em que se produz “uma verdadeira indústria da mudança”, haja vista a crença na capacidade de “planificar, de preparar as pessoas para a aceitarem, de doseá-la dentro dos limites do desejável”.

As considerações feitas mostram o embate social, epistemológico, político e econômico em que se projetam as demandas de mudança na educação, bem como sua relação com a noção de inovação. A literatura mostra uma associação asséptica do significado e implicações desses termos. Assim, recorrendo às contribuições diversas, busca-se no próximo tópico desvelar a complexa teia de interações entre os mesmos.

INOVAÇÃO E MUDANÇA: UMA TEIA DE SIGNIFICADOS

A maioria dos estudos sobre inovação sublinha a idéia de ‘novo’, reconhecendo-a como um aspecto referenciador de sua definição. Todavia, este entendimento não parte da premissa de que uma inovação implica, necessariamente, algo original, de ‘primeira mão’, numa invenção. Muitas vezes o ‘novo’ pode estar na introdução de algo que já tem uso corrente noutro lugar. As inovações são novas ou originais no lugar em que elas são incorporadas. Esta é a condição básica para se produzir uma inovação: incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referência, alterando-a.

A expectativa de modificação, de mudança, põe em relevo um traço fundamental em uma inovação educacional: a intencionalidade. A decisão de adotar uma inovação não ocorre despreziosamente, sem um interesse, seja ele explícito ou não. Uma ação inovadora responde a determinadas intenções e se faz guiada por fins específicos. Toda inovação tem a pretensão de suscitar mudanças, esse é seu fim último. A inovação educacional é intencionalmente deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte

em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social. Esta característica possibilita sinalizar em favor de uma concepção multidimensional da inovação educativa, cuja concepção pressupõe que "o que constitui uma inovação não pode ser considerado de um único ponto de vista ou focalizado em um só aspecto". É necessário articular processo e intenção (Hernández, 1998.p.28).

A mudança, por sua vez, faz parte da relação do homem com o mundo embora muitas pessoas se escusem de vivenciá-la pois ela implica riscos, tem um custo. Toda mudança é fonte de sentimentos ambivalentes ao situar o indivíduo diante do dilema de manter o *status quo* ou mudar. Mudar o quê? Mudar a visão que orienta o modo de agir, de pensar e de interagir com as coisas ao seu redor e com os outros.

Mudar nessa perspectiva vai além de uma dimensão técnica do processo. A mudança reclama, também e principalmente, uma dimensão humana, política e ética por parte dos sujeitos nela envolvidos; pressupõe uma ruptura por dentro, libertando-se das amarras com o estabelecido e redefinindo o modo de pensar e de agir. A mudança como ressignificação da prática é um processo demorado, delicado e sensível, que compreende as interações consensuais e conflituosas que perpassam as relações internas e externas da organização. Isto porque pressupõe que as justificativas que levam o sujeito à ação sejam alteradas, implicando mudanças alicerçadas em razões intrínsecas, em novos valores e crenças. O inventário feito até aqui permite perceber alguns matizes da interface entre mudança e inovação. Como realça Rosa (1998:19), "mudar é muito mais do que inovar, posto que entre esses dois termos não exista, a rigor, vínculo necessário. Muitas inovações se operam sem que se altere o essencial".

Como diz Fullan (1991), "a mudança em educação depende do que os professores fazem e pensam", isto é, está fortemente vinculada as crenças, valores e sentido prático já interiorizados e constituintes de sua cultura profissional.

MUDANÇA E CULTURA DOCENTE

A cultura docente apresenta-se como o patrimônio simbólico compartilhado pelos professores, o qual dá sentido à sua ação educativa; expressa, portanto, um conjunto de crenças e princípios éticos norteadores da ação pedagógica do professor, exercendo forte influência na maneira como as interações comunicativas e relacionais são construídas na sala de aula, na escola. É a cultura docente que constitui os professores como um coletivo. Mais

ainda, nas situações de incerteza e conflito que caracterizam o espaço de ação do professor, é a cultura do grupo que lhe oferece suporte, significado, abrigo e identidade (Gómez, 1998).

Segundo Hargreaves (1998), a cultura docente abrange duas dimensões: conteúdo e forma. O que os professores pensam, fazem e dizem constitui o conteúdo de sua cultura profissional; a forma consiste os padrões de relacionamento e os modelos de associação entre os professores. Ao se referir a essas dimensões Garcia (1994) sublinha que tal diferenciação é muito importante, pois é justamente através das formas da cultura que é possível exercer influência sobre os conteúdos da cultura docente. É através das formas da cultura docente que é possível perceber se há ou não mudanças substantivas na prática docente. De acordo com Hargreaves (1998), é possível identificar quatro grandes formas da cultura dos professores: o individualismo, a “colegialidade” artificial, a “balcanização” e a colaboração.

O individualismo é a forma de cultura predominante nas escolas, caracterizando-se pelo isolamento do professor em sua sala de aula. A cultura da colaboração se caracteriza pelo estabelecimento de relações que emergem dos próprios docentes, não sendo imposta pela hierarquia superior da escola, tampouco decorrente das limitações do ambiente de trabalho, o que não significa que não possam ser apoiadas pelo poder administrativo da instituição. Na cultura da colegialidade forçada predomina um conjunto de procedimentos formais, burocráticos, para envolver o professor no desenvolvimento de iniciativas elaboradas pela própria escola ou externamente geradas. A cultura colaborativa difere da colegialidade forçada por sua permanência no tempo, sua espontaneidade, seu caráter público e orientação para o desenvolvimento profissional. A balcanização se caracteriza pela formação de pequenos grupos de professores no interior da escola (‘as panelas’ ou ‘feudos’), isolados entre si, sendo pouco provável que um professor pertença a mais de um grupo ao mesmo tempo.

É por meio do desenvolvimento de formas de relacionamento e associação colaborativas que a mudança pode ser trabalhada como um processo de ressignificação da prática. Significa dizer que no âmbito da educação a mudança não é resultado de ações isoladas e individuais que, embora necessárias, não são suficientes; ela envolve o engajamento crítico, ético e político de cada um dos agentes presentes no contexto educativo e, principalmente, do professor. Nesse sentido, ela é problemática, incerta e exige tempo (Fullan, 1991). Trata-se de uma ação solidária, construída na interação, nas trocas cotidianas e coletivas que acontecem no interior da escola a partir das condições concretas encontradas por seus profissionais.

É o desenvolvimento de uma visão comum e com sentido moral, mediatizado pelo conhecimento, que fomenta as alterações gradativas no modo de agir e de pensar dos atores sociais em interação num dado contexto de trabalho, provocando, assim, mudanças. É este

entendimento que permite compreender a mudança e sua interface com a inovação como uma situação preta de possibilidades, as quais podem ou não serem alcançadas, conforme o engajamento dos sujeitos envolvidos. Isto significa que a mudança em educação só é possível se contar com o apoio dos professores.

OS PROFESSORES E O PROCESSO DE MUDANÇA

O engajamento ou não dos professores às propostas de mudança não ocorre no vazio. Os professores são sujeitos capazes e racionais que elaboram juízo sobre as coisas em que são chamados a investir seus esforços. Suas decisões são mediatizadas por elementos de julgamento que os ajudam a balizar o significado da mudança, os ganhos, as perdas, as condições efetivas de trabalho, as exigências pedagógicas e cognitivas em relação a sua atuação. Como diz Fernandes (2000, p.77), “os professores sentem necessidade de operacionalizar o significado da mudança”.

Este julgamento destaca a natureza crítico-reflexiva da ação docente, evidenciando que os professores não resistem às mudanças por resistirem. Para que uma mudança tenha sentido e seja produtiva é preciso, sobretudo, concebê-los como “aprendizes sociais”, negando a tendência de identificá-los a meros “aprendizes técnicos” (Hargreaves, 1998, p.39). Assim, não é suficiente que os docentes adquiram conhecimentos sobre os conteúdos curriculares ou mesmo sobre as técnicas mais atualizadas de ensino. Mudanças no âmbito pedagógico do processo educativo escolar solicitam um trabalho árduo dos professores, o qual se situa para além das alterações didático-metodológicas de natureza meramente técnica. Isto significa que mudar requer aprendizagem e é intelectual e emocionalmente exigente (Hargreaves, 2002).

Inovações pedagógicas que afetam diretamente o trabalho docente em sala de aula reclamam atividades complexas e não lineares. Diante do desconhecido, de situações de ensino diferentes daquelas até então experimentadas, os professores sentem necessidade de se inteirar acerca delas. É preciso conhecer a proposta de trabalho implantada, seus pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos para, então, transformá-la em atividades passíveis de realizar na sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho intelectual dos professores em relação à mudança se manifesta nas decisões que eles precisam tomar para definir suas posições, bem como nos empreendimentos a serem realizados para operacionalizá-la; envolve a aquisição de conhecimento, capacidade de análise crítica e decodificação da política em termos práticos para a sala de aula. É o aprendizado resultante desse trabalho intelectual que lhe permitirá assumir uma atitude emancipatória, mas não

demissionário em relação à mudança nas práticas pedagógicas. Contudo, não se aprende por osmose ou por decreto. Também não se pode atribuir única e exclusivamente ao professor a responsabilidade de construir este aprendizado. Trata-se de um aprendizado exigente individual e coletivamente, que reclama tempo, esforço concentrado, dedicação e apoio institucional; aprendizado que mobiliza também um investimento considerável de energia emocional.

As incursões feitas revelam que a mudança não se faz por si mesma. Ela é feita pelas pessoas envolvidas no processo. No âmbito da educação, quando o alvo é a prática de ensino e a melhoria da aprendizagem do aluno, o professor se sobressai como sujeito central para que ela possa ser desenvolvida com êxito. Nesse sentido, repensar o imediatismo das reformas, bem como os fluxos constantes de inovações externamente induzidas, torna-se um imperativo. Do contrário, a mudança na prática escolar na perspectiva de melhora tende a constituir-se numa retórica do discurso político sedutor.

OS PROFESSORES E AS INOVAÇÕES

Um dos grandes paradoxos das propostas de mudança reside no ostracismo dos professores em relação às reformas de ensino e políticas que visam a melhorar seu trabalho. Tal encaminhamento, parece refutar a dialética entre as intenções de governo (o proposto) e o vivido pelos sujeitos que tornam concretas essas intenções (a prática desenvolvida). É necessário atentar para essa dinâmica para compreender a mudança para além de sua superfície, para perceber se ela vem ou não produzindo outro modo de conceber e desenvolver o ensino na escola, isto é, se há ou não uma cultura pedagógica renovada sendo produzida. Este entendimento pressupõe que a escola é um espaço de interpretação e reinterpretação da política educacional. Isto porque é na relação que se estabelece entre os professores e as inovações em sua prática diária que a mudança acontece ou não, pois são os vínculos gerados a partir dessa interação que produzem significado e imprimem 'um' sentido, renovado ou não, à prática docente.

Cabe ressaltar que a aproximação empírica realizada teve como foco a cultura docente e sua mudança. A inovação foi tomada como elemento que permitia captar este movimento. Isto porque se reconhece como o fazem diversos autores, que é preciso considerar que um sistema, uma instituição, é constituído por pessoas com subjetividade própria. Esses atores, a partir da mobilização de capacidades cognitivas e afetivas diversas, se relacionam com as inovações e constroem respostas para enfrentar as demandas emergentes, as quais têm um significado,

imprimindo ‘um’ sentido à mudança projetada. É esta resposta de natureza criativa e cognitiva que dá sentido à mudança, seja numa perspectiva de melhora ou de piora. Foi a partir dessa compreensão que se elegeu a inovação como elemento concreto para captar o processo de mudança em desenvolvimento na política de formação de professores no estado do ES.

Ao olhar para a prática pedagógica dos professores pesquisados, mais especificamente para ações como planejamento, gestão da sala de aula e aprendizagem foram identificados movimentos distintos de mudança e conservação na cultura docente. Um aspecto enfatizado nos relatos dos participantes dos grupos focais sobre o planejamento encontra-se no coletivo de professores, organização implantada com a introdução dos ciclos de formação. O planejamento do trabalho pedagógico através de projetos é reconhecido por todos como uma prática que vem ensejando mudanças nos padrões de interação e de relacionamento dos professores. Palavras como trabalhar conjuntamente, conversar, parceria, sintonizar ações, dividir idéias, decidir com os colegas parecem que vêm sendo incorporadas a atividade docente, sinalizando indícios de construção de uma prática colaborativa na cultura desses profissionais.

A partir de 2007, 2006-2007, se institui um gerência própria, então esta gerência de formação está incumbida de planejar com, de pensar junto com todas as outras áreas específicas uma proposta de formação com estes teóricos e nós da educação especial também temos este desafio de pensar junto desde a parte da logística até encontrar o porque deste profissional e não daquele e discutir mesmo em conjunto, então para este ano a gente tem aí, vai sair na próxima semana um no boletim das escolas, três formações por adesão que a gente chama, fora do horário de trabalho, para os profissionais da área de educação como um todo. (Rede Municipal do município X)

Situação diferente foi identificada entre os professores que atuam diretamente com os alunos com necessidades especiais. Marcada pela desmotivação entre os docentes, os quais se vêem obrigados a atuarem em uma iniciativa em que não acreditam e discordam. O “desencanto” com as “coisas da SEDU” gera certo descrédito nas inovações e, por conseguinte, em qualquer possibilidade de melhora. Este quadro tem fortalecido tanto o desenvolvimento de práticas individualizadas quanto de colaboração forçada. Entre os demais professores investigados predomina práticas dispersas e formais no processo de planejamento que pouco contribuem para a melhoria do trabalho em sala de aula, além de reforçarem o isolamento dos professores. Todavia, importa frisar que tais práticas são geradas não somente pelo repertório de crenças, valores e teorias que informam o agir docente, mas, principalmente, pela precária orientação e organização do trabalho pedagógico na escola.

Ano passado eu fui convidada pra ta assumindo a coordenação de educação especial, me pediram ajuda, como viram que eu tava lá acharam que eu era a solução, eu sozinha, como estou até hoje, vim correr atrás da Neucimar que foi uma grande

ajuda poder me dar idéias, olha eu fiz assim no estado, fui atrás da marta que muito me ajudaram, que que acontece que eu vejo também, concordo com as meninas, discordo em algumas partes também, que é a questão da política pública que é complicada, a gente se depara muito com essa questão de não ter alguém pra te ajudar, de não ter recurso do recurso ser pouco, quando tem é pouco ninguém quer. (Rede Municipal do município Y)

No que se refere à gestão pedagógica da sala de aula, uma parte dos professores pesquisados aponta mudanças na “postura”, “no modo de ensinar” e na “preocupação com o aluno” como a melhoria que vem ocorrendo na escola. Esta alteração pode ser percebida na predominância de relações mais próximas e amigáveis entre alunos e professores; na utilização de estratégia de argumentação e convencimento na gestão disciplinar das interações na sala de aula; a diversificação e adequação dos recursos didáticos empregados. Este fazer tem priorizado outras dimensões do aprender, como bem ressaltou um professor: “não é só o conteúdo, não. É a formação para a vida, os passeios, as dramatizações, o cuidado que a gente tem de orientar”. Desse modo, se não há unanimidade entre os docentes sobre a melhoria no rendimento do aluno, é possível dizer que há um trabalho pedagógico que vem possibilitando aos mesmos reverem crenças e teorias enraizadas, ressignificando seu sentido e as formas pelas quais se concretiza em seu trabalho.

Eu vivencio em escola de 1ª a 8ª série, coordeno sala de recurso e eu acho que a gente tem que mudar os conceitos, a gente vem buscando buscar respostas. E esse conceito de inclusão, a gente tem observado nas escolas da rede estadual que, o professor quando recebe o aluno especial, com qualquer deficiência, ele recebe com um pouco de receio, com de dúvida, não ta preparado, por se achar um pouco impotente nessa situação. Só que ele tem que encarar que com deficiência o aluno consegue desenvolver suas habilidades, em qualquer área em potencial. (Rede Estadual do município Z)

Nos demais docentes pesquisados, a gestão pedagógica da sala de aula ainda se encontra presa às amarras da prática tradicional que alimenta o individualismo docente. Neste caso, problemas como indisciplina e aprendizagem insatisfatória são analisados pelos professores ora como decorrentes de questões estruturais, ora como déficit do próprio aluno. A reflexão sobre a prática desenvolvida e sua pertinência ainda é algo difícil e penoso de ser enfrentado pelos professores, que experimentam uma situação de conflito cognitivo e ético-profissional. Desconfiam que suas práticas não estejam conseguindo “trazer o aluno para dentro da aula”, embora a conservem, pois não se encontram encorajados a alterá-las em razão das condições de trabalho ofertadas; sabem que poderia ser feito um trabalho diferente daquele que vêm fazendo. Vivem, pois, um tempo de transição entre o individualismo e a colaboração forçada.

Antes de falar o outro município, eu queria dizer que a dificuldade aqui de Cachoeiro é trazer o menino hiperativo e segurar ele na escola. Esse ano, ao trazer o menino para a escola, temos colocado o itinerante para acompanhá-lo. Estamos com três experiências de professores itinerantes para acompanhar o hiperativo. Não vemos alternativa a não ser colocar um professor exclusivo para esse aluno. (Rede Municipal do município W)

Em síntese, a incursão no cotidiano da prática pedagógica dos professores revelou que as inovações podem contribuir, de algum modo, para impulsionar mudanças na cultura docente, mas não são suficientes. Boa parte dos professores pesquisados afirma que não são mais os mesmos, que estão mudando. Registram uma mudança de pensamento, de atitude e de revisão do repertório de valores, crenças e saberes. Ao apontarem alteração no modo como compreendem e vivem hoje seu trabalho destacam, unanimemente, a formação inicial em nível superior como o motor que vem impulsionando a mudança por eles aludida. É ela que tem ensejado uma revisão de sua ação pedagógica, dos pressupostos teórico-práticos que a norteiam, possibilitando apoiar em outros referenciais sua ação profissional. Por outro lado, também ressaltam a cobrança para que desenvolvam práticas colaborativas, o que é fortemente entravado pelas condições de trabalho ofertadas, as quais favorecem o individualismo ou a cooperação forçada.

POLÍTICA EDUCACIONAL, MUDANÇA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há, ainda, uma pergunta a fazer: o que aproxima e distancia da mudança os docentes? Este questionamento chama uma lição explicitada no poema de Edson Marques sobre a mudança, que diz: “mude, mas comece devagar porque a direção é mais importante que a velocidade”. Saber aonde quer chegar, ter um rumo definido, é isto que aproxima ou distancia a escola da mudança. Do contrário, a escola vai vivendo no ativismo da operacionalização de ações planejadas por outras pessoas que nem sempre respondem as demandas de cada lugar e dos indivíduos que dão vida a esses contextos.

Sem uma direção, sem uma intenção explícita que oriente a organização do trabalho pedagógico, a escola não avança, as ações se fragmentam e perdem sentido mediante a prioridade ao estabelecimento e execução de metas em detrimento do diálogo fundado na reflexão coletiva. Este diálogo, ao mesmo tempo em que favorece o compartilhar de valores, saberes e crenças, enseja constante movimento de revisão e ressignificação de mudança da prática. Não se muda por mudar. Esta é a lição. As pessoas que fazem a escola, entre elas os

professores, precisam saber aonde querem chegar, o que esperam alcançar com sua ação pedagógica, que tipo de cidadão querem ajudar a preparar, enfim, que valores devem nortear sua ação profissional.

As lacunas são presumíveis tendo em vista a abordagem da formação contínua assumida na rede de ensino, qual seja o modelo dos encontros, cursos e palestras que não são articulados à formação em serviço dos professores, ou seja, aquela desenvolvida na escola a partir das dificuldades diagnosticadas com vistas à melhoria da realidade educacional. Com base nestas evidências, pode-se recorrer aos argumentos de Collares, Moysés e Geraldi (1999) acerca da política de descontinuidade presente nas políticas de formação contínua.

Tais políticas são caracterizadas pela constante suspensão de projetos e das atividades previstas sem a anuência dos participantes; mudanças na forma de organização de programas e projetos pelos órgãos públicos responsáveis; a rotatividade do corpo docente nas escolas, o que interfere na realização das atividades em andamento; a disseminação de “modismos” transmitidos como “receitas” para todos os problemas (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999).

Neste sentido, a formação contínua necessita estar vinculada às demais ações planejadas e desenvolvidas pela rede de ensino. Os limites já identificados da formação fragmentada, descontínua e desarticulada da prática pedagógica e das problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar denotam a relevância da participação dos professores no planejamento das ações de formação contínua.

Ao se considerar tais possibilidades é preciso reiterar que a formação contínua não se constitui como uma política redentora, capaz de dirimir todas as dificuldades e entraves para a melhoria da qualidade de ensino. Desarticulada do planejamento das demais políticas educacionais a formação contínua perde o sentido em si mesma. Evidencia-se, portanto, a necessidade de que as mudanças não se restrinjam a iniciativas individuais, nem estejam vinculadas a cada nova gestão ou gestor, mas que sejam sustentadas e reavaliadas coletivamente pelas equipes escolares.

Mas não basta saber o rumo. É imprescindível ser sujeito nesse processo. A direção a seguir e que deve balizar a organização do trabalho pedagógico escolar não pode e nem deve ser estabelecida por pessoas longe da escola e de suas lutas. A mudança começa pela definição dos rumos da escola ou, para dizer com as palavras de Veiga (1996), pela definição de seu projeto político-pedagógico, compreendido “como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas (...) na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (p.13). Compartilhar a tomada de decisões, co-responsabilizando todos os

que fazem a escola com os rumos e as escolhas feitas, é o passo fundamental para romper com o isolamento do trabalho docente e, por conseguinte, para promover mudanças no âmbito da sala de aula.

O que dá sentido à mudança é ter um projeto político-pedagógico construído com a participação dos diferentes segmentos da escola. É ele que dá rumo à mudança e que pode possibilitar aos professores viverem uma “profissionalidade” de ‘novo’ tipo (Hargreaves, 2001), um dos desafios da profissão na contemporaneidade. Desse modo, as inovações que incidem sobre a organização do trabalho escolar somente ganham significado quando sinalizam a favor dos rumos da escola, expressos no projeto político-pedagógico construído coletivamente. De outra forma, elas perdem de vista a possibilidade da mudança.

As incursões feitas revelam que a mudança não se faz por si mesma. Ela é feita pelas pessoas envolvidas no processo. No âmbito da educação, quando o alvo é a prática de ensino e a melhoria da aprendizagem do aluno, o professor se sobressai como sujeito central para que ela possa ser desenvolvida com êxito. Nesse sentido, repensar o imediatismo das reformas, bem como os fluxos constantes de inovações externamente induzidas, torna-se um imperativo. Do contrário, a mudança na prática escolar na perspectiva inclusiva, de melhora tende a constituir-se numa retórica do discurso político sedutor.

NOTAS

1 Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Bolsista PIBIC (FACITEC), graduada em Pedagogia.

3 Jesus, Denise Meyrelles. (2006). *Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas*. Projeto de pesquisa. Vitória: DFEOE/PPGE/CE/UFES.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 3. ed. Brasília, 2001.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. *In: BARROSO, João. (org.). O estudo da escola*. Portugal: Porto Ed., 1995.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORREIA, José Alberto. *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. 2. ed. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA, 1991. (Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino).

ESTEVES, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. *In: NÓVOA, António (coord.). Profissão Professor*. Portugal: Porto Ed., 1991.

FERNANDES, Margarida Ramires. *Mudança e Inovação na Pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000.

FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. 2. ed. London: Cassell Educational, 1991.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

HARGREAVES, Andy. O Ensino como profissão paradoxal. *Revista Pátio*. Educação – agenda para o século XXI. Porto Alegre: ARTMED, Ano IV, n. 16, p.13-18, fev./abr. de 2001.

_____. *Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 2. ed. Madrid: Morata, 1998.

_____. Uma introdução: compreender a educação na era pós-moderna. *In: FERNANDES, Margarida Ramires. Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: perspectivas curriculares*. Portugal: Porto Ed., 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretarias de Educação. In: *Revista Fundescola* (s/l), Ano 4, n. 26, mar. de 1999.

NAVARRO, Manuel Rivas. *Innovación Educativa: teorías, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis/ S. A., 2000.

ROSA, Sanny S. da. *Construtivismo e Mudança*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998, v. 29. (Coleção Questões da Nossa Época).

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2. ed. Campinas, SP: 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. *Política e Planejamento Educacional*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

_____. *Políticas de formação em cenários de reforma*. Anais do XI. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Goiânia, 2002.