

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TIAGO RUFINO FERNANDES

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA
ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DO CURSO *ESTUDO DO MEIO*
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

São Paulo
2018

TIAGO RUFINO FERNANDES

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA
ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DO CURSO *ESTUDO DO MEIO*
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida.

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.13 Fernandes, Tiago Rufino
F363d Desenvolvimento profissional de professores da escola pública: uma análise do curso estudo do meio na educação de jovens e adultos / Tiago Rufino Fernandes; orientação Maria Isabel de Almeida. São Paulo: s.n., 2018.
145 p.; anexos; apêndice
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Estudo do meio 2. Desenvolvimento profissional 3. Desempenho do professor 4. Formação continuada do professor I. Almeida, Maria Isabel de, orient.
-

FERNANDES, Tiago Rufino. *Desenvolvimento profissional de professores da escola pública: uma análise do curso Estudo do Meio na Educação de Jovens e Adultos*. Relatório de Pesquisa de Mestrado apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora-Doutora Maria Isabel de Almeida.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida (Orientadora)

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio em todos os momentos da minha trajetória. Em especial à minha mãe, pela determinação com que me oportunizou a educação.

À minha orientadora, Maria Isabel de Almeida, pelo apoio e ensinamento ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Ensino que levarei por toda a minha vida como profissional e pessoa.

À minha companheira de vida e intelectual, Nery Nice, pelo incentivo e múltiplos ensinamentos ao longo deste projeto de vida que escolhemos compartilhar.

Às professoras participantes da Banca do Exame de Qualificação, Nídia Nacib Pontuschka e Selma Garrido Pimenta, pelas contribuições valiosas que possibilitaram a melhoria do trabalho.

Aos queridos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE-FEUSP) pelo acolhimento e companheirismo. Grupo singular em cujas discussões me fortaleci em importantes momentos da pesquisa.

À Secretaria da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pela orientação e presteza em todos os processos e trâmites.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da Bolsa de Estudos.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa e fornecer seus depoimentos para que este trabalho fosse possível.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (SME), atual Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL), pelo apoio e disponibilidade em momentos importantes desta pesquisa, assim como pelo compartilhamento de seus saberes e suas experiências comigo.

A todas as pessoas com quem partilho as alegrias e os desafios de ser educador na escola pública brasileira.

Mãos Dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.

Também não cantarei o mundo futuro.

Estou preso à vida e olho meus companheiros.

Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.

Entre eles, considero a enorme realidade.

O presente é tão grande, não nos afastemos.

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,

não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela.,

não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,

não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,

a vida presente.

RESUMO

FERNANDES, Tiago Rufino. *Desenvolvimento profissional de professores da escola pública: uma análise do curso Estudo do Meio na Educação de Jovens e Adultos*. Relatório de Pesquisa (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa investiga o desenvolvimento profissional de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que participaram do curso *Estudo do Meio* na Rede Municipal de Guarulhos/SP. O *Estudo do Meio* é uma metodologia interdisciplinar de análise do contexto e da realidade de um “meio”, com o objetivo de investigar seus problemas e suas implicações na vida de uma comunidade. Como proposta de formação, visa aproximar a escola do seu entorno, refletindo sobre questões sociais, ambientais, históricas, entre outras, como também contribuir para a superação da fragmentação curricular em direção à interdisciplinaridade no trabalho com o conhecimento (Cf. PONTUSCHKA, 2007; PONTUSCHKA; LOPES, 2009). Como delimitação temporal, analisamos a 7ª edição do referido curso, ocorrida no segundo semestre de 2008 com educadores da EJA, tendo como objetivo geral analisar o desenvolvimento profissional dos professores no tocante às contribuições do curso para a ressignificação do trabalho docente; e objetivos específicos: 1) compreender a relação do curso *Estudo do Meio* com o Programa de Formação Permanente do Município de Guarulhos e quais foram as motivações político-institucionais para seu desenvolvimento; 2) analisar como parte dos professores participantes do curso elaboram sua experiência formativa a partir de sua participação; e 3) verificar quais desdobramentos os professores apontam em relação à sua prática pedagógica como contribuição do curso. A pesquisa tem como método o materialismo histórico-dialético (MARX, 1999, 2008, 2013; KOSIK, 1969) e possui como categorias *a priori* desenvolvimento profissional, trabalho docente e formação continuada de professores, sendo Nóvoa (1995, 2000, 2009), Garcia (2003, 2009), Almeida (1999) e Contreras (2012) os autores centrais escolhidos para o embasamento teórico do estudo. As técnicas utilizadas são: 1) análise de documentos referentes ao curso Estudo do Meio na Rede Municipal de Educação; e 2) entrevistas semiestruturadas com três professores da EJA participantes da edição do segundo semestre de 2008, como também com uma profissional da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Guarulhos (SECEL). A análise do material, à luz do referencial teórico e das categorias de análise, aponta para a fecundidade do curso *Estudo do Meio*, mas também sugere a necessidade de um olhar para as dinâmicas intraescolares por meio das quais a proposta ganha sentido no cotidiano da escola e na totalidade do trabalho docente, levantando-se a questão de pensar o desenvolvimento profissional não só em termos individuais/pessoais, mas também em seu caráter coletivo e organizacional. Além disso, considera-se fecundo conceber a formação continuada dos professores conforme a noção de *lugar de fala docente*, consubstanciado em um espaço de manifestação discursiva pelos professores acerca das condições concretas do trabalho que realizam nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: *Estudo do Meio*; desenvolvimento profissional; trabalho docente; formação continuada.

ABSTRACT

FERNANDES, Tiago Rufino. *Professional development of public school teachers: an analysis of the course Environmental Study at the Youth and Adult Education*. Research Report (Master in Education). Faculty of Education, São Paulo University, São Paulo, 2018.

This research investigates the professional development of Youth and Adult Education teachers who participated of the course Environmental Study at the Education System from Guarulhos, in São Paulo. The Environmental Study is an interdisciplinary methodology of analysis of a context and reality of an “environment” with aim to investigate its problems and implications in one community. As a proposal of teachers formation, aims to get close of its surroundings, thinking about social, environmental, historical issues, among others, as well to contribute to the superation of curricular fragmentation addressing to an interdisciplinarity in the work with the knowledge (PONTUSCHKA, 2007; PONTUSCHKA; LOPES, 2009). As a temporal delimitation, we analyze the 7th edition of the course mentioned, occurred in the 2^o semester of 2008 with Youth and Adult Education teachers, having as general objective to analyze the teachers professional development relating to the course contributions to the resignification of docent work; and specific objectives: 1) understand the relation between the course Environmental Study and the Guarulhos Teachers Continuing Formation Program, and which were the political and institutional motivations of its development; 2) analyze how part of the course participant teachers elaborate their formative experience from their participation; 3) verify which deployments teacher punctuate relating to their pedagogical practice as course contribution. The research has as method the historical-dialectical materialism (MARX, 1999, 2008, 2013; KOSIK, 1969) and *a priori* categories professional development, docent work, and teacher continuing formation, having Nóvoa (1995, 2000, 2009), Garcia (2003. 2009), Almeida (1999) and Contreras (2012) as central authors for the theoretical basis of the study. The techniques used are: 1) documental analysis about the course Environmental Study in the Education System from Guarulhos; and 2) semi-structured interview with three course participant teachers in the course in 2^o semester 2008, as well a technical professional acting at the Guarulhos Education, Culture, Sport and Leisure Department. The analysis of the collected material, based on the theoretical referential and the categories of the study, drives to the fecundity of the course Environmental Study, but also suggests the need to look at to the intraschool dynamics by which the proposal get sense in the daily functioning of the school and in the totality of docent work, raising the question of thinking professional development not only in the individual terms, but also in collective and organizational ones. In addition, we consider fruitful to conceive teachers continuing formation according to the notion of *docent place of speech*, consubstantiated in a discursive space of manifestation by teachers about their concrete conditions of work in schools.

KEYWORDS: Environmental Study; professional development; docent work; continuing formation.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAG	Centro de Abastecimento de Guarulhos
CEU	Centro de Educação Unificado
CP	Coordenador Pedagógico
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EFLCH	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador
GESTAR II	Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LAPECH	Laboratório de Pesquisa e Ensino em Ciências Humanas
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PEB	Professor de Educação Básica
PEB-Fund	Professor de Educação Básica do Ensino Fundamental
PEB-EJA	Professor de Educação Básica da Educação de Jovens e Adultos
PROGUARU	Progresso e Desenvolvimento de Guarulhos S/A
QSN	Quadro de Saberes Necessários [Proposta Curricular]
SAAE	Serviço Autônomo de Água e Esgoto
SECEL	Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: A “CONSTRUÇÃO” DO PESQUISADOR E DA PESQUISA	12
1.1 Alguns dados da trajetória	15
1.2 O delineamento da pesquisa.....	18
2. O PERCURSO METODOLÓGICO	23
2.1 Os documentos e a pluralidade de sentidos	28
2.2 As entrevistas: a dialética entre singular, particular e universal	32
2.3 Um recurso articulado a um método.....	35
3. DA POLISSEMIA À CARACTERIZAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO PARA INVESTIGAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	40
3.1 As pesquisas sobre o tema da Formação de Professores no Brasil.....	40
3.2 As pesquisas realizadas sobre política educacional em Guarulhos	48
3.3 Um desenvolvimento profissional docente com orientação emancipatória.....	51
3.4 A centralidade do trabalho docente na construção do ser professor: elemento articulador da totalidade do fazer profissional dos professores	61
3.5 Articulações entre o trabalho e o desenvolvimento profissional: o lugar da formação continuada.....	71
4. O ESTUDO DO MEIO COMO METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	79
4.1 Contexto e caracterização	79
4.2 Seu lugar e sua intencionalidade política.....	87
4.3 <i>Estudo do Meio</i> e formação de professores	89
4.3.1 <i>Estudo do Meio</i> e a profissionalidade dos professores.....	92
4.4 O curso <i>Estudo do Meio</i> na Rede Municipal de Educação	94
4.4.1 Notas sobre o Programa de Formação Permanente da Rede Municipal de Guarulhos: proposta e intencionalidade	94
4.4.2 A Educação de Jovens e Adultos Regular no município de Guarulhos de 2001 a 2008.....	98
4.4.3 Uma história do <i>Estudo do Meio</i> em Guarulhos?	102

5. ACHADOS PRINCIPAIS DA PESQUISA	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	137
ANEXOS	140

1. INTRODUÇÃO: A “CONSTRUÇÃO” DO PESQUISADOR E DA PESQUISA

Este relatório tem como objetivo apresentar os caminhos de uma pesquisa intitulada *Desenvolvimento Profissional Docente: uma análise do curso Estudo do Meio na Educação de Jovens e Adultos*. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa com a intenção de investigar as contribuições de um curso de formação continuada, com professores em exercício da docência, ao desenvolvimento da sua autonomia e quais concepções de docência carregam.

Ao escolher o curso *Estudo do Meio*, realizado com profissionais da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, cidade da Grande São Paulo, estamos analisando nosso lugar de trabalho, em função do qual escolhemos nossos interesses de pesquisa, já que o esforço teórico de análise que aqui se procede não está separado do nosso compromisso em informar uma práxis educacional crítica e transformadora nas condições particulares em que nos encontramos.

Situamo-nos entre aqueles que defendem não haver pesquisa desinteressada, pois todo esforço investigativo é resultado de uma postura frente à realidade. Embasada no referencial histórico-dialético, assumimos o caráter contraditório da realidade, suas linhas de força, a tendência à alienação na sociedade administrada, mas também, no interior mesmo desses processos, a síntese e as possibilidades emancipatórias. Em quais aspectos os cursos de formação continuada docente contribuem para processos emancipatórios, isto é, para o desenvolvimento da autonomia dos docentes em seu trabalho? Em que medida esses cursos “mistificam” o processo de formação, atribuindo-lhe características de fetiche e lhe retirando a potencial força transformadora? São perguntas dessa natureza que estão no campo de preocupação dos investigadores interessados em uma práxis educativa orientada para a emancipação.

Ao analisar o curso *Estudo do Meio*, procuramos entender para atuar, compreender para transformar. Ao perceber seus limites e possibilidades, depreendemos quais são as linhas de fuga que aí podem ser percebidas e quais vetores favorecem a produção ou reafirmação de caminhos profícuos para pensar a formação dos professores em exercício.

Qual é a finalidade social da nossa pesquisa? Fundamentalmente, pensamos que está em seu compromisso com uma docência reflexiva, crítica e engajada com o trabalho com os conhecimentos sociais e históricos, com a busca de superação da hegemonia que solapa a formação de indivíduos autônomos capazes de decidir, analisar e agir no mundo. Precisamos

desenvolver práticas de pesquisa e ação contra-hegemônicas capazes de engendrar novos dispositivos de luta nos diferentes campos, entre os quais a educação.

Esta postura está radicada em uma atitude na qual o ato de viver pressupõe assumir posições (“tomar partido”) (GRAMSCI, [1984?]). A neutralidade de que se reveste a indiferença é um tipo de “atuação passiva”, é a teoria tradicional que justifica o presente porquanto apenas o explica (NOBRE, 2011). Estamos, ao contrário, situados no referencial de uma teoria crítica em sentido amplo, em que o movimento de compreensão da realidade não está apartado das condições de possibilidade de uma ação social e docente transformadora.

Como produção de conhecimento, e contribuição ao campo científico, o primeiro desafio colocado às pesquisas em educação, e que aqui assumimos como legítimo, é o que expõe Sacristán na forma de uma suspeita: “Suspeito que a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas” (SACRISTÁN, 2002, p. 82). Diante disso, buscamos a realização de uma pesquisa estruturada, comprometida (não enviesada) com uma posição na sociedade, mas que seja “radical” na formulação de seus problemas, “rigorosa” na realização de sua análise e em sua fundamentação teórico-metodológica e “de conjunto” na busca pela dialética necessária entre a totalidade e a singularidade. Ser radical, rigorosa e de conjunto, três elementos tomados de Saviani (2000) e que têm um poder de orientação e explicitação do esforço aqui empreendido.

Se tomarmos a advertência de Sacristán (2002) como válida, pelo menos no tempo em que foi realizada¹, podemos relacioná-la com a dificuldade que temos, ainda hoje, de estruturar a pesquisa sobre formação docente como um campo, nos termos em que apresenta Pierre Bourdieu (1983), em que a disputa se apresenta como a luta por um lugar de reconhecimento e competência. No entanto, é seguro afirmar que o que caracterizamos como um conjunto de temas sobre a formação de professores se amplia não só com a leitura massiva de autores estrangeiros, mas também pela produção de conhecimento sobre o tema em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Importa salientar que, não obstante sua crescente consolidação, apesar das condições de pesquisa (DINIZ-PEREIRA, 2013; ANDRÉ, 2001), ainda estamos distantes de um delineamento de todo claro do que se vem denominando formação de professores (FCC, [s. d.], p. 94). Tivemos crescimento em volume de pesquisas que veio acompanhado de uma

¹ Trata-se de um texto resultado de uma comunicação oral em 1996, realizada na 19ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu/MG. Embora datado no tempo, e tendo em vista que o campo da formação de professores no Brasil conheceu um desenvolvimento exponencial nos últimos 22 anos, o texto ainda guarda atualidade que ilumina a direção das investigações sobre a formação dos professores em nosso país.

pluralidade de abordagens e recortes que contribuíram para promover uma dispersão do campo, ao mesmo tempo em que essa situação também pode ser vista como indício de sua abrangência.

Esse impasse tem sido exposto também em eventos científicos da área de formação de professores. Em simpósio realizado pelo Grupo de Trabalho 8, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os dias 3 e 4 de outubro de 2016, em Guarulhos-SP², no qual se reuniram grupos de pesquisa do Brasil sobre formação de educadores, na síntese das discussões destacamos duas considerações importantes: 1 - permanência do problema da constituição do campo da formação de professores, sendo necessário, ao mesmo tempo que ele se estabelece, buscar suas interfaces com outros campos; 2 - indistinção entre a natureza da pesquisa e a natureza do conhecimento que surge da pesquisa. Essas “zonas de tensão epistemológica” (informação verbal)³ marcam o panorama das pesquisas em formação de professores, as quais, relacionadas a grupos nas universidades, oscilam entre graus maiores ou menores de consolidação. Além disso, percebeu-se uma ausência de estudos sobre a formação continuada dos professores, o que também pode indicar um lugar importante para a pesquisa que aqui se intenciona, já que a formação continuada, como defenderemos, é o lugar onde se articula o trabalho docente com o desenvolvimento profissional. É, em outras palavras, um importante “lugar” de reflexão sobre a prática pedagógica e de fala docente.

Em termos conceituais, as linhas atuais de investigação também vêm concebendo a formação de professores como um *continuum* (BRZEZINSKI, 2006; DINIZ-PEREIRA, 2010), em que formação inicial e continuada são momentos de um processo mais amplo de desenvolvimento profissional docente. No entanto, salientamos que a revalorização da formação de professores, acompanhada da emergência da formação contínua (também entendida como formação permanente, capacitação e treinamento), corresponde a uma tendência mundial no bojo dos organismos internacionais (como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)) e de sua preocupação com o papel da educação na economia e no desenvolvimento.

Colocada a perspectiva geral que mostra o panorama em que se situa nossa preocupação, para apresentar os caminhos desta pesquisa, exporei nas próximas páginas

² III SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL, Guarulhos, SP, 2016.

³ Expressão utilizada por Maria do Céu Roldão, convidada a participar do referido evento, na síntese dos trabalhos dos grupos.

minha trajetória de formação até chegar a este momento para, em seguida, apontar os elementos que a delineiam e a sustentam.

1.1 Alguns dados da trajetória

Minha formação acadêmica inicia-se em 2005 no curso de licenciatura em Letras no Centro Universitário Metropolitano de São Paulo⁴, em Guarulhos. Ali descobri o que a docência poderia ser, mas também que desafios eu encontraria em meu futuro exercício profissional. Concluído o curso, ingressei por concurso público como docente na Prefeitura de Guarulhos em 2008, para lecionar na EJA.

Ali me iniciei na docência e foi onde pude constituir as primeiras representações profissionais sobre os desafios da educação básica. A vivência como professor me motivou a continuar a reflexão pedagógica sobre a identidade docente, os saberes necessários ao ensino, o que me levou a uma investigação mais sistemática sobre a didática específica do ensino de língua portuguesa.

Ainda em 2008, participei do curso *Estudo do Meio*, analisado nesta pesquisa. Oferecido pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino em Ciências Humanas (LAPECH) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), sob coordenação da Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka, o curso tinha uma proposta interdisciplinar para articular professores da EJA em um estudo de alguns bairros com vistas a possibilitar uma relação mais significativa da escola com seu entorno. Essa ação foi importante em um sentido preciso: construir metodologias que favorecessem um olhar para as relações com o espaço e o lugar, de modo a percebê-los como temáticas na prática pedagógica no interior da escola.

No início de 2009, à luz do trabalho desenvolvido na escola, fui convidado para atuar na formação dos professores de língua portuguesa da EJA da Rede Municipal em um programa chamado Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) do Governo Federal. A partir de então, tive a oportunidade de refletir mais sistematicamente sobre a formação continuada, a Didática e outros temas que se articulam ao campo epistemológico da formação de professores, além de vivenciar o cotidiano da política educacional em sua formulação, implementação e avaliação.

⁴ Trata-se das antigas Faculdades Integradas de Guarulhos, instituição fundada em 1968, tendo como base a Faculdade de Direito.

Essa vivência tem me levado a pensar a interface entre as políticas educacionais e o trabalho docente. Os programas de formação de professores estão, assim, articulados com essas duas dimensões, constituindo-se como uma instância de mediação entre a política e o que ocorre nas escolas.

Paralelamente a essas oportunidades, ingressei, ainda em 2009, no curso de Filosofia na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-UNIFESP, *campus* Guarulhos), o que permitiu ampliar meu campo de interesses e o alcance das minhas reflexões. A Filosofia forneceu um aporte e um referencial de análise fundamental para as atividades de pesquisa nas quais me iniciaria posteriormente. Disso surgiu uma nova característica tanto da minha atividade profissional quanto da pesquisa, qual seja, abordar filosoficamente (ou com aportes filosóficos) objetos complexos, não para submetê-los ao exame filosófico *stricto sensu*, mas para envidar um esforço de apreensão radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2000) dos problemas em uma perspectiva de natureza mais articulada, ou interdisciplinar.

Nesse curso, que veio na esteira da profundidade de minha inserção no campo da educação, precisamente na reflexão pedagógica sobre a formação de professores, continuei a busca de aprofundamento em áreas da educação e da pedagogia, o que me levou à inscrição em uma monitoria na disciplina Planejamento e Avaliação Educacional, que realizei em 2012, na qual pude vivenciar a docência na universidade, mas também a leitura de textos, a orientação de alunos e o aprofundamento da minha formação.

No ano seguinte, em 2013, ingressei na iniciação científica, onde pude consolidar meu interesse em seguir investigando o tema da formação docente em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), participei do Projeto em Rede intitulado *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica*: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID, coordenado pelos professores doutores José Rubens Jardimino (UFOP), Isabel Sabino (UECE) e Magali Aparecida Silvestre (UNIFESP), em cujo âmbito desenvolvi um subprojeto sobre a formação de professores da educação básica. O Projeto integrava o Observatório de Educação da CAPES e foi desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual do Ceará e a Universidade Federal de Ouro Preto.

Concluído em 2014, o relatório de iniciação científica por mim elaborado tinha como título *Desenvolvimento Profissional de Professores: articulação de sentidos entre profissionalidade e identidade docente*. Encontrei no tema do desenvolvimento profissional uma importante ferramenta para minha atuação profissional, já que na SME — desde 2017

com a denominação de Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) — atuei, desde 2009, entre outras coisas, com a formação continuada de professores.

Essa formação me proporcionou um crescimento em duas dimensões: no avanço do domínio de procedimentos de pesquisa e na compreensão de minha atuação como formador de profissionais da educação. Nesse sentido, a pesquisa é um lugar da práxis, enquanto a práxis também é lugar e reflexão. Trata-se apenas de momentos distintos de uma práxis educativa geral.

Antes de ingressar no Mestrado na Faculdade de Educação da USP, concluí uma especialização em Formação de Professores (ênfase no magistério superior) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* São Paulo, em 2015. Foi um momento importante em minha formação, em que pude refletir sistematicamente sobre pedagogia universitária e formação de professores. Como monografia, realizei uma pesquisa teórica sobre o conceito de semiformação no filósofo alemão Theodor Adorno e sua contraposição com a formação de orientação emancipatória.

Já o ingresso na FEUSP ampliou meu horizonte de pesquisa. Em referência ao que da minha presença na universidade mais contribuiu para minha formação como pesquisador, destaco os seguintes aspectos.

O primeiro é a frequência ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE), coordenado por Selma Garrido Pimenta, José Cerchi Fusari e Maria Isabel de Almeida. Além de discutir temas relevantes das pesquisas em curso, tanto as do grupo quanto as de orientandos de Doutorado, é um espaço de estudo sistemático de autores centrais para as pesquisas do grupo. Destaco, sobretudo, a leitura e discussões de Karel Kosik e os prolongamentos do marxismo em autores como Saviani, José Paulo Netto e outros.

O GEPEFE é, em seu sentido mais amplo, um espaço de formação permanente dos pesquisadores. A existência de encontros de orientação coletiva de orientandos, coordenados por Pimenta e Almeida, também se constituíram em espaços formativos especialmente relevantes, pois alternando com as discussões sobre o andamento das pesquisas de pós-graduação de seus orientandos, estudamos referenciais teóricos centrais, perpassando temas que vão desde autores como Karl Marx, Gaudêncio Frigotto, Adolfo Sánchez Vázquez e Marilena Chaui até autores de vertentes teóricas como a Teoria Crítica.

Esses dois espaços solidificaram minha formação e forneceram um referencial para fundamentar minha reflexão e buscar o rigor da abordagem dos temas.

Por fim, destaco as disciplinas cursadas na FEUSP para cumprimento dos créditos previstos no Programa de Pós-Graduação. Foi nelas que pude discutir sobre a natureza do

conhecimento científico na universidade e reorientar meu interesse de pesquisa para a maneira como ele está enfocado. Uma contribuição relevante veio dos aportes da história oral para pensar o lugar da memória dos sujeitos entrevistados.

Concluo a escrita destes passos da caminhada com uma referência a Michel de Certeau, em cuja leitura tive clareza da necessidade de situar meu lugar social, em função do qual “se instauram os métodos” e a “topografia de interesses” (CERTEAU, 1982, p. 66) de pesquisa na área do desenvolvimento profissional e da formação continuada de professores. Ao investigar o desenvolvimento profissional dos professores no curso *Estudo do Meio*, explícito também minha relação institucional com a Rede Municipal de Educação de Guarulhos e que contribuições esta pesquisa pode dar ao campo educacional.

Atuar no nível macro de gestão da educação reafirmou meu ímpeto de investigar os docentes e sua condição, mas pensando em que medida e de que modo as políticas se relacionam com seu trabalho.

1.2 O delineamento da pesquisa

Explicitado o “lugar” social e científico de onde esta pesquisa parte, passamos a expor seus componentes propriamente ditos, como a delimitação do objeto, seus objetivos e a construção da metodologia. Em certa medida, o que se verá neste relatório é a afirmação de alguns caminhos já “promissores” no campo da formação docente desenhados, sobretudo, a partir da década de 1990 (TORRES, 1998; MARIN, 1995).

Assumimos o pressuposto de que o objeto científico é uma construção do pesquisador com base no conhecimento científico de sua época⁵. Como tal, o objeto é delimitado e a pergunta que lhe dá possibilidade de investigação constitui um de seus elementos centrais. Diante dessa compreensão, o que expomos aqui é a construção de um objeto de estudo em suas delimitações à luz dos objetivos e dos procedimentos teórico-metodológicos adotados.

O objeto desta pesquisa é o desenvolvimento profissional de professores da escola pública do município de Guarulhos/SP, analisado em uma ação formativa intitulada *Estudo do Meio*, ocorrida no segundo semestre do ano 2008 com professores da EJA. A delimitação espacial e temporal da análise constitui “terreno” da pesquisa, mas não encerra toda sua

⁵ A ideia de que o objeto de pesquisa é uma construção está atestada em diferentes vertentes do pensamento social e filosófico, portanto ele é uma operação racional de delimitação de possibilidades investigativas de um fenômeno à luz da teoria adotada. Para esse debate, conferir Bourdieu (2004) e sua referência, para tratar do tema, a autores distintos como Marx, Saussure, Weber e Bachelard.

significação. Como nossa referência dialética opera segundo uma relação dinâmica entre o singular, o universal e o particular, buscamos perceber as conexões que os fenômenos singulares estabelecem com os elementos mais amplos do campo da formação de professores, como também da política educacional.

A delimitação é uma ação necessária não só como condição da investigação científica, mas também porque objetos complexos, como o desenvolvimento profissional dos professores, oferecem diferentes portas de entrada e orientações possíveis (GARCIA, 2009). A amplitude que caracteriza o desenvolvimento profissional docente também oferece uma dificuldade adicional, qual seja, a de ser capaz de apreender, no movimento da pesquisa e na produção textual, parte de seu processo de constituição. Em termos marxistas, tratar-se-ia de apreender alguns aspectos da emergência do fenômeno em seu caráter dialético e contraditório.

O *Estudo do Meio* é uma metodologia interdisciplinar de análise do contexto e da realidade local⁶ com o objetivo de investigar seus problemas e suas implicações na vida dos sujeitos participantes. Como proposta de formação, visa aproximar a escola do seu entorno, refletindo em seu interior sobre questões sociais, ambientais, históricas, entre outras, buscando contribuir para superação da fragmentação curricular em direção à interdisciplinaridade no trabalho com o conhecimento na escola. O curso, inserido no Programa de Formação Permanente do município de Guarulhos, visou contribuir para o processo formativo de professores e para a ressignificação do olhar sobre a cidade.

Assim estabelecido inicialmente o objeto, a pergunta que lhe fazemos se formula da seguinte maneira: *De que modo cursos de formação continuada como o Estudo do Meio marcam o desenvolvimento profissional dos professores?* Ao formularmos essa indagação, buscamos apreender o movimento que caracteriza a relação dos professores com os cursos de formação continuada, como eles o elaboram em sua experiência como docentes e como o relacionam com a prática que realizam ou realizaram em suas escolas. Em certa medida, a pergunta visa apreender o que “permanece” da formação na vida do professor, na medida mesma em que isso que permanece também se transforma e se ressignifica.

O objetivo geral é analisar o desenvolvimento profissional dos professores participantes do curso *Estudo do Meio*, na edição do segundo semestre do ano de 2008, no tocante às suas contribuições para a formação docente. Para alcançá-lo, possui os seguintes objetivos específicos: 1) compreender a relação do curso *Estudo do Meio* com o Programa de

⁶ Mais precisamente de um meio rural ou urbano. A realidade local de que falamos corresponde ao caráter que o *Estudo do Meio* assumiu na Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Formação Permanente do Município de Guarulhos e quais foram as motivações político-institucionais para seu desenvolvimento; 2) analisar como parte dos professores participantes do curso *Estudo do Meio* elaboram sua experiência formativa no curso a partir de sua participação; 3) verificar quais desdobramentos os professores participantes apontam em relação à sua prática pedagógica como contribuição do curso *Estudo do Meio*.

A pesquisa, assim, se insere em uma dupla dimensão de análise do desenvolvimento profissional docente no contexto de um curso de formação. Dessa maneira, ao nos debruçarmos sobre a inserção do curso no contexto da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, temos como alvo o desenvolvimento profissional que daí emerge no tocante, sobretudo, aos elementos que configuram e ressignificam o trabalho realizado nas escolas. Tal é a preocupação principal do estudo.

A realização de um curso, ainda que tenha uma estrutura e dinâmica comuns para diferentes etapas da educação, possui modulações próprias em função dos sujeitos que o acessam: os desafios de cada prática, a estrutura organizacional de uma secretaria, as condições de trabalho e remuneração ressoam como elementos significativos no seu transcurso.

Ao considerar a proposta do *Estudo do Meio* na cidade de Guarulhos com professores da EJA, o que se busca é a apreensão de uma especificidade que, por ser singularidade em termos de espaço, tempo e sujeitos, se produz segundo particularidades. Ao mesmo tempo, a recuperação das mediações do fenômeno em sua relação com a política educacional do município de Guarulhos aponta para uma compreensão ampla da relação entre o desenvolvimento profissional continuado dos professores e o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Não é possível, nos termos em que enfocamos o desenvolvimento profissional dos professores, conceber a proposta de formação continuada sem a consideração de quem são os sujeitos professores em sua concreticidade. Suas características profissionais, o estatuto de profissionalidade construído, a organização da sua carreira, o grau de reconhecimento social não podem ser considerados elementos exteriores a uma reflexão consistente sobre o lugar da formação na trajetória dos docentes. Em suma, assentamos que as dimensões socioprofissionais que definem a condição docente são fator central para entendermos as formações *stricto sensu*, mas também as políticas organizadas para contribuir com o avanço permanente dos professores.

Nesse sentido, ao analisar o curso *Estudo do Meio* na EJA de Guarulhos, temos como pano de fundo as configurações do trabalho dos professores como uma atividade marcada por

um caráter concreto e determinada pelo contexto das escolas e do desenho da política educacional. As condições de trabalho, o grau de articulação da prática na escola, o Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal, entre outros elementos, são parte do contexto que informa as possibilidades do curso junto aos professores e também o exame que propomos nesta dissertação.

No que se refere ao método e seus procedimentos, realizamos uma investigação exploratória, de abordagem qualitativa, segundo o materialismo histórico-dialético (NETTO, 2011; KOSIK, 1969; MARX, 1999, 2013), tendo como quadro teórico que constitui sua referência, além dos autores citados, Nóvoa (1995, 2002), Garcia (2003, 2009), Contreras (2012) e Almeida (1999).

Os procedimentos adotados são a análise documental, para recuperação do enraizamento institucional do curso na Rede Municipal desde o ano de 2002, e as entrevistas com sujeitos participantes da edição de 2008 do curso *Estudo do Meio*. Uma vez que o curso tem uma história, ele possui desdobramentos na cidade que lhe dão características próprias, por isso se torna importante recuperar sua inserção na cidade e as modulações sofridas ao longo do tempo, já que o conceito de estudo do meio também se transforma conforme os tempos e os sujeitos (PONTUSCHKA, 2007). Ademais, os objetos, embora sua formulação seja uma operação racional, estão inseridos nos contextos sociais pelos quais sua formulação é possível em dado tempo e espaço.

As entrevistas, realizadas com três professores participantes e uma profissional em função técnica na atual SECEL, outrora SME, correspondem ao singular que é expressão da totalidade. Seus discursos são a marca de um tempo, não como meros testemunhos, mas como elaboração significativa e atribuição de sentido. Essas entrevistas ocupam um lugar de interlocução com sujeitos que vivenciaram o curso a partir de perspectivas próprias, e, nessa condição, com elas estabelecemos um diálogo não para buscar valores de verdade, mas para ampliar o raio de reflexão sobre o desenvolvimento profissional que se dá na formação continuada.

Seu aspecto de memória (já que a edição analisada é de 2008) lhe confere um caráter de elaboração no tempo, o que permite depreendermos as permanências, mas também as reelaborações e ressignificações do curso no *continuum* da vida profissional desses professores.

Dada essa escolha, as entrevistas tratarão de uma construção discursiva no tempo, que sempre opera, por um lado, uma seleção dos eventos e, por outro, estruturam o que permanece como lembrança do próprio evento vivenciado. A memória, assim, quando ativada por meio

do discurso, realiza-se como elemento de elaboração dos momentos que, da experiência vivida, permanecem como dado significativo. Para essa empreitada, articulamos ao materialismo histórico aportes metodológicos da história oral, sobretudo para o trabalho com a memória como construção.

Tal é o arcabouço desta pesquisa. Nas próximas páginas, apresentaremos com maior grau de detalhamento o caminho percorrido e seus desdobramentos.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa não entendemos “método” como um conjunto de passos que, se seguidos rigorosamente, levam a um conhecimento definitivo, como se possuíssem um caráter a-histórico. A produção científica por nós intencionada caminha na direção de considerar a historicidade do próprio conhecimento, no sentido de ser ele resultado de um tempo e um espaço determinados. Assim, o que entendemos por método é consequência da maneira como nos posicionamos no mundo e como assumimos posições diante da forma como lemos a realidade.

Diante disso, o enfoque metodológico aqui adotado é resultado de uma posição social e política e, portanto, recusa a ideia de neutralidade. Os passos da pesquisa, suas técnicas e desenvolvimento estão inscritos em uma tomada de posição a um só tempo científica e social. O método se exige a si mesmo como necessidade diante do tipo de conhecimento que se pretende produzir e do horizonte que se almeja alcançar.

Assim explicitado o pressuposto, o método que fornece as linhas de desenvolvimento desta pesquisa é o materialismo histórico, tal como inicialmente construído por Karl Marx, mas com uma abertura à sua renovação ao longo do seu desenvolvimento em tendências que passam não só pelas elaborações do próprio Marx (aqui enfocadas sobretudo no texto *Introdução* [à crítica da Economia Política], de 1857 (1999)), mas também em desdobramentos outros que atualizam o escopo de problemas e preocupações com questões da relação entre singular, particular e universal e a atualização da orientação para a emancipação.

Especial destaque na apreensão do materialismo neste projeto se refere à relação dialética, não meramente dual, entre aparência e essência dos fenômenos. Se é conhecida a frase de Marx de que se a aparência dos fenômenos coincide com sua essência, a ciência seria supérflua, cabe-nos levá-la em consideração em nosso esforço investigativo para que a pesquisa de fato possa se constituir em mais do que mera descrição do fenômeno a ser investigado, permitindo-nos, ao contrário, a apreensão de sua organização interna, por meio da qual seja possível pensar as aberturas ou o limiar do horizonte emancipatório.

Para o materialismo histórico, a essência do fenômeno investigado não se apresenta de imediato ao pesquisador, de modo que a maneira como o curso de formação *Estudo do Meio* se relaciona com o trabalho docente não está dada, por exemplo, na mera formulação dos objetivos gerais, isto é, em sua intencionalidade explícita.

Por isso, nosso ponto de partida, amparados em Kosik (1963), é o de que, para capturarmos a essência, temos de partir do fenômeno tal como ele se manifesta (ou se revelou manifesto); em outras palavras, tal como ele se manifesta imediatamente à percepção. E, para tanto, seguiremos a orientação explicitada por Marx (1999) no texto *Introdução* [à crítica da Economia Política], apropriando-nos do *movimento metodológico todo-parte-todo*, produzido mediante o exame dialético.

O ponto de partida é o *todo* naquilo que ele tem de sincrético e empírico (isto é, o desenvolvimento profissional dos professores tal como intencionado no curso *Estudo do Meio*), que se decompõe em suas *partes*, que consistem na abstração e buscam o isolamento de elementos para um exame detalhado de sua lógica interna (neste caso, a constituição do curso no contexto particular da Rede Municipal de Educação), para, a partir daí, retornar ao (*todo*) *concreto*, agora como

a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 1999, p. 39-40).

É o todo concreto que revelará as contribuições do curso *Estudo do Meio* para o desenvolvimento profissional dos professores. Em outras palavras, o todo consiste tanto no ponto de partida quanto no ponto de chegada de nossa análise, visto que, no primeiro caso, trata-se do todo tal como se apresenta em sua realidade fenomênica, enquanto no segundo, é o todo reconstruído em suas determinações e contradições.

É tal método que Kosik (1969) denomina de *dialética da totalidade concreta*. É dialético porque parte do processo contraditório de afirmação e negação da realidade, e é totalidade concreta porque os fenômenos particulares são partes de um todo e são historicamente determinados.

Com tais considerações, gostaríamos de situar a natureza filosófica do método e aloca-lo em uma dimensão fundante do esforço investigativo. Nela se inscrevem uma noção de conhecimento, de homem, de sociedade e um horizonte de transformação, expresso pelo polissêmico conceito de emancipação (MELO, 2009)⁷. Assumimos uma abertura conceitual

⁷ Em sua tese de Doutorado, Melo (2009) argumenta sobre as mudanças dos sentidos da emancipação conforme os paradigmas que o estruturaram desde o XIX. Procurando superar a antinomia entre reforma e revolução, analisa a evolução do conceito, desde o que chama de paradigma produtivista até chegar à noção de emancipação relacionada à democracia radical, reolocando as formas de sua interpretação no interior da política, do direito e do reconhecimento. A polissemia do conceito é expressão de sua importância, mas também de sua plasticidade para pensar diferentes orientações de transformação social ou da esfera pública, o que nos leva a falar em processos, possibilidades ou potenciais emancipatórios. Tal como exposto pelo autor, nesta pesquisa também

aos processos emancipatórios para pensar as condições que, no presente, inscrevem novos sentidos à transformação na educação, sejam referentes à autonomia do professor, à recuperação do caráter crítico-reflexivo de sua atividade ou mesmo na esfera de sua atuação política.

A opção pelo materialismo histórico é acompanhada de uma inserção e de um amadurecimento do lugar do conhecimento em nossa sociedade e da possibilidade mesma de sua construção em bases críticas. Neste âmbito, autores importantes ligados ao materialismo nucleiam a apreensão metodológica do objeto de pesquisa (o desenvolvimento profissional de professores no curso *Estudo do Meio*) e estruturam o quadro referencial que constitui a sustentação teórica, fornecendo a base de significação de diferentes conceitos, como práxis, transformação e/ou emancipação, dialética e concreticidade (MARX, 1999, 2008, 2013; KOSIK, 1969; ANTUNES, 2000, 2003; NETTO, 2011; VÁZQUEZ, 2011).

É no interior do processo de análise que os conceitos de tais autores permitem operacionalizar dialeticamente nossa exposição. Neste momento, expomos alguns de seus pressupostos mais diretamente vinculados à nossa pesquisa e seus procedimentos.

Como já anunciado na introdução, esta pesquisa investiga o desenvolvimento profissional de professores no curso *Estudo do Meio*, na edição do segundo semestre de 2008, com professores da EJA do município de Guarulhos/SP. Seu universo de questões gira em torno da busca de contribuições do referido curso para uma docência crítica e reflexiva, socialmente comprometida com o papel emancipador do conhecimento.

Algumas perguntas que derivam dessa delimitação de objeto podem estar ligadas com: quais são as dimensões da totalidade social que motivam o desenvolvimento do curso e o desenvolvimento profissional dos professores? Como interpretar o desenvolvimento profissional dos professores considerando as contradições sociais e das políticas públicas em sua implementação? Em outras palavras, o que corresponde às categorias que esta pesquisa adota para apreender a dinâmica de desenvolvimento do fenômeno a ser analisado?

A categoria fundante deste trabalho — além do desenvolvimento profissional e da formação continuada, que permitem adentrar o terreno da pesquisa de modo mais direto e

partimos de uma abertura em relação à recepção dos textos de Marx e do marxismo para pensar os problemas contemporâneos, distanciando-nos dos dogmatismos que obliteram a análise em receituários interpretativos fixos, conforme se vê nas considerações finais de sua pesquisa: “Certamente, quando procuramos reatualizar um determinado autor ou teoria, novos fatos e momentos históricos podem se converter em obstáculo à integralidade de um sistema teórico; porém, a vantagem de um olhar contemporâneo consiste justamente em perceber nuances, potencialidades e limitações de uma teoria que só se explicitam a partir da história de seus efeitos. A indagação pela emancipação não nasce em si mesma em razão da teoria, pois já está presente na dinâmica efetiva dos conflitos. Mas a compreensão de suas diferentes formas de manifestação na teoria e na prática nos impele à reconstrução de seus sentidos, assim como a justifica” (MELO, 2009, p. 208).

imediatos — é a categoria do *trabalho*, aqui focado como trabalho docente, tal como apreendido pelo materialismo histórico. É a centralidade da categoria trabalho que faz emergir os significados do que chamamos desenvolvimento profissional e formação continuada.

O pressuposto analítico que conduzirá nossa análise é o de que o professor é um sujeito que, em seu trabalho, realiza uma prática concretamente situada no espaço e no tempo, portanto traz as marcas de seu lugar social. O trabalho que ele realiza é uma operação sobre o mundo com outros sujeitos e é por meio dele que se constrói seu *ser social docente*. Essa ontologia socialmente construída, isto é, que define seu ser professor, é responsável pela formação de suas representações sobre o ofício, sobre sua identidade e pode estar ou não ligada a uma situação de alienação.

Assim, analisar o desenvolvimento profissional dos professores é examinar parte de sua ontologia como ser social. Não se trata de analisar apenas uma ação formativa ou como os professores se tornaram professores, mas, sobretudo, como o professor produz ou não significação sobre o seu trabalho (leia-se: sobre si mesmo) enquanto reflete sobre sua prática em um curso de formação. Adotamos a posição de que uma ação de formação que não tematiza a dimensão do trabalho docente não está contribuindo para a resignificação desse próprio trabalho, nem para a formação dos professores como intelectuais autônomos, críticos e transformadores (GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2012).

Concebemos o materialismo histórico como uma teoria crítica em sentido amplo (NOBRE, 2011), uma construção teórica viva, não estática, atenta ao movimento do real e às novas dinâmicas que demandam a renovação das categorias e conceitos. O motor é uma dialética que permite acionar um movimento de relação entre opostos, entre o todo e as partes que o integram em um movimento de afirmação e negação, negação da negação e síntese superadora.

Como construção teórica ligada à práxis social, o materialismo histórico busca sua conexão com o mundo da ação dos homens em sentido transformador. É, assim, uma teoria não idealista, atenta às condições concretas de produção da vida social. Se materialistas são aqueles e aquelas que acreditam ser o mundo resultado da ação dos homens, acreditamos que a educação que se faz também é resultado da ação de seus agentes, isto é, resultado de como os educadores e demais agentes a produzem nas situações históricas e sociais em que vivem.

Do ponto de vista da relação entre o método que adotamos — o materialismo histórico — e os procedimentos e técnicas da pesquisa, concebemos que é o primeiro que determina os segundos, isto é, as técnicas estão a serviço do método como modo de apreensão do real. Assim, as coordenadas para leitura, interpretação e exposição do movimento da pesquisa são

dadas pela nossa apreensão do método dialético e dos procedimentos com ele compatíveis ou a ele articulados, tal como fazemos na apropriação de algumas formas de analisar as fontes impressas e as entrevistas pela via da história oral (expostas no próximo item).

É esse movimento de utilização de diferentes técnicas para apreensão da complexidade do objeto que Netto (2011) expõe quando apresenta suas considerações acerca do estudo do método de Marx:

Neste processo [de pesquisa], os instrumentos e também as *técnicas* de pesquisa são os mais variados, desde **a análise documental, até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação** etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método. (NETTO, 2011, p. 25-26).⁸

Essa citação nos permite situar claramente como é a partir das exigências do método que buscamos as diferentes técnicas, procedimentos e instrumentos pelos quais teremos condições de “nos apoderar” de alguns elementos determinantes da “matéria”. Não devemos confundir, assim, as entrevistas ou a operação técnica de análise de documentos com o método em si, senão como uma das formas pelas quais podemos operar a análise.

O real é apreendido pelo movimento da pesquisa, pelos instrumentos que permitem a mediação e o conhecimento. No trato do objeto desta investigação, a apreensão das contribuições do curso *Estudo do Meio* ao desenvolvimento profissional precisa ser desvelada à luz do diálogo com os documentos e das percepções dos sujeitos que dele participaram, conjugados com os referenciais teóricos adotados. No primeiro caso, o aporte para abordar a materialidade dos documentos é fornecido pela historiografia, sobretudo na relação com o olhar para o material de arquivo; no segundo, operamos com duas construções teóricas, uma que estrutura a relação da entrevista na dialética entre o singular e o universal e outra que pensa o lugar da memória na recuperação do passado e sua presentificação, segundo contribuições da história oral. É o que passamos a expor nos itens 2.1 e 2.2.

⁸ Grifo nosso.

2.1 Os documentos e a pluralidade de sentidos

Durante o período de busca de fontes, uma nova perspectiva se abriu para a realização da pesquisa quando acessei uma quantidade razoável de arquivos sobre as edições do curso *Estudo do Meio* na Rede Municipal, desde o ano de 2002. Uma das dificuldades que aparecem quando se busca recuperar a trajetória de um curso ou ação governamental é que o acesso às fontes documentais geralmente é difícil ou quase inviável, o que demanda mudança no planejamento da pesquisa e ajuste do seu foco.

Quando se encontram os arquivos, novas possibilidades se abrem, sobretudo quando se começa a dialogar com eles e descobrir camadas de significação e interpretação que até então não se haviam previsto. O arquivo se constitui em espaço de diálogo, de perguntas e respostas a partir de indícios e vestígios que informam, nunca de maneira completa, o que foi determinada ação e que lugar ela ocupa na história. O que estava morto se anima, e a multiplicidade de vozes começa a se expressar.

Os documentos se tornaram fontes importantes para a recuperação da trajetória do curso, e dos sujeitos, ao longo dos anos, e entre eles há pautas de encontros, relatórios avaliativos, fotografias, textos de apoio, referências bibliográficas, roteiros de trabalho de campo, locais dos estudos de campo, entre outros. O encontro desses arquivos me levou a considerar a importância de sua conceituação como fonte dentro da operação historiográfica que estaria por vir, e a partir dos quais pude constituir o *corpus* documental que originou, sobretudo, o texto de apresentação do curso *Estudo do Meio* como formação continuada na Rede Municipal de Educação de Guarulhos (Cf. Capítulo 4).

Desse material, pude reconstruir alguns momentos do curso em questão mediante a consideração das categorias iniciais desta pesquisa, a saber, o desenvolvimento profissional de professores, o trabalho docente e a formação continuada⁹. Como formação continuada de docentes e coordenadores pedagógicos, o curso *Estudo do Meio* se mostra como parte de um processo mais amplo que constitui o desenvolvimento profissional desses sujeitos, que realizam um trabalho com características específicas constituinte de sua identidade profissional.

⁹ Como aponta Imbernón, é fundamental tomar o cuidado para “o perigo de confundir termos e conceitos em tudo o que se refere à formação do professor” (IMBERNÓN, 2004, p. 43). Ao trabalhar com categorias que se aproximam entre si, corre-se o risco de confundi-las no processo da análise, razão pela qual as apresentamos separadamente no capítulo 4 (itens 4.1, 4.2 e 4.3). Ao fazer uma explanação de como concebemos cada uma das categorias, assinalamos o caráter dialético dessa articulação e, portanto, sua conexão para operacionalizar a análise.

No momento em que os documentos se fizeram realidade, tive acesso ao pensamento de Arlete Farge em seu livro *O sabor do arquivo* (2009), em que ela narra a pesquisa em arquivos policiais do século XVIII na Biblioteca do Arsenal e no Arquivo e Biblioteca Nacional de Paris. Logo que acessei os documentos, percebi que realmente o arquivo “é difícil em sua materialidade” (FARGE, 2009, p. 11).

A leitura do livro de Arlete Farge evocou um imaginário do trabalho com os documentos encontrados durante o manuseio do arquivo. Desenterrar a história de uma ação e trazê-la ao presente é uma ação que corresponde a fazer dizer o que havia sido guardado no arquivo da própria história da educação no município de Guarulhos.

O lugar ocupado pelo arquivo nesta pesquisa não pode ser mensurado senão pelo espanto de ter encontrado documentos pelos quais a trajetória do curso *Estudo do Meio* pudesse ser recuperada, se não em suas especificidades desde o ano de 2002, data de sua primeira edição, pelo menos em linhas gerais até sua última realização, em 2008, que constitui a edição por meio da qual o desenvolvimento profissional dos professores será focado.

O arquivo tem seu “sabor”, mas também revela seus desafios. Os textos encontrados são fontes, mas também construções de uma trajetória não linear de produção de sentidos entre os sujeitos envolvidos. Como manusear os textos? De que modo organizá-los? O que efetivamente escolher para a tarefa em questão? Perguntas que surgiram e das quais não pude me esquivar, de modo que lancei mão de um conjunto de reflexões de caráter historiográfico que me forneceram linhas metodológicas para tomar o documento em seu caráter de produção situada em um tempo e em um espaço dados.

A pergunta sobre como manipular o arquivo vem da “impotência de não saber o que fazer dele” (FARGE, 2009, p. 18). É essa constatação que sucede o prazer de ter encontrado os arquivos que me levou a apresentar como entendo o documento e de que modo eu me relacionaria com ele. As contribuições de Le Goff (1996), Ginzburg (1989) e Certeau (1982) aqui se fazem ecoar porque permitem uma caracterização não só sobre a operação historiográfica, mas sobre sua relação com a escrita do texto de memória.

Do ponto de vista da prática da pesquisa, em texto bastante conhecido, *A operação historiográfica*, Certeau fala do estabelecimento das fontes e o gesto que constitui o trabalho da história:

Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na verdade ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo seu lugar e seu estatuto (CERTEAU, 1982, p. 81).

Tal é a prática da pesquisa como Certeau a concebe. Ao recortar o material de seu “universo de uso”, nós o reconstruímos como fonte para compreender o curso *Estudo do Meio*. São esses elementos da operação com os arquivos que nos permitiu lidar com a “desordem aparente dos relatos, dos fatos e dos acontecimentos” (FARGE, 2009, p. 98). É o que nos permitiu a reorganização dos arquivos e a procura de elementos identificadores do curso ao longo dos anos, dos avanços e desafios.

Assim postos os elementos, concebemos os documentos em seu caráter de monumento e como indício para a emergência de sentidos sobre o curso *Estudo do Meio*. Mas, como tal, é fundamental submeter o documento sempre à crítica radical, à própria crítica do documento enquanto monumento (LE GOFF, 1996, p. 543 ss.).

O primeiro aspecto que se impôs como consideração aos documentos era o de encará-lo de fato como monumento. Assim se expressa Le Goff sobre essa relação:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1996, p. 545).

Daí surge, para o autor francês, a postura fundamental, que é a de questionar o documento. Este é compreendido como uma evocação de memória específica que produz e estabelece um significado para a história. Por essa noção, o documento é sempre uma construção e precisa ser visto em seu processo de produção, isto é, pelas condições que tornaram possível dado discurso em determinado momento.

Essa produção do documento assim ocorre porque ele é

o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1996, p. 547).

Assim, a produção do documento, antes de significar um registro cabal e absoluto do que se passou, é o estabelecimento de uma memória que, por definição, exclui de si as possibilidades de outros discursos. A monumentalidade do documento é, senão o primeiro, certamente um dos aspectos centrais da relação que o pesquisador estabelece com o material que tem em mãos.

O arquivo/documento também é o lugar da lacuna, das elipses, dos vestígios, indícios (GINZBURG, 1989; CERTEAU, 1982; FARGE, 2009), precisando sempre ser reconstruído a partir daí como lugar de indagação. O documento, nessa leitura, é um discurso vivo na medida mesma em que é vivificado novamente pelo pesquisador. Seu caráter indiciário sinaliza a necessidade de sua apreensão não como uma totalidade, não como expressão máxima da verdade, mas como indício daquilo que se apresenta sempre construído¹⁰.

O caráter indiciário remete a uma postura importante no trato com os documentos, pois impele a sempre olhar os arquivos atentando-se aos aspectos “secundários”, residuais, com uma atitude de indagação, “desconfiança”, “suspeita” no sentido de indagar o documento e não validar a verdade à luz de uma simples inspeção. O indiciário também remete a pistas e a um processo semiótico de decifração (GINZBURG, 1989).

Diante dessa premissa, ao lidar com os documentos, busquei “preencher” suas lacunas a partir dos indícios que me eram fornecidos pelos próprios arquivos. “Preencher” aqui não possui o sentido de completar tendo em vista uma reconstrução linear da experiência da formação continuada, mas sim o sentido de um quebra-cabeça que fornece uma *imagem* da experiência da formação e seu desenho institucional ao longo dos anos.

O trabalho com os arquivos também pode se dar de duas formas (FARGE, 2009), ambas assumidas na pesquisa porquanto não as compreendemos como excludentes entre si, quais sejam, por um lado, a partir de suas informações mais palpáveis e seguras, e, por outro, buscando seus vestígios e a emergência de seus sentidos. A verdade que se estabelece a partir do arquivo, no entanto, não é acabada e definitiva, senão reconstruída em seus indícios e como operação propriamente de escritura, muito mais do que de factualidade.

O importante a se destacar desse processo é a relação entre o documento e a realidade, não pela via do reflexo, mas das construções e representações. É o que diz Farge quando afirma: “O real do arquivo torna-se não apenas vestígio, mas também ordenação de figuras da realidade; e o arquivo sempre mantém infinitas relações com o real” (FARGE, 2009, p. 35), sempre fugindo tanto do arquivo-prova quanto do arquivo-reflexo (FARGE, 2009, p. 118).

Nessa linha de força apresentada por Farge e compreendida em sua abrangência em referência a Le Goff, Certeau e Ginzbourg, assumimos a “errância”, revivemos o curso do *Estudo do Meio* como diálogo entre vivos.

¹⁰ Ginzburg (1989), não obstante adote um modelo de pesquisa à luz do paradigma indiciário, de reconstrução dos fenômenos a partir de sinais, em um processo semiótico de decifração, não dispensa a dimensão da apreensão mais ampla dos fenômenos na medida em que estão relacionados entre si, cabendo ao “historiador” estabelecer essas relações entre eles, afirmando: “mesmo que as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada” (GINZBURG, 1989, p. 177).

A recuperação de parte da experiência do *Estudo do Meio* na Rede Municipal é importante na medida em que assumimos, em termos metodológicos, o caráter de historicidade das ações sociais. Embora nosso objeto seja o desenvolvimento profissional de professores da EJA no curso *Estudo do Meio* em sua edição de 2008, esta ação está envolvida com dimensões importantes do contexto da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, inserida também em uma totalidade que a envolve e lhe fornece as próprias condições de inteligibilidade.

2.2 As entrevistas: a dialética entre singular, particular e universal

Quanto aos sujeitos da pesquisa¹¹, trata-se de três professores da EJA no município de Guarulhos (Joana, Esmeralda e Pedro) — e uma profissional atuante na Secretaria Municipal de Educação na época da realização da formação (Maria)¹² —, os quais forneceram seu olhar sobre como vivenciaram o curso *Estudo do Meio* em 2008. A maneira como perceberam, vivenciaram e representam os limites e possibilidades do curso resultam de suas expectativas em relação à docência, aos desafios da prática pedagógica e ao próprio desenho institucional da política educacional.

As entrevistas integram o movimento argumentativo da pesquisa¹³, sobretudo nos momentos em que examinamos o curso *Estudo do Meio* como metodologia interdisciplinar, pois é nele que se processa a articulação entre o desenvolvimento profissional, a formação continuada e o trabalho docente. É como se o movimento da pesquisa tivesse sido feito em diálogo implícito ou explícito com esses sujeitos. Trata-se de pensar uma construção teórica que, além de apontar para certa universalidade, nasce e está ancorada nas situações concretas em que as falas dos entrevistados emergem.

Cada entrevistado fala de um lugar, assim como o pesquisador também se pronuncia de um lugar social e científico específico, de modo que é no encontro de diferentes lugares de discurso que se constrói o tecido da investigação. Nesta pesquisa, procuramos dialogar com

¹¹ Outrora baseada em uma epistemologia de matriz cartesiana, a relação que decorria entre o pesquisador e o “pesquisado” era a que se concebia entre um sujeito e um objeto. Com o avanço da compreensão dos vínculos entre os envolvidos em uma pesquisa, concebemos que a relação entre o pesquisador e os informantes pressupõe a definição de ambos como sujeitos, daí a expressão “sujeitos” da pesquisa. Assim, o agente que antes era entendido como objeto agora se constitui como um “informante” ativo no processo de construção do objeto da própria pesquisa pelo pesquisador (KAUFMANN, 2013).

¹² A identidade dos participantes foi preservada por meio da utilização de nomes fictícios.

¹³ A forma de organização das entrevistas se inspirou, em parte, em Domingues (2009).

elementos significativos das falas dos profissionais, e não com a totalidade das suas narrativas.

No tocante às informações advindas das entrevistas, as falas são tomadas como momento singular que só adquire sentido dentro da totalidade de que fazem parte, isto é, do contexto da Rede Municipal de Educação de Guarulhos e seu Projeto Político-Pedagógico.

O singular (unidade de análise), em sua manifestação, fornece elementos pelos quais podemos compreender algumas dimensões do desenvolvimento profissional dos professores na Rede Municipal. Assim, o esforço desta pesquisa é buscar no empírico singular o que se revela em seu sentido mais concreto, revelando, assim, seu potencial transformador na formação continuada de professores, mas também seus limites enquanto prática que também pode encerrar contradições.

Rosa Maria de Freitas Rogerio (2015), em sua tese de Doutorado, não obstante investigando tema distinto do que aqui enfocamos, trabalha com um modelo metodológico que contribui para nosso objetivo de relacionar as entrevistas (expressão singular) com a totalidade que as constitui. A autora trabalha com a dialética entre o singular, o particular e o universal, em que o singular compõe o nível do indivíduo; o particular, o da sociedade; o universal, o da genericidade.

Com esse esquema, é possível perceber os fenômenos como elementos que compõem uma totalidade dialética, favorecendo superar uma apreensão pseudoconcreta enquanto imersa no mundo da mera empiria (KOSIK, 1969). Uma abordagem dialética permite compreender as entrevistas como momentos de um processo social maior, que no caso de nosso tema se relaciona com a política educacional e com as condições sociais exteriores ao próprio curso enfocado.

A autora citada procurou compreender o fenômeno da coordenação pedagógica em um Centro de Educação Unificado (CEU) da cidade de São Paulo. Alinhada à Pedagogia Histórico-Crítica, ela relaciona uma proposta de trabalho educativo com seu esforço de compreender o referido fenômeno. Para ela, a relação entre o singular, o universal e o particular é adequada porquanto permite compreender o fenômeno não apenas pela compreensão mesma de sua essência, mas também de suas condições exteriores (ROGÉRIO, 2015, p. 24).

A técnica pela qual trabalhamos a singularidade da experiência em questão é a entrevista semiestruturada. Esta é tomada como manifestação singular dos professores enquanto sujeitos historicamente situados, que, na medida em que se apresentam como

singularidade, só podem ser compreendidos dentro da universalidade que constitui a experiência histórica.

As mediações entre singular e universal são também as mediações da relação do indivíduo com seu meio e com sua história. Assim, a fala dos professores individualmente considerados, reconstruída pela série de mediações históricas, sociais, pedagógicas, biográficas, entre outras, pode revelar alguns elementos da totalidade social de que faz parte e pela qual é constituída. Isto é, tomamos como ponto de partida uma dialética que se estrutura por mediações dinâmicas entre o universal (genericidade), o particular (elemento mediador específico, no caso a Rede Municipal de Educação de Guarulhos) e o singular (elemento empírico, manifesto pela individualidade dos professores). As entrevistas não são, assim, momentos isolados do nosso esforço de pesquisa, sobre as quais será feito o trabalho de análise e “descrição” reconstrutiva, mas antes *expressão singular da totalidade* que constitui o desenvolvimento profissional dos professores em condições sociais concretas. Elas são, por definição, parte e não o todo da pesquisa.

O que os professores expressam em termos de contribuição do curso *Estudo do Meio* para seu desenvolvimento profissional possui duas dimensões: uma pessoal, relacionada à conexão do curso com a trajetória profissional do professor, e outra “universal”, que articula os sentidos pessoais a dinâmicas mais gerais da relação dos professores com os processos de formação continuada que vivenciam. É essa dialética que importa ser capturada porquanto, embora situada nos limites do seu campo de análise, pode fornecer elementos para uma compreensão da dinâmica das interações que os professores possuem com a formação continuada.

Dentro dessa perspectiva, o roteiro de entrevistas possui as seguintes características (APÊNDICE A). Primeiramente, tomamo-lo como uma “guia” suficientemente aberto a descobertas. Trata-se de uma orientação do processo de interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Sua organização começa por perguntas gerais e segue para as mais particulares: primeiramente, perguntas que se referem a uma percepção ampla que o professor e demais sujeitos têm em relação ao curso *Estudo do Meio*, chegando aos elementos específicos pelos quais falam da proposta propriamente dita.

O roteiro foi pensado em sua correspondência com as perguntas orientadoras e os objetivos da pesquisa, segundo as categoriais iniciais tomadas *a priori*, a saber, desenvolvimento profissional, formação continuada e trabalho docente. Sua realização, no entanto, revelou a necessidade de considerar outras dimensões formativas, como a

interdisciplinaridade e a necessidade de transformação da escola, que discutimos nos achados (Capítulo 5).

2.3 Um recurso articulado a um método

Conforme entendimento da prioridade do método adotado, a utilização de uma pluralidade de recursos se relaciona com a busca pelo desvelamento das camadas de compreensão do fenômeno que elegemos nesta pesquisa.

Outro recurso de que nos valeremos para conduzir o trabalho investigativo é aquele consignado na história oral. Sabendo que essa perspectiva de produção de conhecimento não se resume à sua operação técnica, mas possui diferentes sentidos no interior da produção do conhecimento em história (AMADO; FERREIRA, 2005), neste momento fazemos uma opção por compreensões da história oral para olhar para o processo de produção da memória acerca do “tempo presente”, assumindo o pressuposto de que memória é organização, seleção e reconfiguração da experiência social.

A importância de lidar com a memória surgiu para nós da necessidade de, ao “atualizá-la”, considerar seu processo de produção e, como tal, de criação, já que a memória não é apenas uma reemergência do passado, senão sua própria elaboração. Quais elementos permanecem na memória dos sujeitos? Como elaboram sua experiência na formação vivenciada? Quais dimensões dessa formação, olhada *a posteriori*, favoreceram o desenvolvimento profissional docente na Rede Municipal de Educação de Guarulhos? Estamos considerando a memória como instância que atualiza o vivido e lhe dá significados múltiplos que ressoam no tempo presente como parte da história de cada sujeito.

A memória tem seu aspecto fundamental de elaboração do passado. Patrícia Tavano, em sua tese de Doutorado, utilizou a história oral para investigar o curso experimental de medicina da USP ocorrido entre os anos 1968 e 1975. A pesquisadora utilizou entrevista semiestruturada temática para a produção dos documentos orais, que foram cotejadas com fontes impressas. Na tese, compreende a memória como lembrança e recordação, justificando que o tema tem uma longa discussão que não caberia nos limites de seu texto. Também nos posicionamos de maneira semelhante, adicionando, no entanto, o caráter constitutivo da memória naquilo que ela tem de reelaboração do passado e como valor subjetivo.

Os principais autores por ela utilizados são Verena Alberti, Diana Gonçalves Vidal, Alessandro Portelli e José Carlos Meihy. Deste último, Tavano faz uma citação que vem ao encontro do modo como encaramos a memória dos sujeitos expressa nas entrevistas:

[...] toda narrativa é sempre e inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos, impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a História Oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si [...] memória, esquecimento e deformação fazem com que a narrativa não seja uma visão objetiva dos fatos, mas a vontade de que os eventos abordados tivessem sido daquela forma (MEIHY, 2002, p. 50-51, apud TAVANO, 2015, p. 42).

Com base nisso, assumimos o caráter plástico da memória, de construção permanente. Isso não significa algo negativo para a pesquisa, mas constitutivo da elaboração que os sujeitos fazem de sua experiência, alocando-as em lugares de sua trajetória. O alto valor subjetivo da memória nos coloca no terreno desse sujeito que elabora percepções sobre sua experiência passada/presente e, partir dessa elaboração, ressignifica o próprio lugar ocupado por ela no contínuo de sua existência.

Trata-se de tomar como máxima que “toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva” (THOMPSON, 2002, p. 197), no sentido de que a memória, mesmo em sua expressão social, está radicada no sujeito e em seu modo próprio de narrar os acontecimentos e a si mesmo. A relação com a memória não deve ser vista como sintoma ou forma terapêutica de elaboração traumática do passado, senão como forma de recuperar dimensões importantes que, da reelaboração de um tempo passado/presente, permanece como estrutura a partir da qual o sujeito pensa e realiza sua atividade.

Se assumimos aqui o desenvolvimento profissional docente como um contínuo da trajetória histórica, em cuja construção o sujeito vai formando sua identidade na profissão e (re)configurando sua profissionalidade, a memória só pode ser vista como um dos elementos que permitem narrar o vivido como história. Nesse diapasão, o olhar das discussões sobre memória pode ajudar a lidar com a dimensão do passado dos professores em relação às contribuições do curso investigado para seu desenvolvimento profissional.

Tavano, à luz de Meihy, também discorre sobre os modos de utilização das fontes em história oral: como depoimentos; como técnica (em diálogo com fontes de outra natureza); como método (ela é o próprio objeto da pesquisa). Tavano usa a entrevista como uma técnica e nós nos valemos dela para pensar um modo de lidar com a memória do contemporâneo.

Assim, a entrevista passa a ser um modo de produzir a fonte oral em relação àquilo que foi vivido no curso *Estudo do Meio*, tendo a memória como elemento importante a ser trabalhado no relato. Não se trata, obviamente, de reduzir a história oral a uma operação técnica, mas valer-se de um procedimento consignado em sua estrutura como campo de conhecimento em História para acerrar o rigor na produção das fontes orais. É nesse sentido que

as entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar (CPDOC-FGV, 2016).

Essa caracterização das entrevistas na história oral converge com o tipo de investigação que aqui propomos, já que estamos analisando um curso já ocorrido, em cuja investigação “estimulamos” os sujeitos a fornecer seu depoimento no que se refere às contribuições do curso para seu desenvolvimento profissional.

Uma questão surgida durante a construção de nosso percurso metodológico se refere à possibilidade de utilizar os elementos da história oral acima descritos com o materialismo histórico, referência estruturante deste trabalho. A utilização de diferentes técnicas e abordagens na produção de conhecimento não é novidade no marxismo e em seu desenvolvimento (NETTO, 2011), tendo talvez como referência mais clara dessa articulação o materialismo interdisciplinar desenvolvido na primeira fase da Teoria Crítica, conhecida como Escola de Frankfurt.

O marxismo, nessa leitura, é nucleado por uma série de campos de conhecimento que podem favorecer a apreensão de elementos mais abrangentes da totalidade que envolve os fenômenos investigados. Nesse entendimento, as técnicas e elementos emprestados a outros campos corroboram para a afirmação de uma pesquisa plural e atenta à possibilidade de produzir sínteses, sempre dentro de uma referência histórico-dialética que considera a historicidade, a contradição, as mediações e a totalidade.

É esse entendimento que, guardadas as particularidades do contexto de seu campo de pesquisa, é expresso por Guiraldelli quando, acerca do serviço social e da contribuição da história oral, afirma:

[...] cabe considerar que a apropriação metodológica da história oral a partir da apreensão da tradição marxista, permite o desvelamento das complexidades e contradições do real em suas múltiplas determinações, a fim de extrapolar o fragmento, o reducionismo, a imediatividade e volatilização dos fatos,

fenômenos e processos. Nessa perspectiva, a história oral, como recurso metodológico na produção de conhecimento, pode contribuir dialeticamente para a ultrapassagem do mundo da aparência, retratado por Kosik (1989) como mundo da pseudoconcreticidade, para desvendar a essencialidade contraditória e dinâmica dos processos sociais (GUIRALDELLI, 2013, p. 126).

Para o autor, a história oral é uma possibilidade crítica que lida com depoimentos singulares, mas não pode perder de vista uma perspectiva de totalidade. Por isso, concebemos que a busca por uma relação com a tradição marxista é fundamental como esforço de apreender os objetos de conhecimento em formas de abordagem mais plurais que, não fazendo *tabula rasa* dos processos já consolidados nas áreas de conhecimento, os integra em uma perspectiva que enriquece a análise e a compreensão dos fenômenos em tela.

No fundo, estamos em busca de uma contextualização da entrevista dentro de uma abordagem que privilegie a relação entre as informações dos sujeitos da pesquisa e seu contexto profissional e social. Com essa atitude crítica, orientada metodologicamente, é possível relacionar os depoimentos individuais, que constituem os testemunhos do “tempo presente”, com as determinantes que configuram o sentido do discurso produzido social e historicamente.

É nesse sentido que seria possível fazer uma escrita da história que relacionasse os dados individuais fornecidos pelos entrevistados com as macroestruturas a partir das quais, e na relação com as quais, os sujeitos produzem seus modos de dizer. Seria ilusório supor que os sujeitos são as fontes absolutas de seus discursos e que eles não expressam as estruturas sociais de seu tempo e lugar de um modo particular.

É aí que se inscreve a objetividade da subjetividade, como uma forma de exteriorização singular das estruturas que são comuns a um tempo e a uma dada sociedade ou grupo social. As escolhas que os sujeitos fazem e através das quais constroem sua relação com o vivido são, de certa forma, dadas pela maneira como a sociedade lhes fornece a própria condição dessa expressão.

Por essa razão é que consideramos as dimensões macroestruturais que se expressam em discursos singulares, os quais estão conectados a formas mais objetivas que inscrevem os contextos de ação em cada situação. Recusamos, portanto, a suposição das falas do entrevistado apenas como produção individual e como resultado de formas absolutamente particulares de relação com mundo. O solipsismo discursivo, como produto de uma ilusão, faz supor uma subjetividade exteriorizada pela entrevista, mas que desloca o sujeito de sua posição na sociedade. Os sujeitos estão situados e, em tal condição, produzem sua ontologia e sua ação.

Como forma inicial organização dos dados qualitativos das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Suas etapas, coerentes com o referencial e de maneira resumida, estão relacionadas à/ao: 1) coleta do material de análise (por meio de entrevistas); 2) sua organização; 3) análise propriamente dita, apreensão de concepções, temas e categorias; e 4) interpretação.

A análise qualitativa é baseada nas categorias que emergirem do material coletado, conjugadas com as categorias iniciais da pesquisa. Relacionando referencial teórico e informações do material das entrevistas e documentos, o método de exposição consiste na explicitação das determinações do objeto investigado na apresentação da essência dos resultados da pesquisa. Em nosso caso, esse movimento é a estrutura e a dinâmica do desenvolvimento profissional tal como apreendido na análise do curso *Estudo do Meio*.

3. DA POLISSEMIA À CARACTERIZAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO PARA INVESTIGAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

3.1 As pesquisas sobre o tema da Formação de Professores no Brasil

Nos últimos anos, muitos estudos e debates emergiram no Brasil iluminando o campo da formação de professores. A partir da década de 1990, termos como desenvolvimento profissional, formação inicial e contínua, professor reflexivo, entre outros, penetraram as elaborações teóricas na educação, renovando as categorias conceituais com que o campo se desenvolveu. Poderíamos dizer que esse campo ganhou uma nova significação com a afluência, entre nós, de um conjunto de textos e autores que renovaram compreensões e abordagens sobre as questões que envolvem o trabalho docente e a preparação adequada desse profissional (NÓVOA, 1995, 2000; SCHÖN, 1995; TARDIF, 2002; ALARCÃO, 2003).

Esse campo se renova não só com a leitura massiva de autores estrangeiros, mas também pela produção de conhecimento sobre o tema em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Tivemos crescimento em volume de pesquisas que veio acompanhado de uma pluralidade de abordagens. No tocante à identidade docente e sua profissionalização, por exemplo, os recortes tendem a variar desde as pesquisas com memórias e histórias de vida de professores, passando por representações sociais até a profissionalidade docente¹⁴ (BRZEZINSKI, 2006).

Diante dessa pluralidade, estudos que possam aprofundar as revisões bibliográficas e ajudar a fazer o estado da arte são úteis ao avanço das pesquisas. Se olharmos o desenvolvimento histórico dos estudos sobre formação de professores, podemos constatar algumas prioridades no que se refere aos conceitos centrais de nossa pesquisa (BRZEZINSKI, 2006; ANDRÉ, 2002), a saber, o desenvolvimento profissional, o trabalho docente e a formação continuada. Tal situação revela a necessidade de pesquisas que ampliem nossa

¹⁴ O termo profissionalidade, de largo uso neste relatório, será tomado como “a afirmação do que é específico na ação docente” (SACRISTÁN, 1995, p. 65), à luz dos requerimentos do trabalho educativo (CONTRERAS, 2012). Polissêmica em sua origem e uso, a profissionalidade define um núcleo de afirmação da identidade dos professores, como também se refere às capacidades profissionais construídas nas situações de trabalho. Segundo Lüdke e Bong (2010), “o termo profissionalidade na educação pode representar uma abertura, uma ampliação no âmbito da discussão sobre o tema, ao lado de outros termos como socialização e desenvolvimento profissional, profissionalismo, profissionalismo e condição docente” (LÜDKE; BOING, 2010), pondo em jogo, entre outras coisas, “a construção social do trabalho do professor”. Esse conceito é tratado de modo mais detido no item 4.3.1.

compreensão das práticas de ensino influenciadas ou ressignificadas por ações de desenvolvimento profissional, como as que ocorrem nos programas de formação continuada.

Se tomarmos o período que vai da redemocratização do país e a configuração do campo da formação de professores, a década de 1980 pode ser considerada importante para a emergência dos estudos críticos sobre o tema¹⁵. No entanto, é na década de 1990 que a produção científica nos programas de pós-graduação cresce em quantidade, embora os estudos sobre formação de professores tenham se mantido estáveis, entre 5% e 7% da produção total do período que vai de 1990 a 1996 (ANDRÉ, 2002, p. 9).

Não obstante, são produzidos no período citado 284 trabalhos, o que também revela o interesse dos pesquisadores em nível de pós-graduação na miríade de temas que se identificam com o espectro da formação de professores. Segundo levantamento de Marli André (2002), ao analisar os resumos de teses e dissertações, artigos de periódicos nacionais e trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPEd, no período que vai de 1990 a 1998, apresenta-se recorrência de alguns temas que marcaram as pesquisas sobre a formação de professores. Os que se apresentam como grandes categorias, segundo a autora, são os ligados à formação inicial, à formação continuada e à identidade e profissionalização (ANDRÉ, 2002, p. 19). No interior de cada um desses temas se inclui uma infinidade de trabalhos, que vão desde estudos sobre escolas normais até os saberes docentes. Apenas no que se refere à formação continuada, subtemas como programas ou cursos de formação, formação em serviço e questões da prática pedagógica revelam a variedade de recortes focalizados nas produções (ANDRÉ, 2002).

No período posterior, mais precisamente entre 1997 e 2002, o panorama dos estudos sobre formação de professores se amplia qualitativa e quantitativamente (BRZEZINSKI, 2006, p. 12). No estado da arte realizado a partir de produções discentes dos programas de Mestrado e Doutorado no Brasil, sete categorias foram percebidas da análise e revelam a tendência investigativa nesse período: a) concepções de docência e de formação de professores; b) políticas e propostas de formação de professores; c) formação inicial; d) formação continuada; e) trabalho docente; f) identidade e profissionalização docente; g) revisão de literatura (BRZEZINSKI, 2006, p. 17). Segundo a autora, nesse levantamento, alguns temas apresentam importantes intersecções, como o trabalho docente e a identidade, assim como o *continuum* (desenvolvimento profissional) entre formação inicial e continuada.

¹⁵ Tanuri (2000), referindo-se à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, situa a intensificação do debate na década de 1980 com a revitalização de projetos de formação docente em nível normal e universitário.

Na categoria de formação continuada, os estudos se desdobram em relatos de experiência, programas de formação de secretarias de educação, pesquisas colaborativas, entre outros. Quando observamos as produções em outras categorias e suas subcategorias, também é possível verificar intersecções e interfaces entre temas da formação com a produção da identidade docente e o trabalho que os docentes realizam nas escolas.

No período de 2003 a 2010, novamente com a tentativa de um balanço crítico das produções, Brzezinski (2014) aponta a ampliação do número de pesquisas, o que torna complexo o balanço. A autora, ao apresentar a parte metodológica do estudo, mostra como a dinâmica das produções nesse período contribui para a emergência de novas categorias, tornando mais abrangente a classificação dos estudos. É o que se verifica com o tema da formação continuada (BRZEZINSKI, 2014, p. 19):

O entendimento e a extensão do campo do que hoje se chama no Brasil de “formação continuada” antes era denominado de “educação permanente”, e a “prática docente” ou a “prática pedagógica” passaram a ter uma concepção mais abrangente das ações do professor, com o conceito de “trabalho docente”. Outra expressão, ainda bastante utilizada, mas que vem, paulatinamente, se alterando é “a articulação entre formação inicial e continuada” por “desenvolvimento profissional”, sobre a justificativa de que a formação se dá ao longo da vida (GARCIA, 2009, apud BRZEZINSKI, 2014, p. 19).

De acordo com a citação, nossa investigação se situa no panorama dessa “nova” terminologia que surge para pensar a formação dos professores. Pensamos que esse novo vocabulário, o qual introduz temáticas diversificadas, é reflexo de um desenvolvimento do campo da formação de professores para pensar a complexidade de seu objeto. Isso mostra, como já apontamos, as interfaces que os conceitos e temas estabelecem entre si, pois permitem a articulação, por exemplo, do desenvolvimento profissional com o trabalho docente, que constitui nosso interesse nesta pesquisa. O atestado dessa relevância pode se ver na seguinte citação:

No que diz respeito à formação dos profissionais da educação [de 2008 a 2010], primeiramente, é preciso destacar que a maior parte das investigações discentes reconhece a relevância da pesquisa sobre a formação de professores, quer seja inicial ou continuada, quer seja sobre o trabalho docente ou sobre a identidade e o desenvolvimento profissional, ou ainda acerca das políticas e propostas de formação. (BRZEZINSKI, 2014, p. 122).

Aqui se aponta como as reflexões realizadas nas teses e dissertações estão preocupadas com questões ligadas à formação de professores, com “recortes” que variam entre trabalho

docente, desenvolvimento profissional, identidade e outros, mas que precisam ser articulados para sermos capazes de apreender elementos da complexidade do ser docente. As pesquisas devem ser capazes de contemplar essa complexidade para que seja possível a compreensão do todo (estrutura significativa) da educação em suas determinações múltiplas. Além de complexo, o fenômeno da educação em geral, e da formação de professores em particular, é situado social e historicamente, o que nos leva a tentar entender a realidade sempre pelo prisma das relações que cada elemento estabelece com o outro. No caso do desenvolvimento profissional docente, por exemplo, seria profícuo perceber as relações entre a carreira, as condições de trabalho e a prática de ensino.

Voltando aos estudos, as categorias de organização para o período de 2003 a 2010 permanecem as mesmas do período de 1997 a 2002, mas destacamos o relevo e a maior expressão que as categorias de desenvolvimento profissional e trabalho docente têm ganhado, levantando-se, com efeito, o desafio de um esforço conceitual em relação a como são tomadas nas pesquisas e que contribuições podem fornecer às análises. Novos conceitos devem ser a expressão de novos entendimentos sobre os objetos, e não apenas de novas formas de dizer.

Devemos notar, no entanto, que, no período de 2003 a 2010, identifica-se diminuição do interesse pelo tema da formação continuada entre mestrandos e doutorandos, sendo 14% de 574 trabalhos entre 2003 e 2007, e 12% das 200 pesquisas identificadas no período de 2008 a 2010 (BRZEZINSKI, 2014, p. 116). O mesmo ocorre com a ausência de pesquisas sobre processos formativos de professores do Ensino Médio. Não se deve, como corolário dessa constatação, atestar a irrelevância do campo da formação continuada de professores, nem do Ensino Médio, mas antes apreender o porquê de as produções não se voltarem ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores após sua formação na universidade e durante seu exercício profissional concreto. Este não é o objetivo de nossa pesquisa, e atentamos apenas para a relevância de um esforço investigativo nessa direção.

Vista como um *continuum* (DINIZ-PEREIRA, 2010; BRZEZINSKI, 2006), a profissão docente se desenvolve não só no curso de formação inicial nas licenciaturas, mas se prolonga como componente de uma formação com caráter permanente que aqui denominamos desenvolvimento profissional. Esse é um dos motivos pelos quais pensar a formação continuada no âmbito de um desenvolvimento profissional é fundamental. É o que, em estudo de estado da arte, Brzezinski afirma:

Na produção acadêmica examinada e na concepção vigente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), acentua-se a unidade do processo de desenvolvimento profissional do professor. Sendo assim, formação inicial e formação continuada são consideradas etapas que se sucedem em um *continuum* (desenvolvimento profissional) e em um processo de configuração de identidades docentes (BRZEZINSKI, 2006, p. 18).

A leitura desses estudos de estado da arte é fundamental para a compreensão dos (des)caminhos de um campo de pesquisa, da ênfase das investigações e do estudo das concepções que deles emergem. Tais concepções fornecem as referências basilares para a realização de novas pesquisas, informando a maneira como um campo organiza seus temas e constrói seus objetos.

Com efeito, as produções científicas enfocadas pelos estados da arte, inclusive pelos que utilizamos em nossa pesquisa, também demandam um diálogo crítico referenciado em concepções de educação e conhecimento à luz de um enfoque emancipatório. Segundo essa leitura, podemos observar a prevalência de um enfoque nos estudos que, não obstante a amplitude de temas, ainda apresentam limites quando contrapostos a perspectivas que concebem a centralidade do trabalho para a compreensão da inscrição social da atividade docente com orientação para a emancipação.

Existe um lugar da prática profissional para cuja compreensão as pesquisas podem contribuir, sobretudo se reconhecerem a centralidade da atividade concreta dos professores como núcleo em torno do qual sua identidade e formação se constroem. Aprender com a própria prática se tornou, pelo menos nos últimos vinte anos, uma exigência do chamado professor reflexivo, e a formação se apresentaria aí como um processo contínuo de indagação e melhoria da prática com vistas à consecução dos objetivos do ensino.

Ao conceber o ensino como atividade concretamente situada, isto é, socialmente referenciada, nós o estamos considerando como uma atividade singular, localizada no encontro sempre único entre professores e alunos em um dado contexto social e educativo. Isso não significa que a prática seja inapreensível de todo, mas que existe uma dimensão do exercício profissional inerentemente vinculada às situações mais imediatas da prática. Queiroz (2013), ao analisar as tendências da formação de professores nas pesquisas nacionais e estrangeiras, assim se refere às exigências para a formação de professores neste século:

Alguém que seja capaz de dar continuidade à sua formação a partir da própria prática, isto é, alguém que seja capaz de “interpretar” as necessidades e desafios que a atividade docente lhe coloca cotidianamente e de dar respostas satisfatórias; empreender ações que afetem tanto o ensino — como prática social e atividade fim do professor — como sua própria identidade (QUEIROZ, 2013, p. 116).

Esse trecho pode abrir margem para interpretações diversas, permitindo o entendimento de formação como autoformação e, portanto, como uma dimensão contínua do ser professor, mas, por outro lado, pode ensejar uma desresponsabilização, por parte dos sistemas de ensino, em estruturar programas e ações de formação que reflitam e contribuam para que os docentes construam ferramentas de ensino capazes de favorecer a formação do aluno nos diversos contextos sociais.

No entanto, o que queremos destacar aqui é o processo de constituição sempre inacabado da identidade profissional, ancorada em uma atividade com múltiplas determinações. Nesse sentido, seria fundamental a realização de estudos que aproximassem o exercício profissional dos docentes com as estruturas e processos sociais no interior dos quais esse exercício se realiza. Tratar-se-ia, assim, de entender o fundamento sociológico do ato didático, o que nos afastaria da tendência de pensar a prática docente como um rol de competências para um ensino eficaz. A prática é dependente do contexto.

Assim operada a reflexão, a concepção de professor que emerge está vinculada a uma tomada de posição diante do mundo, à superação de uma pseudoneutralidade do fazer docente e, em outra direção, emergiria uma visão de professor comprometido com a formação de um sujeito capaz de se entender no mundo, lutar por direitos e que superasse a indiferença de uma posição passiva diante dos acontecimentos que o afetam. Uma educação situada pressupõe um professor também situado em seu tempo e espaço. Esse seria o passo para a construção de uma nova profissionalidade (CONTRERAS, 2012), construída sobre a base de uma docência crítica e fundamentada de modo consistente.

A prática aí se mostra como uma referência da ação e, avançamos em dizer, da própria pesquisa. Ao ter como meta do esforço investigativo a compreensão da prática, podemos operar, ainda que indiretamente, um acesso a ela e entender com mais clareza algumas de suas determinações mais amplas. É o que nos propomos a fazer nesta pesquisa: ao analisar uma ação formativa, procuramos investigar suas contribuições ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que este se dá no exercício concreto no ambiente da escola pública.

Para finalizar este diálogo com os estudos e as tendências investigativas, apontando as linhas gerais do programa de pesquisa ao qual esta investigação se vincula, poderíamos dizer, com Silva Junior (2015), que, em suma, se trataria de conceber a formação de professores dentro do que o autor chama de um “espaço público de formação”, no qual a experiência docente joga um papel crucial na afirmação do lugar por ele ocupado na sociedade. Esse professor, agora entendido como um intelectual crítico, “[...] é *sujeito* de seu trabalho e não

pode, por isso mesmo, ser tomado como *objeto* de determinações que lhe chegam de fora para dentro ou de cima para baixo” (SILVA JUNIOR, 2015, p. 123).

Por isso, é fundamental não perdermos a referência processual da formação docente, nem sua importância para pensarmos as articulações entre as dimensões profissionais, pessoais e institucionais no interior das quais o professor constrói seu lugar na profissão e sua identidade. A luta pela formação continuada do professor, entendida como parte do desenvolvimento profissional permanente, constitui a possibilidade de um movimento dialético de ação e reflexão constituinte de sua própria condição de agência.

*

No levantamento das pesquisas em nível de pós-graduação, realizamos uma ampliação do diagnóstico oferecido pelos estados da arte anteriores para situar em linhas gerais o estado das pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente no período de 2011 a 2015. Com o objetivo de apenas levantar tendências investigativas, procuramos nestas breves páginas cobrir o panorama da formação de professores de 1990 a 2015, considerando os recortes desses estudos no que se refere aos interesses de nossa pesquisa. Novos trabalhos nesse sentido deverão ser feitos, posto que um estado da arte exaustivo precisa ser realizado mediante exame minucioso por diferentes sujeitos nas bases de dados.

De modo geral, verificamos que a produção de conhecimento no campo da formação de professores realizada nos programas de Mestrado e Doutorado do país, entre 2011 e 2015, é marcada por um grande número de trabalhos e por uma acentuada diversidade de temas. Um levantamento no Banco de Teses da CAPES mostra que o tema da formação tem sido largamente estudado nos últimos anos, revelando um campo em expansão, mas que também pode estar a sofrer uma dispersão pela abrangência dos problemas que o envolvem.

De nosso levantamento¹⁶, conduzido segundo os descritores *desenvolvimento profissional*, *profissionalidade docente* e *identidade docente*, encontramos o total de teses e dissertações no número de 182 registros, o que revela a grande produção acadêmica nesse campo em nosso país. Desse número, 60 são teses e 122 são dissertações, produzidas em

¹⁶ Na época do levantamento, no sítio eletrônico da CAPES, os resultados disponíveis eram apenas dos anos 2011 e 2012, mas os resultados que aqui apresentamos são dos anos de 2011 a 2015. Isso se deve ao fato de termos solicitado à CAPES, mediante contato eletrônico, a realização da pesquisa em seu banco de dados conforme os descritores mencionados. A confirmação de fechamento do protocolo de solicitação da primeira pesquisa junto à Agência foi em 30 set. 2015; e o da segunda, em 4 nov. 2015.

todas as regiões do Brasil, com destaque para a região Sudeste e Sul, com 77 e 46 produções respectivamente.

A grande quantidade de trabalhos também mostra que muitos são os programas de *stricto sensu* que se debruçaram sobre o tema no período selecionado (2011-2015), desde o campo específico da educação até as áreas específicas das ciências, linguística e educação física, por exemplo. Temas diretamente relacionados também são estudados nas dissertações, tais como os saberes docentes, o trabalho pedagógico e a formação continuada. Esta, entendida como elemento articulador do fazer docente, tem tido importante presença, a princípio contrastando com o levantamento do período de 2003 a 2010, o que mostra a sua relevância na constituição de um campo em estruturação no Brasil.

Levantamento por nós realizado, com o mesmo período de 2011 a 2015, agora com os descritores *formação contínua de professores e políticas de formação de professores*, confirma o interesse pelo tema do desenvolvimento profissional, bem como uma provável pluridirecionalidade das pesquisas. O número total de trabalhos soma a 302 registros, dos quais 69 são de Doutorado e 233, de Mestrado. Novamente nesse período a Região Sudeste se apresenta como o centro de maior produção de pesquisas, com 127 trabalhos, seguido da região Sul, com 87 trabalhos, confirmando uma tendência já verificada em outros campos relativamente ao destaque do Sul/Sudeste do Brasil na produção do conhecimento em Educação no país.

As pesquisas também se debruçam sobre diferentes recortes, variando da análise de programas de formação continuada a temas que se conectam com reflexões sobre currículo, história da formação docente e Educação a Distância (EaD), por exemplo, atestadas também pelas palavras-chave de cada trabalho.

Por outro lado, a recorrência a termos como profissionalização, desenvolvimento profissional e formação continuada atesta a existência de eixos importantes sobre os quais produzir as pesquisas. É nesse contexto que propomos uma formulação das categorias centrais de nosso trabalho, com o fim de construir um quadro referencial teórico consistente para a análise do desenvolvimento profissional dos professores da EJA no curso *Estudo do Meio* na edição de 2008, desenvolvido no âmbito do Programa de Formação Permanente do município de Guarulhos/SP.

A seguir, e para finalizar esse levantamento, apresentamos um conjunto de pesquisas de dissertações e teses realizadas sobre a Política Educacional do município de Guarulhos, com foco maior na formação de professores.

3.2 As pesquisas realizadas sobre política educacional em Guarulhos

O levantamento de pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado que investigam a política educacional do município de Guarulhos, bem como seus programas e ações, foi realizada em diferentes fontes, conjugadas com nosso conhecimento da produção teórica já realizada sobre a Rede Municipal de Ensino. Diante disso, fizemos a busca de trabalhos, para efeito do levantamento inicial, nos bancos de teses da CAPES, como também no da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e passamos a apresentar as principais pesquisas encontradas conforme sua relevância para a realização da nossa investigação.¹⁷ Desse levantamento, não consideramos trabalhos que versassem sobre os seguintes temas: ensino superior; rede estadual de ensino; escolas particulares e temas específicos que não se referiam à política educacional e/ou à formação de professores.

Em dados numéricos, levantamos um total de 10 trabalhos, distribuídos em termos de política/programa educacional e formação de professores. Ao todo, são 4 teses e 6 dissertações.

A primeira é a tese de Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda, intitulada *Educação de jovens e adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado*, defendida em 2009 na PUC-SP, que foca a formação inicial e continuada em EJA, tomando como objeto de investigação o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) no período de 2003 a 2006, tendo como objetivo investigar os possíveis avanços na formação dos educadores. O trabalho aponta para a necessidade de maior investimento do poder público na formação dos educadores que trabalham com jovens e adultos no município, notadamente nos dois programas citados.

A tese intitulada *A questão da municipalização da educação em Guarulhos: 1997-2004*, de autoria de Marinilzes Moradillo Mello, defendida na UNICAMP em 2007, aborda o processo de *policy making* durante o período mencionado, analisando a relação entre o governo local e o governo estadual no processo de municipalização do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação Guarulhos, e aponta que a mudança significativa rumo à municipalização ocorreria, sobretudo, a partir do ano de 2001, quando chegam ao poder local

¹⁷ Realizamos a pesquisa nos bancos de teses da USP, da UNICAMP e da PUC porque são as universidades com programas de pós-graduação mais próximo da cidade de Guarulhos e nas quais é possível ter acesso à íntegra da pesquisa. O levantamento foi realizado entre o mês de dezembro de 2015 e janeiro de 2016.

na cidade atores sociais e políticos oriundos do Partido dos Trabalhadores e do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).

Já a tese intitulada *A mediação do teatro na formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Guarulhos/SP*, defendida em 2009 na PUC-SP, de autoria de Gilcia Maria Salomon Bezerra, aborda a importância do teatro na formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Seu *locus* de pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Adamastor por ser esse o principal local onde acontecem os cursos para professores, apontando que a formação deve visar não só o trabalho com conhecimentos conceituais, mas também procedimentais e atitudinais.

Na mesma direção, a dissertação defendida por José Márcio da Silva Costa em 2008, também na PUC-SP, intitulada *As contribuições da formação em teatro para a construção da identidade de professores: um estudo de caso na rede municipal de educação de Guarulhos*, aborda o lugar do teatro na construção da identidade docente, entendendo que esta é construída nas relações sociais e é uma metamorfose. A pesquisa foi conduzida mediante o recurso da história de vida e defende que o teatro produz modificações nas formas de ser do professor.

Em outra direção, a dissertação de Ilka Campos Amaral Arnholdt, com o título *Formação permanente dos educadores no município de Guarulhos/SP na perspectiva freireana*, foi defendida em 2015 na PUC-SP e investiga o processo de formação ocorrido em uma escola municipal, procurando refletir se a formação permanente tem contribuído para uma formação crítica sobre a prática do professor. Desenvolvida no contexto de uma pesquisa mais ampla da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, Arnholdt espera que gestores de outras redes de ensino assumam em seus programas de formação princípios e práticas inspirados no pensamento do educador pernambucano.

A dissertação de Kleber William Alves da Silva, intitulada *A educação de jovens e adultos na formação de professores de matemática: expectativas e desafios*, defendida na USP em 2012, teve como objetivo examinar o desenvolvimento profissional dos professores de matemática da EJA Guarulhos, tendo em vista a análise da maneira como eles refletem sobre os processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultas e como a formação tem contribuído nesse processo.

Cristiane Regina Pavioti, por sua vez, elaborou uma dissertação intitulada *Políticas públicas de educação para crianças de 0 a 3 anos: o caso de Guarulhos*, defendida em 2008 na UNICAMP, e tem como objetivo analisar o funcionamento do Programa Educiança no

município como uma iniciativa que produziu um modelo de atendimento específico para a infância.

Com o mesmo tema, Eneide Maria Moreira de Lima investigou o Programa Educiança na perspectiva de compreender se é possível a construção de um novo saber acerca da infância popular. Defendida em 2011 na PUC-SP, a dissertação se intitula *Educiança: vivências educativas de crianças e suas mães - um estudo sobre o olhar das mães no tempo de experiência de um programa de educação da infância*, e foi realizada a partir do olhar de mães que participaram do referido programa com seus filhos, cuja duração foi de 2003 a 2008. Os resultados indicam a importância da educação integral da infância, em que as mães assumem um papel central nesse processo.

Os dois últimos trabalhos apresentados a seguir, defendidos na Faculdade de Educação da UNICAMP, focam especificamente a política educacional do município em dois aspectos: a construção do Projeto Político-Pedagógico e a formação de professores.

O primeiro é de autoria de Lindabel Delgado Cardoso, defendido em 2005, e se intitula *A Política Educacional no Município de Guarulhos/SP: gestão 2001-2004: da construção da rede municipal de educação ao projeto político-pedagógico*. Na dissertação, a autora faz um estudo da experiência de gestão na política educacional do município, considerando o desafio de construção de um projeto político-pedagógico baseado nos ciclos de formação/tempos da vida.

Já a tese de Adriana Missae Momma-Bardela, intitulada *O Processo de Implementação de Políticas Públicas de Educação no Município de Guarulhos/SP-Brasil no período de 2001 a 2004: em perspectiva a política de formação de educadores vivenciada*, problematiza o processo de construção da política educacional no município, apresentando que, embora apontando para um horizonte de superação, ainda permanece um caráter técnico e racional a serviço da execução dessas políticas. O trabalho da pesquisadora procura investigar de que maneira é possível superar uma concepção conservadora, fragmentada e polarizada de sociedade-educação.

Do levantamento apresentado, observa-se haver certa produção teórica sobre a educação no município de Guarulhos. Embora não se verifique um volume maior de pesquisas em termos de programas de formação, suas modalidades e sua relação com o trabalho pedagógico, é possível inferir sobre a necessidade de prolongar o esforço investigativo sobre a produção do conhecimento na Rede Municipal.

O curso *Estudo do Meio*, focado nesta pesquisa, ocorreu em um período na Rede Municipal já analisado em outras pesquisas. Uma aproximação dessas pesquisas poderia

permitir a reconstrução de momentos importantes da história da Rede Municipal e da produção de conhecimento que sobre ela se realiza. Nesse sentido, a investigação que propomos procura abordar um tema relevante para a política educacional do município, qual seja, uma ação de seu Programa de Formação Permanente e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores.

Ademais, torna-se cada vez mais importante explicitar com clareza os referenciais de análise por meio dos quais esta pesquisa é desenvolvida. Por essa razão, expomos nos itens que seguem os conceitos e as referências basilares que a sustentam, iniciando pela caracterização de desenvolvimento profissional, em seguida enfocando o conceito de trabalho como fundamento do fazer docente, e, por fim, situando a formação continuada e seu lugar de articulação entre o trabalho docente e o desenvolvimento profissional.

No desenho da pesquisa, ao apresentar as categorias a seguir, expomos também a maneira como sua concepção permite avançarmos na análise do processo formativo enfocado (o curso *Estudo do Meio*). Não se trata de novas categorias em sentido estrito, mas de uma forma de concebê-las que pode ser útil para o desenvolvimento de análises em uma direção crítica e emancipatória. À luz do referencial dialético, concebemos as categorias como elementos que permitem apreender aspectos da dinâmica do fenômeno da formação vivenciada na Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Com isso, esperamos não dar respostas sobre a positividade ou negatividade do processo formativo investigado, mas sim apresentar seus elementos de afirmação e limites em relação ao potencial transformador e emancipatório almejado. As categorias apresentadas são, assim, as ferramentas conceituais que elegemos para operacionalizar a pesquisa.

3.3 Um desenvolvimento profissional docente com orientação emancipatória

O conceito de desenvolvimento profissional é polissêmico e constitui uma categoria de análise importante para a reflexão sobre a vida dos professores. Ao pensar a ideia de desenvolvimento, entendemos que a vida do professor é e forma parte de uma história que, como tal, é sempre marcada por continuidades, mas também por rupturas. O desenvolvimento profissional é, assim, uma categoria dialética por excelência, se a tomarmos por um referencial que entende o desenvolvimento como algo marcado por contradições.

Há diversos autores que se dedicam ao seu estudo, cada um, por sua vez, trazendo uma nuance específica ao tratamento da questão de como o professor constitui sua relação com o

trabalho que realiza e como constrói as competências necessárias ao ensino (MORGADO, 2011; IMBERNÓN, 2004; DAY, 2001; NÓVOA, 1995, 1999, 2009; GARCIA, 2003, 2009; ALMEIDA, 1999; AZZI, 2009; FUSARI, 1997; LIMA, 2001).

Falar em desenvolvimento profissional inicialmente traz uma contribuição importante porque permite conceber o tornar-se professor como um processo que não se encerra na formação inicial e nos primeiros anos de socialização junto aos pares. Como processo, ele precisa ser visto dentro de uma perspectiva de socialização profissional que envolve os saberes docentes, as escolas, as políticas públicas e a construção das identidades profissionais. Como se formam as identidades dentro dos processos de desenvolvimento profissional? De que modo os professores produzem uma imagem de si na profissão? Não podemos prescindir dessas perguntas quando pensamos os professores e a sua formação.

A condição docente está marcada por processos de produção de subjetividade cuja centralidade se encontra no trabalho que o professor realiza. Nesse “leque de identidades do professor”, o ensino passa a ser uma chave para a compreensão de diversas questões que envolvem o trabalho docente concretamente realizado nas escolas, inclusive para uma nova atenção aos problemas do desenvolvimento profissional (LAWN, 2001, p. 128).

Como apontamos brevemente no levantamento bibliográfico, o desenvolvimento profissional se tornou um objeto de preocupação por aqueles que se dedicam à formação inicial e continuada de professores. Todavia, o delineamento de uma visão emancipatória desse conceito, calcada em uma visão histórico-dialética, embora já tenha encontrado elaborações importantes e centrais (AZZI, 2009; LIMA, 2001), ainda está marcado por um referente que não explicita o papel radicalmente¹⁸ transformador da escola em sua relação com a sociedade. Assim, a palavra “mudança” (GARCIA, 2003; 2009), quando aparece atrelada a ele, se refere, sobretudo, a uma alteração no âmbito de representações e dos padrões de conhecimento. Buscamos, por nosso turno, pensar um desenvolvimento profissional docente como chave dos processos de transformação da educação, de protagonismo docente e criticamente comprometido com a educação pública.

O desenvolvimento profissional, em suma, busca a autonomia dos professores, entendida como um conceito multidimensional que inclui a reivindicação trabalhista, o distanciamento crítico e as relações profissionais, por exemplo (CONTRERAS, 2012). A autonomia expressa a assunção do papel do sujeito de autor de sua prática, à medida que é

¹⁸ Radical no sentido de *ir à raiz*, correspondendo a uma mudança necessária não apenas no âmbito da superfície dos fenômenos, mas no de suas determinações mais profundas.

capaz de refletir sobre a ação, planejá-la, assumir posições e se comprometer com processos de mudança.

Poderíamos dizer que o desenvolvimento profissional com orientação emancipatória deveria buscar graus progressivos de autonomia dos professores como forma de superar a precarização de seu trabalho e sua alienação. Essa visão traz em seu bojo a necessidade de formação política do docente, no sentido de, enquanto profissional do ensino, possuir uma ação não compatível com a ideologia da neutralidade, sob pena de perder sua conexão com as forças sociais e as disputas que possuem, no ensino, uma forma de manutenção do *status quo*.

O referencial crítico da emancipação só pode ser concebido adequadamente quando a produção do conhecimento está comprometida com a transformação de um estado de coisas¹⁹. Logo, o que se busca em uma orientação emancipatória para o desenvolvimento profissional docente é informar uma práxis crítica e reflexiva que tem no ensino, como prática concretamente situada, um de seus modos de realização. E nesse sentido é fundamental pensar criticamente a relação entre a formação continuada dos docentes e as condições em que seu trabalho se realiza. Se assim não ocorre, no plano das ações levadas a cabo pelos sistemas de ensino, observamos, entre outras coisas, a já conhecida distância entre o que se “aprende” na formação e o que ocorre nas escolas.

Recorrendo aos relatos dos sujeitos da pesquisa, a professora Joana, de modo simples e assertivo, ao se referir à sua experiência na Rede Municipal de Educação de Guarulhos na época do curso *Estudo do Meio*, aponta sua percepção acerca da maneira como os sistemas de ensino organizam as ações de formação continuada visando ao desenvolvimento profissional dos professores:

Assim que eu entrei na Rede [Municipal de Educação de Guarulhos] [...], eu fiquei sabendo que a Rede oferecia cursos de formação continuada em horário de trabalho para os professores complementarem sua formação. Anos depois, trabalhando com formação de professores, eu entendi, e já formada em Pedagogia, que isso é uma forma dos sistemas se organizarem para dar conta um pouco das deficiências que a gente tem nas licenciaturas [...] (PROFA. JOANA).

Na fala da professora, emerge uma visão de formação continuada comum entre profissionais que atuam nas instâncias superiores dos sistemas de ensino, qual seja, a de que ela deve lidar com as “deficiências” da formação inicial, o que pode tornar a formação continuada uma ação compensatória ou reparadora. Sem negar a insuficiência da formação inicial de parte dos docentes da educação básica, o que está em tela nessa concepção é uma

¹⁹ Trata-se da análise do existente tal como é tendo em vista como ele deveria ser, isto é, a articulação dialética entre um diagnóstico do tempo presente e uma orientação para a emancipação (NOBRE, 2011).

ideia de formação como uma “reforma”, por vezes compatível com visões de reciclagem e treinamento de docentes. Nesse sentido, o desenvolvimento do profissional ao longo da vida se torna não uma forma de construção de seu ser educador (ontologia), mas de mera atualização em relação às novas demandas educacionais, muitas das quais pouco preocupadas com a natureza do trabalho docente e sendo, em suma, epifenômenos de demandas educacionais mais urgentes ou estruturais.

O conceito de desenvolvimento profissional, que constitui a um só tempo nosso objeto e categoria estruturante, é tomado, pois, em um amplo delineamento para abarcar a complexidade do processo de tornar-se professor, articulando em seu interior uma série de outras dimensões, como a trajetória e a identidade docente, as instâncias institucionais e os saberes. Como categoria que abarca a constituição social do ser professor, o desenvolvimento profissional se apresenta como chave de interpretação, um dispositivo conceitual que permite aberturas para compreender a relação dos professores com seu trabalho.

No entanto, esse conceito só pode ser devidamente compreendido se tiver em sua base o trabalho docente, o tipo específico de atividade que o professor desenvolve (o ensino), e como, por ela, ele constrói sua identidade e seu olhar para a profissão. É nesse sentido que a categoria trabalho se apresenta organicamente interseccionada ao conceito de desenvolvimento profissional. Assim, relacionado ao conceito de formação continuada, organizamos a estrutura analítica de nossa pesquisa:

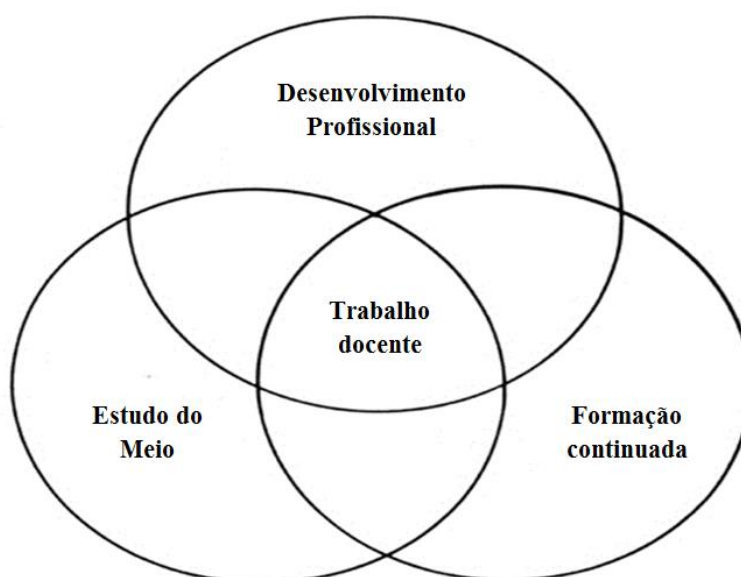


DIAGRAMA 1 – Intersecção de categorias

Pelo que se apresenta, o trabalho docente está no centro de uma complexa intersecção entre a formação continuada, o curso *Estudo do Meio* — uma modalidade da formação — e o desenvolvimento profissional. Toda ação que visa a contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores precisa não só considerar as referidas intersecções, mas ter como referência o trabalho concretamente realizado pelos professores. A formação, assim, é fundamentalmente marcada pelas situações particulares da prática, suas contradições e tensões.

É com esse referencial, que atribui à prática uma posição central, que o processo reflexivo pode ganhar densidade no contexto da formação docente, estruturada como lugar em que os professores refletem sobre seus saberes e a natureza de seu trabalho. Nesta pesquisa, à luz da estrutura apresentada, poderíamos dizer que o curso *Estudo do Meio*, como ação de formação continuada de desenvolvimento profissional dos professores da escola pública, só pode se constituir como tal se tiver como base o trabalho docente concretamente situado no espaço e no tempo da Rede Municipal de Educação onde está sendo realizado. Isso se deve, entre outras coisas, porque — e esse é um pressuposto importante, embora precise ser sempre interpretado:

[Um curso de formação continuada] *tem que dialogar com a prática. Não adianta ter um curso que seja altamente teórico [...] e seja distante daquilo que vou viver em sala de aula. Aliás, o que pode contribuir com essa aproximação com a prática são os estudos de caso, partir de relatos de experiência, de socializações, partir mesmo da prática para você chegar a teorizar; não da teoria para a prática, mas sim da prática para a teoria* (PROFA. JOANA).

Há um movimento dialético, por um lado, na relação entre a prática e a teoria e, por outro, na relação entre o desenvolvimento profissional, a formação e o trabalho docente, não se podendo dizer que há uma submissão de um a outro, antes há uma contínua interação entre esses elementos. No interior de cada uma das categorias apresentadas, poderíamos pensar novas categorias, como, por exemplo, profissão docente, saberes e profissionalidade. É a natureza do objeto e da pesquisa que nos demanda a elaboração das categorias que permitam apreender o objeto em sua manifestação concreta no movimento investigativo.

Para aprofundar a formulação das bases do conceito de desenvolvimento profissional, operamos em dois momentos. Partindo de Garcia (2009), estabelecemos as tendências investigativas atuais do tema e, em seguida, apresentamos delineamentos mais precisos do conceito, que explicitam a maneira como o tomamos para, por fim, apresentar uma caracterização de nosso entendimento do que é desenvolvimento profissional.

Em texto publicado em 2009, intitulado *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*, Carlos Marcelo Garcia, professor da Universidade de Sevilha, atualiza o panorama de discussões sobre o desenvolvimento profissional com base, sobretudo, em uma tradição anglófona, na qual o conceito tem sido estudado como preocupação central no contexto das políticas educacionais. A partir de uma leitura das revisões bibliográficas, o autor defende ser possível fornecer uma resposta à pergunta “como se aprende a ensinar?” (GARCIA, 2009).

Para Garcia, o conceito de desenvolvimento profissional é o que melhor expressa a noção de professor como profissional do ensino, o que coloca a natureza do trabalho docente como eminentemente voltado para certa especificidade. Se por ensino entendermos “uma prática social complexa” (PIMENTA, 2016), o desenvolvimento profissional pode fornecer pistas para pensarmos a prática docente em sua relação com os valores e as visões sociais historicamente em disputa.

Garcia (2009) também constata uma mudança no entendimento sobre desenvolvimento profissional, sobretudo porque tem se alterado o que se entende por aprender e ensinar. A mudança no entendimento dos processos de ensino-aprendizagem altera a própria compreensão das competências profissionais necessárias para o profissional do ensino.

Nesse sentido, podemos fazer referência a Roldão (2007) quando se dedica à especificidade da atuação docente. Para ela, o que distingue os professores de outros profissionais é a especificidade do ensinar, organizado segundo quatro dispositivos, a saber, a natureza compósita do conhecimento docente, a capacidade analítica, a natureza interrogativa e mobilizadora própria de seu conhecimento profissional e a meta-análise (distanciamento e autocrítica) (ROLDÃO, 2007).

A articulação desses “dispositivos geradores de especificidade” tem implicações na forma como se compreende o ensino, posto que altera a compreensão tanto dos saberes necessários para o ensino quanto daquilo que se espera na mobilização das aprendizagens nos contextos de vida. Uma aprendizagem da docência que não considere as dimensões específicas do ensino, reduzindo-o a mero manejo técnico de metodologias, produz nos futuros professores a perda da capacidade de pensar o seu trabalho, assumi-lo criticamente e,

por isso, os distancia de uma orientação emancipatória. A indagação de Pimenta (1999) nos ajuda a refletir sobre esse aspecto:

Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas? (PIMENTA, 2009, p. 19).

Um aspecto que se depreende do texto de Garcia (2009) é a relação entre o desenvolvimento profissional e as aprendizagens docentes. Se as noções do que chamamos ensino e aprendizagem se alteram, é esperado que a formação do profissional do ensino também sofra alterações em termos daquilo que dele se espera socialmente. Um dos aspectos que mais têm influenciado o trabalho com o conhecimento na escola é relativo às mudanças epistemológicas da sociedade contemporânea, também chamada de sociedade da informação ou do conhecimento. As novas dinâmicas de produção do conhecimento, a horizontalidade das relações, os novos espaços de aprendizagem vêm alterando as dinâmicas de interação entre professor e aluno na escola, pois as posturas baseadas no par saber-poder tendem a se desmanchar nos novos arranjos sociais que adentram a escola.

Dito de outro modo, no tempo em que vivemos, marcado pelo avanço técnico-científico, novas relações com o conhecimento se estabelecem e, com elas, novas formas de aprender e ensinar, o que modifica a própria dinâmica das interações humanas quando o objeto de conhecimento passa a estar difundido em diferentes plataformas e em que a abundância de informações projeta novas necessidades de aprendizagem e, evidentemente, de consumo de conhecimento.

Esse paradoxo da relação com o conhecimento levanta desafios diferentes ao trabalho docente, relacionados a como organizar o ensino, como incorporar as informações dos alunos no processo de aprendizagem e quais seleções de conteúdo fazer. Essa nova configuração informacional ocorre não sem consequências para a formação dos professores e seu trabalho.

Essa alteração, que precisa ser olhada criticamente e não apenas aceita como inevitável, vem acompanhada da necessidade de investigarmos quais são os novos espaços de aprendizagem, que configuram territórios móveis e distintos daqueles que tradicionalmente se estabeleceram como tais. Esses espaços, formais e não formais, também tornam mais dinâmica e fluida a circulação de informações e saberes na sociedade contemporânea.

O professor, como sujeito social, também aprende em diferentes lugares e instâncias, seja nos espaços formais e institucionais, seja em experiências não formais (ALMEIDA,

1999), mas cujo centro de concretização é o trabalho que realiza. Este ainda continua possuindo uma centralidade para pensarmos o ser social e profissional dos professores. Por isso, hoje o desenvolvimento profissional, ainda segundo Garcia (2009), vem sendo visto como um processo:

As definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais quanto informais (GARCIA, 2009, p. 10).

Essa natureza processual do desenvolvimento profissional, bem como sua constituição em diferentes instâncias, já havia sido identificada, para o caso brasileiro, por Almeida em 1999, o que marca uma linha de continuidade nas preocupações em relação a esse conceito e à maneira como ele vem sendo compreendido no campo educacional. Diz a autora:

As novas linhas de investigação sobre o professor reconhecem atualmente que sua formação é fruto da combinação da vivência, advinda da participação em cursos oferecidos por instituições especializadas, com as experiências adquiridas no exercício profissional realizado nas escolas, na convivência com colegas profissionais, nas associações e entidades representativas e até mesmo nas relações sociais mais amplas (ALMEIDA, 1999, p. 16).

A amplitude que envolve o desenvolvimento profissional nos faz concebê-lo a partir da relação dos próprios professores com vivências de várias ordens²⁰, em uma situação de aprendizagem contínua ao longo da vida. Em relação ao Programa de Formação Permanente levado a cabo na Rede Municipal de Educação de Guarulhos, principal ação da política municipal para o desenvolvimento profissional dos professores,

era considerado que o professor também é um ser aprendente. Ele não está totalmente formado. Então não poderia ser contraditório (MARIA, PROFESSORAL DA SME).

O reconhecimento da condição “aprendente” do professor expresso por Maria resulta de uma concepção de desenvolvimento profissional relacionada com uma ideia de educação

²⁰ Em sua tese de Doutorado, intitulada *O Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional* (1999), Maria Isabel de Almeida estabelece como ponto de partida a necessidade de considerar o desenvolvimento profissional em dois aspectos: a formação e as condições em que os professores exercem seu trabalho. A autora mostra que o desenvolvimento profissional é dependente não apenas das formas de profissionalização e cursos, mas também da referência aos contextos da prática e da organização de seu ofício pelo Estado.

permanente. Assim como os alunos em processo de formação são aprendentes, os professores o são enquanto agentes que se relacionam dinamicamente com múltiplas dimensões da sua prática profissional.

Seria necessário, não é demasiado dizê-lo, fazer uma cartografia móvel dos espaços de formação de professores, os quais constroem territórios de produção de si enquanto sujeito e profissional do ensino. Quando se pensa a profissão do professor, o que está implicado é a sua pessoa tal como se projeta em seu trabalho. Este é o elemento fundante do ser social docente, e uma ação que visa contribuir para seu crescimento profissional precisa necessariamente considerar os diferentes âmbitos no interior dos quais os professores constroem uma narrativa de sua profissão e uma visão de si mesmos.

Diante dessas elaborações, tanto Garcia (2003) quanto Nóvoa (1995) nos ajudam a situar as linhas gerais do conceito de desenvolvimento profissional no interior das definições do ser docente. É importante destacar que o desenvolvimento profissional, embora central, está articulado à dimensão do professor como pessoa e da instituição escolar como o lugar onde dado exercício da profissão dar-se-á.

Aquilo que permeia os contextos de ensino marca as formas do desenvolvimento profissional, o que faz com que só se possa pensá-lo em sua relação com certa profissionalidade, que envolve as qualidades da prática profissional dos professores, definidas segundo a especificidade do ensinar (SACRISTÁN, 1995; ROLDÃO, 2007; CONTRERAS, 2012). Consideradas as políticas públicas docentes e as consequências que geram na orientação das práticas, entendemos o desenvolvimento profissional marcado não só e absolutamente pela formação, mas também pela estrutura e o arranjo institucional das políticas que apontam para concepções diversas sobre o trabalho docente e sua profissionalidade (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2007).

A ideia de profissão, entendida como uma ocupação relevante em dada formação social, é marcada por requerimentos de diversas ordens (técnica, social, ética, entre outras), e com a *profissão professor* não é diferente. Os requerimentos à sua prática definem seu lugar social, ainda que este esteja fundamentalmente marcado por ausência de reconhecimento. Nesse sentido, o desenvolvimento do professor como profissional precisa se atentar à maneira como eles lidam com aquilo que deles se espera socialmente. Vemos que essa questão pode levar a grandes debates, na medida em que a sociedade pode, em alguns casos, “esperar” do docente uma afirmação do *status quo*, ao passo que uma orientação para a emancipação tem por referência um horizonte de superação do atual estado de coisas.

Tal situação aponta para a complexidade do desenvolvimento profissional, que, segundo Garcia (2003), envolve não só outros desenvolvimentos (da escola e da profissionalidade, por exemplo), mas também para uma série de concepções que respondem ou subjazem às propostas que atendem por nomenclaturas como aperfeiçoamento, treinamento e/ou formação em serviço. Para o autor espanhol, a expressão desenvolvimento profissional é guardada para se referir a uma abordagem da formação orientada para a mudança, mas que considera o caráter contextual e também organizacional desse processo formativo (GARCIA, 2003, p. 137).

É importante assinalar que há uma relação direta buscada entre o desenvolvimento profissional e processos de mudança (GARCIA, 2003; 2009), sobretudo no tocante às crenças e aos conhecimentos dos docentes. A mudança que estamos propondo, como assinalamos, é aquela que se articula com sentidos crítico-reflexivos da atividade docente, capazes de levar os professores a graus progressivos de conquista da autonomia profissional.

A mudança da escola, em nossa visão, é parte da mudança da sociedade, em cujo processo os professores são sujeitos sociais. Seu desenvolvimento profissional é, a um só tempo, parte de seu desenvolvimento social e político. O terreno profissional não é neutro, alheio à dinâmica dos processos sociais. Ele é composto como um feixe de representações e valores que tecem as relações de ensino-aprendizagem e a convivência. Com tal perspectiva, o *continuum* no qual se dá a formação e o desenvolvimento profissional é visto no interior de uma pluralidade de práticas, situações e lugares através dos quais os professores constroem seu próprio “lugar” na profissão.

A centralidade do terreno profissional (NÓVOA, 1995) tem na escola seu lugar de concretização. Uma formação centrada na escola é parte de uma mudança na compreensão do desenvolvimento profissional que pode fornecer significativas contribuições à formação continuada dos professores. Essa perspectiva de formação pode ser parte de uma revalorização da escola e dos seus profissionais, na medida em que entende a escola como lugar de crescimento profissional e aprendizagem docente.

Além disso, as competências profissionais são uma construção individual e coletiva, assim como a identidade, nessa leitura, também possui componentes de natureza grupal e individual, isto é, está ligada aos processos de socialização profissional cotidiana do professor na escola. Esta, por sua vez, precisa ser afirmada como o espaço de construção das identidades em direção à afirmação da autonomia dos professores em seu espaço de trabalho.

Nesse contexto alargado, voltando-nos à formação, tendo em vista que ela é um momento central da configuração profissional docente (NÓVOA, 1995), salientamos seu

lugar importante no *continuum* do desenvolvimento profissional docente. Esse desenvolvimento, enfim, passa a ser uma categoria que remete a uma trajetória na profissão, sendo assim uma espécie de categoria histórica. Essa trajetória teria como finalidade a conquista progressiva de maior autonomia e controle sobre o trabalho, legitimada por uma competência profissional socialmente reconhecida.

Em nossa leitura dos referenciais acima, como tentativa de síntese própria, compreendemos o desenvolvimento profissional dos professores como “um processo a longo prazo” (GARCIA, 2009) que envolve a trajetória docente em seu processo de socialização profissional, na permanente aprendizagem e exercício da docência, possuindo uma orientação para a emancipação porquanto está comprometido com o desenvolvimento de um trabalho docente crítico e reflexivo. Do ponto de vista de sua relação com o mundo empírico, o desenvolvimento profissional tem por base o trabalho docente efetivamente realizado e envolve a identidade do professor, sua pessoa, seus valores e a complexidade organizacional que configura as condições concretas do próprio ensino.

3.4 A centralidade do trabalho docente na construção do ser professor: elemento articulador da totalidade do fazer profissional dos professores

Talvez a primeira questão que se colocaria no debate contemporâneo sobre o trabalho seria: de que tipo é o trabalho realizado pelos professores? Para situar apenas uma parte do problema, de antemão teríamos a difícil tarefa de entender o trabalho dos professores em sua materialidade ou imaterialidade. Nesta pesquisa, assumimos o caráter de centralidade do trabalho em sua dimensão ontológica e fundadora do ser social (ANTUNES, 2000, 2003; MARX, 2008, 2013). Sabemos que a atividade docente, embora dela não se possa dizer que seja um trabalho produtivo no sentido do paradigma econômico da produção de bens e mercadorias, tem a sua materialidade como processo de trabalho e dispêndio de energia. Isso torna o trabalho docente mais uma modalidade no interior das formas da ação humana.

Lüdke e Boing (2004), ao analisarem os caminhos da profissão e da profissionalização dos professores, após uma problematização do conceito de profissão, situam sua análise naquilo que vem sendo denominado de precarização do trabalho docente, o que impacta na maneira como o processo de formação de professores se dá. Em contrapartida, termos como profissionalismo, profissionismo e profissionalidade (COURTOIS, 1996; BOURDONCLE,

1991, apud LÜDKE; BOING, 2004) vêm sendo sugeridos nesse contexto de transformação do mundo do trabalho no modo de produção capitalista.

Diante disso, a categoria trabalho se apresenta como nuclear, e em torno dela conceitos como desenvolvimento profissional, profissionalidade e profissionalização se estruturam. Sua centralidade também corresponde a uma tendência verificada em estado da arte organizado por Brzezinski (2014), que aponta, para o caso das produções acadêmicas brasileiras do período de 2003 a 2007, uma transformação conceitual na maneira como a atividade do professor é analisada. A autora indica a substituição do conceito *prática pedagógica* por *trabalho docente* — como já expusemos — o que amplia a compreensão dos aspectos e questões que envolvem atividade do professor.

Para situarmos a maneira como compreendemos o trabalho docente nesta pesquisa, estabelecemos, com Marx (2013), que o professor realiza um tipo de atividade que opera uma transformação sobre algo e, na medida em que atua sobre um objeto/sujeito, também é por ele transformado. Mas quais seriam as características gerais do conceito de trabalho no materialismo histórico?

Para o materialismo histórico, o trabalho é a atividade humana de transformação da natureza e construção do mundo histórico. É atividade consciente orientada para um fim, investimento humano como uma ação com sentido. Para essa perspectiva, o trabalho, tal como ontologicamente constituído, é a essência do homem, sendo a base de sua existência e de suas relações.

Sendo o modo como os homens produzem sua vida e não só sua subsistência, é por excelência construção de identidade, o que significa dizer que as representações e os modos de consciência só são possíveis a partir das relações materiais dos homens entre si enquanto “produtores”. O caráter produtivo do trabalho não deve ser visto apenas segundo o paradigma industrial das relações pelas quais as mercadorias circulam em uma sociedade, mas antes como engendramento da condição humana, entendendo-se aí a produção em seu sentido simbólico, representativo, etc.

Quais são as dimensões subjetivas produzidas no mundo do trabalho? O que significa pensar que os seres humanos, ao transformarem a natureza, transformam-se a si mesmos? Essas indagações nos levam a pensar o trabalho como o fundamento do ser social.

A centralidade do trabalho, como vocação para a salvação (WEBER, 2004)²¹, ou como emancipação, pode ser atestado em diferentes tendências do pensamento, seja no

²¹ Não é demasiado lembrar o núcleo da clássica análise de Max Weber acerca da ética religiosa do protestantismo ascético, para a qual o trabalho, entendido vocação (*Beruf*) religiosa, constitui o modo pelo qual a

protestantismo ou mesmo no marxismo de paradigma produtivista, referenciado nas relações de produção e na emergência das forças produtivas, ao mesmo tempo revolucionárias e opressoras. Atualmente, vemos novas elaborações acerca do trabalho, em sua forma imaterial, mas que não dispensam a dimensão da relação do homem com a produção do mundo social como atividade orientada a um fim.

Em seu excuro sobre a centralidade do trabalho, Antunes (2008), apresentando a polêmica entre Lukács e Habermas sobre o tema, discute as *relações entre trabalho e interação*. Acentua, em Lukács, o caráter ontológico do trabalho como “categoria intermediária” que permite ao homem o salto para a construção do mundo social. O trabalho está tanto no “pôr teleológico quanto como protoforma da práxis social”, estando “no centro do processo de humanização do homem” (LUKÁCS, 1980, V e 1, apud ANTUNES, 2000, p. 136).

Habermas, por seu turno, na leitura de Antunes, critica o paradigma do trabalho na medida em que este hoje está deslocado para a esfera da intersubjetividade, e não mais na produção material. No construto teórico habermasiano, importa compreender a constituição do paradigma comunicativo pela emergência do mundo da vida e sua colonização pelo sistema, e novos conceitos ganham ênfase para explicar o mundo social, possuindo destaque as diferentes formas de alteridade. A centralidade, nesse modelo, já não reside mais no mundo do trabalho, mas antes na esfera comunicacional e intersubjetiva (ANTUNES, 2000, p. 146 ss.).

Na crítica que faz a Habermas, Antunes se situa entre aqueles que defendem a centralidade do trabalho. Para tanto, afirma: “Entendo que a *práxis interativa*, como momento de expressão da subjetividade, encontra seu solo ontológico fundante na esfera do *trabalho*, onde o *ato teleológico* se manifesta pela primeira vez em sua plenitude” (ANTUNES, 2000, p. 156). Não se trata de separar o trabalho das formas de interação, ou separar sistema e mundo da vida, mas de conceber o caráter subjetivante do trabalho como interação. O trabalho é forma de subjetivação no mundo objetivo:

Ao operar a disjunção analítica essencial entre *trabalho* e *interação*, entre *práxis laborativa* e *ação intersubjetiva*, entre *atividade vital* e *ação comunicativa*, entre *sistema* e *mundo da vida*, perde-se o momento em que se realiza a articulação inter-relacional entre teleologia e causalidade, entre mundo da objetividade e da

manifestação divina se realiza. A uma ética do trabalho corresponde um processo de constituição social. Weber, nessa obra, analisa o capitalismo não somente como produto das relações sociais de produção, mas como cultura. Embora não sendo o objetivo de nossa análise pensar o trabalho em diferentes enfoques na filosofia e nas ciências sociais, importa apenas mostrar sua centralidade na constituição ética do modo de produção capitalista.

subjetividade, questão nodal para a compreensão do ser social (ANTUNES, 2000, p. 157).

De um ponto de vista dialético, as disjunções de que fala Antunes assumem caráter de dicotomia e não permitem operar conexões de explicação entre os polos, antes produzem seu afastamento. A perda de dinamismo na construção teórica habermasiana, se permite uma classificação como fotografia dos fenômenos como tipos ideais de interação, não apreendem sua emergência contraditória. A categoria trabalho passaria a ser apenas uma classificação do ser social em sua pluralidade ontológica, mas nunca o fundamento da humanização.

Não significa, com tal análise, que se negue que o trabalho tem se modificado. As relações sociais de produção são de nova ordem, com aspectos imateriais. Todavia, o que há é mais, e sobretudo, uma diferenciação do metabolismo interno do capital em sua relação com o trabalho do que necessariamente uma despedida ou fim do trabalho material (ANTUNES, 2003).

Assumimos, com base na argumentação exposta, a complexidade do conceito de trabalho, não redutível a uma de suas dimensões e apreensível como categoria dialética e não dicotômica. Em formulação original, Marx (2013) assim o define:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

Dessa citação, destacamos o processo de transformação da natureza do homem. O trabalho é o modo pelo qual o homem produz uma nova natureza, agora como mundo cultural e social, isto é, marca-se sua diferenciação da natureza pela atividade transformadora de si mesmo orientada para um fim. O trabalho é produção de um si-mesmo distinto da natureza e, portanto, criador de uma nova ordem de relações e de reprodução da vida material. Esse homem é, agora, sujeito histórico.

O sentido do trabalho é humano, é atividade de “fabricação”, de produção de objetos que, uma vez postos no mundo, são resultado e expressão das relações sociais que o produziram. O engendramento do homem pelo trabalho é a forma material de sua exteriorização, sua subjetividade objetivada. Portanto, o mundo construído é um mundo também social, produto de relações. Com esse ponto de partida, o trabalho é a determinação de um modo de vida.

Esse sentido ontológico, constitutivo do homem em seu ser social, não dispensa uma apropriação do trabalho como atividade instrumental, isto é, aquela voltada para a realização de fins específicos racionalmente planejados. O trabalho, para o homem, enquanto atividade de produção de si e constituinte de identidade, é mediação que permite a história humana, é o local de contato entre os homens e o mundo, o que torna sua natureza relevante para qualquer análise sobre a sociedade.

O trabalho como mediação entre homem e natureza é a marca da criação, da sobrevivência e da constituição de um sentido humano à ação. Esse caráter mediador é claramente exposto por Paro (1999):

O trabalho em sua forma humana é, pois, a mediação que o homem necessita para construir-se historicamente. A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e o objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela (PARO, 1999, p. 106).

A historicidade é o lugar da ação humana. Nessa condição, os seres humanos se inserem no mundo (FREIRE, 1999, 2011), não podendo se alienar de sua condição de sujeito, assumindo a de objeto. É pelo seu trabalho que os homens produzem o mundo histórico, sendo possível a transformação social somente como ação (práxis) e nunca como resultado do acaso. A dimensão da historicidade recusa o fatalismo das posições distópicas, porquanto compreende ser o presente tempo social de criação, de invenção, de construção do historicamente viável não como necessidade, mas como possibilidade humanamente produzida por uma práxis social e politicamente orientada para a emancipação.

Na dialética do trabalho, objetiva-se o ser ontologicamente constituído do sujeito, sua forma de estar no mundo. Nessa leitura, há uma estrita vinculação entre o mundo do trabalho e a construção da identidade humana. Como os seres humanos vivem o seu trabalho? Como constituem suas representações da vida e do mundo pelo trabalho que realizam? O mundo do trabalho, não entendido apenas como produção de mercadorias, é a condição de possibilidade para analisar a vida material do homem em seu caráter concreto, situado.

A abstração do trabalho, cada vez mais estranhado e, por isso, submetido ao valor de troca, é uma das formas de perda de seu caráter realizador em sentido positivo, ou emancipatório. Trabalho que perdeu a dimensão de transformação da condição do homem em direção à produção da história. O esteio de realização humana se transforma em alienação e exploração que têm no processo de trabalho sua materialização.

Tal como o jovem Marx já diagnosticara em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, de 1844, a autoprodução do trabalhador em seu trabalho o torna mercadoria, semelhante àquela que ele produz e que o exterioriza: “O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (MARX, 2008, p. 80). O processo de trabalho, que produz mercadorias, mercantiliza o próprio sujeito que o produz; isto é, a alienação objetivamente produzida no mundo do trabalho, nas relações sociais (de produção), também aliena o sujeito em relação a si mesmo, à sua potência criadora, ao seu potencial transformador e emancipatório. A alienação do processo de trabalho corresponde, em última análise, à alienação do próprio trabalhador em sua condição ontológica.

A efetivação do trabalho que se torna coisa (MARX, 2008) é dialeticamente desefetivação, estranhamento puro e alienação constante. Para Marx, essa objetivação, ao despojar o trabalhador, encerra sua vida no objeto. É nesse sentido que ele afirma:

O trabalho mesmo se torna objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (MARX, 2008, p. 81).

As consequências dessa objetivação do trabalho distanciam o trabalhador de seu mundo interior, em um profundo estranhamento como “perda de si mesmo” (MARX, 2008, p. 83). Por isso, concebemos um sentido geral e ontológico do trabalho como parte da realização humana, em seu caráter teleológico (intencional) e constitutivo.

Quaresma e Menezes Neto (2011), ao analisarem essa dimensão ontológica, referindo-se a Lukács, apresentam o que consideram ser os elementos constitutivos da categoria trabalho, a saber, “possuir a dimensão teleológica, produzir valor, transformar o meio natural e social e integrar capacidade física e intelectual, mesmo na produção capitalista” (QUARESMA; MENEZES NETO, 2011, p. 67).

A práxis (política, social, educacional) é forma de ação humana e, portanto, um tipo de trabalho orientado, constitutivo de sentido e realização. Não sendo em si transformação da natureza, é construção do mundo histórico e social, o mundo das ações humanas. O trabalho se torna alienado quando se torna mercadoria. Fugir ao caráter de mercantilização da ação é um dos modos de resistir à alienação.

Relacionada à mercadoria, temos a divisão social do trabalho, aqui podendo ser uma divisão social do trabalho educacional, na medida em que reifica as relações pessoais (MARX, 2007)²², retira dos trabalhadores o sentido de totalidade e da relação com os outros. No caso dos professores, à medida que são vistos apenas como práticos, sua dimensão de planejamento e autonomia se perde em uma atividade estranhada, já que se perde a totalidade que constitui o sujeito em atividade como aquele que pensa, realiza, pensa sobre seu pensamento e ação e transforma.

Desse modo, pensando na atividade educativa, acompanhamos Oliveira (2010), que assim define o trabalho docente:

De forma genérica, é possível definir o **trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo**. Partindo da definição de que o trabalho constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo. Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências (OLIVEIRA, 2010).²³

A definição apresentada se relaciona com o interesse analítico de Duarte (2011) que, examinando o trabalho docente no contexto das reformas neoliberais, o concebe como tendo uma identidade específica não só do ponto de vista de sua regulação formal, mas também de sua natureza enquanto atividade orientada para um fim. Nesse contexto, analisar o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe ter em conta a maneira como ele se ancora em entendimentos sobre o fazer docente, reafirmando características determinadas sobre o ser professor.

Tal compreensão se ampara no pressuposto de que “o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições” (DUARTE, 2011, p. 163). É nessa sociedade que o trabalho dos professores se insere. Isso faz com que aquilo que se espera de sua formação (inicial ou continuada) esteja atravessado pelas demandas dessa mesma sociedade.

Como parte dessa construção conceitual do trabalho docente entendido como práxis, reproduzimos os pressupostos para esse conceito apresentados por Azzi (2009, p. 38):

²² “A transformação, pela divisão do trabalho, de forças (relações) pessoais em forças reificadas não pode ser superada arrancando-se da cabeça a representação geral dessas forças, mas apenas se os indivíduos voltarem a subsumir essas forças reificadas a si mesmos e superarem a divisão do trabalho” (MARX, 2008, p. 64).

²³ Grifo nosso.

- o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação;
- o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, capitalista;
- a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente (AZZI, 2009, p. 38).

Importa salientar, por fim, que o trabalho docente se realiza em torno de uma *prática*, a qual possui estatutos distintos conforme sua determinação. Se tomarmos a referência de Franco (2012), conceberemos a prática como podendo ser pedagógica, docente e educativa. Mesmo podendo tomá-las como sinônimas, já que se referem a uma ampla dimensão de educabilidade, seus matizes permitem acessarmos camadas de compreensão distintas e perceber o caráter multidimensional do que significa o trabalho docente. Adentrando diretamente à formulação de Franco (2012) para entender a prática, reproduzimos a seguinte definição da autora:

São práticas [pedagógicas] as que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociação ou, ainda, por imposição (FRANCO, 2012, p. 173).

A autora também observa que a prática docente nem sempre é pedagógica, ela só o é quando atende a uma finalidade e intencionalidade previstas na própria realização da atividade. Elas se articulam e permitem ao pesquisador adentrar as múltiplas dimensões do fenômeno educativo. Nesse sentido, não se trata apenas de uma tipologia de práticas, mas antes de perceber suas configurações e dimensões numa perspectiva de apreensão da totalidade que fornece sentido ao fazer docente. Essa leitura permite o vínculo entre o fazer e o pensar, uma unidade práxica: intenção e ato se organizam e dotam de sentido o trabalho como atividade orientada por um fim.

Pensando-se no contexto e na articulação entre os sentidos de prática, Franco (2012) assim se expressa:

Quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, elas podem permitir a inteligibilidade dessas práticas e tornarem-se práticas educativas que ocorrem por certo e inexoravelmente dentro e fora da escola. Essas práticas só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/conscientização de seus objetivos, tarefa da investigação científica da educação (FRANCO, 2012, p. 185).

O sentido das práticas docentes, a partir de então, se alarga e permite a apreensão de significados outros que emergem do fazer concreto dos professores. É do domínio das práticas pensar as formas de concretização de intencionalidades dentro de um compromisso social com um projeto de sociedade e educação. A orientação para a emancipação, desse modo, é ingrediente fundamental de uma prática docente que, como prática pedagógica, realiza as intencionalidades previstas no projeto social de transformação.

Ao falarmos do curso *Estudo do Meio* e da prática que ele busca, teremos como referência um trabalho realizado por docentes que, embora ocorrendo no domínio institucional, atende a intencionalidades amplas que lhe dão sentido no quadro de uma orientação dialógica e reflexiva. É o que afirma Maria em seu relato:

[...] o professor se olha também: “Como que eu posso fazer da minha aula um espaço dinâmico? Um espaço de diálogo? Um espaço em que os saberes se complementam e em que eu possa escutar o que todo mundo sabe e trazer também novos saberes?”. O *Estudo do Meio* possibilitava tudo isso (MARIA, PROFESSORAL DA SME).

A busca do diálogo construtivo, do desvelamento das camadas ocultas na sociedade dentro de uma prática pedagógica é um dos objetivos de um estudo do meio com orientação crítica. O modo de sua realização se inscreve no contexto de uma prática com intencionalidade transformadora, que busca estabelecer relações que emergem da prática comunicativa entre os diferentes sujeitos. Por ser trabalho de campo, o estudo do meio é diálogo sobre o “fora”, o exterior à escola e aos seus limites físicos.

A prática pedagógica institucionalizada, portanto, pressupõe sua conexão com o que acontece no exterior da escola, dado que *o meio influi no aprendizado*, como afirma o professor Pedro em seu relato, e, como afirma a professora Joana, “a partir de uma proposta de *Estudo do Meio* você consegue relacionar com o que está acontecendo no mundo”. Ela é socialmente referenciada e, nessa condição, é parte de uma prática não alienada.

Nessa concepção de prática, que aqui assumimos como fundamental para nossa investigação, seu caráter negociado, baseado nos interesses de um coletivo e, portanto, orientada socialmente, fornece a possibilidade de entendermos a ação de cada professor como constituída por um conjunto de valores de referência.

Para tal reflexão, Sacristán (1999, p. 73) oferece uma leitura interessante, distinta, mas convergente com aquela exposta por Franco (2012). Para o autor espanhol, a prática se refere a uma cultura compartilhada sobre a base de ações relativas ao ensino, possuindo um

fundamento histórico de constituição. Ela é a estabilização de um conjunto de ações. As ações, por sua vez, são a “prática” individual, os modos de agir em cada situação, mobiliza repertórios diversos, é o lugar do agente, o indivíduo em sua relação com a objetividade social. Essa distinção é importante, pois permite entender que nem tudo o que se faz na escola pode ser simplesmente nomeado como prática, ação ou atividade.

Portanto, podemos dizer que o trabalho dos professores possui, no mínimo, dois componentes: por um lado, ele possui um componente individual, ligado à mobilização de modos de fazer únicos, singulares, e, por outro, possui uma dimensão de ordem estrutural, organizada segundo modos de fazer que se sedimentam e constituem a “forma de ser” de determinada coletividade. Um professor nunca age inteiramente sozinho, como nunca age inteiramente como reflexo da cultura profissional de seu processo de socialização secundária. Sua atuação é uma combinação de indivíduo e estrutura em constante interação e, por que não, tensão. Seu trabalho produz uma identidade que só pode ser vista como um construto móvel.

É aí, nesse entrecruzamento, que podemos posicionar nossa atenção para entender as orientações de ação dos professores e que sentido sua ação (sociopedagógica) possui para si. Como o professor concebe seu trabalho, e como produz seus modos próprios de alienação ou emancipação, precisa ser visto lá onde o indivíduo e a coletividade se encontram, se negam e se refazem.

Além dos citados acima, muitos são os autores que vêm se dedicando ao tema com relevantes contribuições (FERRETTI; JÚNIOR; OLIVEIRA et al., 1999; KUENZER, 2008; SAVIANI, 2003, 2000; AZZI, 2009), possibilitando-nos adentrar o processo de trabalho dos professores, cuja totalidade não pode ser vista fora do conjunto dos elementos que o instituem de características próprias como atividade social. Estão dadas as linhas gerais que constituem nossa apreensão do conceito de trabalho nesta pesquisa.

Por fim, apontamos para a pertinência de conceber a centralidade do trabalho como categoria dialética que envolve a condição docente no interior de uma totalidade social. A amplitude do conceito fornece o esteio para uma análise do trabalho realizado pelos professores, sua relação com a profissionalização (formação) e de que modo se operam as formas de realização ou estranhamento em sua atividade social e pedagógica.

Retomando a relação com a categoria desenvolvimento profissional, anteriormente exposta, e a formação continuada, vemos o trabalho docente como elemento fundante a direcionar a pesquisa, como referência para os processos de formação dos professores. Desse modo, observa-se como a categoria trabalho docente, concebida nos referenciais do

materialismo histórico, apresenta-se como fundamento da complexidade e da totalidade do fazer profissional dos professores, constituindo-se como nuclear no direcionamento da forma como os programas de formação se constituem e trazem elementos de configuração de sua profissionalidade.

3.5 Articulações entre o trabalho e o desenvolvimento profissional: o lugar da formação continuada

Dinâmica, complexa e central na vida do professor, a formação continuada apresenta-se atualmente como elemento indispensável de seu desenvolvimento profissional. Seu trabalho, posto que guarda uma imprevisibilidade e um movimento inerente a uma profissão de interações, pressupõe uma aprendizagem contínua traçada por um itinerário profissional permanentemente reflexivo, autoconstrutivo e em constante reelaboração.

Ao perguntar pelo lugar da formação continuada dentro do processo de desenvolvimento profissional, nós o fazemos considerando a pertinência dessa reflexão para compreender que sentidos lhe podem ser atribuídos e como ela se relaciona com o trabalho realizado pelos professores. Nossa hipótese é a de que o lugar da formação continuada é o da interação com o trabalho docente como ação que inclui, mas não encerra, o desenvolvimento profissional.

António Nóvoa (1995) compreende que a formação continuada deve incluir o desenvolvimento pessoal (a produção da pessoa), o desenvolvimento profissional (a produção do professor) e o desenvolvimento organizacional (a produção da escola). A formação de professores precisa estar vinculada tanto à pessoa quanto aos projetos das escolas, buscando-se a construção, de um lado, de uma identidade pessoal-profissional e, de outro, uma integração com a coletividade, o que pode permitir aos professores integrar as contribuições do processo de formação às suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p. 25).

A prática profissional se dá na confluência da pessoa, da instituição, dos sistemas e dos saberes profissionais que permitem a mobilização efetiva para o conhecimento no interior da escola. Dito de outra maneira, o desenvolvimento profissional pode ser efetivado por uma proposta de formação que se articula aos contextos do trabalho (a escola) e a produção das identidades docentes (a pessoa).

A complexidade que envolve a formação do professor em exercício da docência não pode ser negligenciada, sob pena de perdermos o foco do elemento central a partir do qual o profissional constrói sua identidade e sua relação com a profissão, qual seja, o trabalho como categoria ontológica. Pensamos que a centralidade do trabalho deve ser considerada em toda ação de formação continuada. É ele que fornece as condições de possibilidade para se pensar os projetos de formação.

Como os professores pensam e realizam o seu trabalho? Que sentidos lhe atribuem? Como se relacionam efetivamente com a prática profissional que realizam? Essas questões precisam estar na base dos processos formativos, pois oferecem a possibilidade de pensar o desenvolvimento profissional dos docentes como ação/dimensão concretamente situada, articulada aos contextos de trabalho e às contradições vividas no sistema de ensino. Logo, a formação continuada precisa ser contextualizada e atenta às dinâmicas por meio das quais os professores produzem seu lugar na profissão e na sociedade.

Mas nem sempre a formação dos professores se organizou segundo um referente emancipatório. Ao analisar as tendências internacionais predominantes na década de 1990, vemos a emergência de uma concepção de formação no bojo das reformas neoliberais que, antes de contribuírem para a autonomia dos professores (CONTRERAS, 2012), se inscreveram no paradigma sócio-econômico-político de organismos internacionais como o Banco Mundial (TORRES, 1998; TELLO, 2013). Ao analisar tais tendências, temos condições de perceber as linhas de continuidade e as mudanças de orientação necessárias para uma ressignificação da ideia de formação continuada.

Ao contrário do que talvez se possa imaginar, a noção de formação continuada em nível global não emergiu da necessidade de pensar seu caráter permanente em sentido crítico-reflexivo. Ao contrário, a formação ao longo da vida era vista — e ainda hoje o é em muitas tendências — como uma necessidade dos tempos líquidos que demandam profissionais flexíveis capazes de se adaptar ao movimento de uma sociedade instável. O caráter contínuo da formação, segundo esse ideário, está na permanente adaptabilidade a novas situações em uma sociedade em constante mudança.

A título de contextualização, passemos a expor, brevemente, as principais tendências da formação docente na década de 1990 apresentadas por Torres (1998), pensando o contexto da América Latina articulado ao contexto global. Trata-se de um panorama que constituiu o cenário das políticas internacionais às quais os países latino-americanos estiveram alinhados em maior ou menor medida.

Dos elementos aportados por Torres (1998), destacamos os seguintes:

- “a ênfase na formação docente em serviço²⁴”;
- “a capacitação docente como dimensão isolada”;
- “treinamento mais que formação”;
- “a ausência dos professores na definição de políticas e programas”;
- “a capacitação docente como apêndice da reforma educativa”;
- “a formação docente aberta à sociedade (e às forças do mercado)”.

De alguma maneira, é possível perceber nessas tendências algumas linhas de continuidade que ainda hoje atravessam, não sem críticas, as políticas e programas de formação docente. Essas linhas de força assumiram a condição de programa e estruturam a maneira como a formação pretende contribuir para a boa qualidade da educação. Pode-se ver, entretanto, apropriações críticas de algumas dessas tendências, como, por exemplo, uma formação em serviço com o fito de ampliar as capacidades práticas do professor ser apropriada como momento importante para uma reflexão rigorosa sobre a prática, dentro de uma proposta de formação centrada na escola e conectada ao seu contexto e à sua problemática.

Mas o contexto geral mostra que, em nosso tempo, a formação de caráter permanente tem se tornado obrigação aos professores, não mais entendida nem como direito, nem como necessidade (NÓVOA, 2009). Com isso, perde-se o sentido profundo da formação ao longo da vida como componente do desenvolvimento pessoal e profissional, e tal caráter de compulsoriedade passa a destituir os professores da possibilidade de constituição humana, reduzindo-se sua participação à presença física nos espaços e não ao desenvolvimento de si e de sua profissionalidade. É por essa razão que

muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 23).

Essa medida proposta pelo autor se articula com o que chama de uma formação docente construída de dentro da profissão (NÓVOA, 2009), o que poderia significar um

²⁴ Torres (1998) usa o termo “formação em serviço” para se referir aos processos de formação dos professores em atuação, e não necessariamente à formação que ocorre no horário de trabalho dos docentes. A autora também trabalha com o termo “capacitação” como sinônimo de formação, razão pela qual nos referiremos sempre ao termo como formação continuada.

avanço na atual dificuldade das políticas públicas de considerar os professores e suas demandas para planejar processos formativos. Pensamos ser o modelo tradicional de formação continuada tributário das tendências expostas por Torres (1998), as quais são dominantes no nível das práticas, isto é, das políticas educacionais. Torres ainda aponta ser necessário superar as velhas dicotomias em política educacional que influenciam programas de formação, tais como escola versus universidade, administrativo versus pedagógico, entre outras.

Essas dicotomias põem obstáculos a práticas articuladas e colaborativas de formação que poderiam contribuir para melhoria da atuação docente na escola básica. Essas tendências dominantes convergem com o que Candau (1996) chama de enfoque clássico da formação, centrado na universidade e nas instâncias de poder e que concebem os professores como receptáculos dos programas planejados distante do contexto escolar.

É necessário fazer a crítica da tendência clássica de formação consistente, sobretudo, na frequência dos professores a cursos que pouco ou nada dialogam com as demandas da escola e com suas necessidades. Essa concepção esteve vinculada, utilizando terminologia de Candau (1996), ao “refazer o ciclo”, isto é, à reciclagem dos professores, como se estes não fossem capazes de pensar o seu trabalho e serem construtores de sua formação.

Todavia, convivendo com o velho que se presentifica, há o novo que se estabelece como emergente. Nossa pesquisa se aproxima dessa emergência que já se faz sentir tanto no campo da educação quanto nas políticas públicas. Essas tendências, ou “linhas promissoras”, segundo Torres (1998, pp. 185-187), organizam-se em cinco:

- 1 - “a interdependência entre reforma escolar e reforma da formação de professores”;
- 2 - “o valor formativo da (reflexão sobre a) prática”;
- 3 - “a importância do trabalho colegiado entre professores”;
- 4 - “formação da equipe escolar, muito mais do que de professores individuais”;
- 5 - “a diversificação da formação do professor”.

Para a autora, essas linhas são “potencialmente inovadoras e transformadoras” (TORRES, 1998, p. 185), mas dificilmente as vemos desenvolvidas sistematicamente em ações políticas. Estaríamos realmente vivendo um excesso de discurso e uma pobreza das práticas? Segundo Nóvoa (1999; 2009), essa retórica discursiva, além de não produzir a profissionalidade docente, desvaloriza os professores, posto que legitima um discurso universitário que se produz sobre eles, mas não contribui para que eles assumam

autonomamente sua prática. Assim, o compromisso com a educação passa também pela formulação e implementação de programas de formação que considerem a profissão e o papel ativo dos professores como produtores de saberes sobre seu trabalho.

Com efeito, devemos também superar as dicotomias e avançar para uma concepção mais integrada (contextualizada) do desenvolvimento profissional dos professores centrado na profissão e na escola. É o que nos aponta Garcia, para quem “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada dos professores” (GARCIA, 2009, p. 9).

Já na década de 1990 Candau também apontava: “As buscas que têm sido feitas de renovação da formação continuada partem desses três eixos: considerar a escola como *locus* fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo de vida profissional dos professores” (CANDAU, 1996, p. 149). Essa dimensão de contextualização da formação dos professores precisa ser recuperada para uma ressignificação das práticas. Todavia, o desafio para alcançarmos tal dimensão ainda precisa ser encarado política e pedagogicamente, dado que na prática da formação continuada dos docentes, ainda que por vezes se considere a escola e sua “realidade”, os cursos tendem a ser pensados como rol de opções à escolha dos profissionais, dependentes da “habilidade” de cada um de traduzir o aprendido no contexto específico de seu trabalho. É de modo assaz equívoco o que o professor Pedro expressa nessa direção:

Em relação aos cursos, é sempre bom frisar que eles, de certa forma, dentro de suas características, provocam algumas provocações (sic) que às vezes a rotina nubla a nossa visão. Você tem vários experimentos e, como professor, a gente sempre vai absorvendo as coisas e vendo qual oportunidade dá para se aplicar nas aulas (PROF. PEDRO).

Ao mesmo tempo o educador traz o componente de mudança importante de ser destacado:

Quando você faz o curso você sai da sala de aula e se vê na sala de aula. Você, por fora, tem um diagnóstico. Então, muitas atitudes que eu tinha eu mudei.

E afirma:

A partir do momento que você está em formação, você tem oportunidades de mudar sua aula.

Por nosso turno, concebemos que a formação continuada constitui uma dimensão da reflexão do professor sobre seu trabalho que fortalece a profissionalidade construída de dentro da profissão (NÓVOA, 2009), não sendo o professor um observador ou receptáculo dos saberes profissionais (transmitidos ou trabalhados em um curso), mas sim um agente construtor de sua profissão enquanto vivencia as ações produtoras de seu desenvolvimento profissional.

Diante disso, a formação continuada, como parte do desenvolvimento profissional dos professores, é um elemento potente para a (re)configuração de sua profissionalidade, por trazer para as ações dos cursos e encontros a reflexão situada sobre o trabalho do professor. Longe de ser uma instância teórica *stricto sensu*, embora se valha dos construtos teóricos para a compreensão consistente do trabalho do professor, a formação continuada é lugar de reelaboração de saberes sobre a docência, de ampliação da capacidade de conduzir o ensino orientado para a aprendizagem dos alunos, da tematização do cotidiano como forma de melhor compreendê-lo em suas determinações, o que a torna um “lugar” privilegiado para o desenvolvimento profissional com vistas à mudança.

A tarefa política a ser cumprida pela formação continuada é a de contribuir para o avanço da profissionalização dos professores mediante programas sistemáticos que privilegiem a autonomia dos docentes em sua prática. Sua implementação, geralmente desenvolvida por instâncias governamentais, ainda é precária e frequentemente está pautada, como dissemos, pelo rol de cursos nos quais professores se inscrevem, consistindo em ações geralmente desvinculadas dos projetos educativos das escolas, das condições de trabalho e dos reais desafios enfrentados no cotidiano. Para viabilização de uma formação significativa, é fundamental entendermos as situações específicas que envolvem os contextos das escolas, dos agentes que nelas trabalham, da organização do sistema de ensino, da política curricular vigente, etc.

Assim concebida, a formação continuada é uma exigência para o desenvolvimento profissional dos professores na contemporaneidade. No entanto, não podemos subsumir o desenvolvimento profissional às ações de formação continuada, pois aquele é mais amplo do que esta em vários aspectos, incluindo a formação inicial, as experiências sociais dos professores, sua atuação político-pedagógica em associativismo, sua vida cultural, etc. Algumas dessas dimensões jogam um papel mais evidente em nossa percepção acerca de sua ressonância no desenvolvimento profissional dos professores, outras não.

Por isso, quando falamos do papel da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores, estamos nos referindo a uma fração desse desenvolvimento na

construção da profissionalidade, o que torna a formação continuada uma parte no todo que constitui a vida dos professores.

Há uma relevância em compreender a formação contínua como parte do desenvolvimento profissional por três razões: 1) concebe a formação como profissionalização permanente; 2) concebe os professores como profissionais; 3) supera uma visão do professor como um mero prático que, embora reflexivo, opera a partir de uma pobre racionalidade instrumental.

A luta pela ampliação da profissionalidade dos professores possui um componente político no esforço de mudança da escola, dado que incide sobre aquilo que constitui a ação docente concreta. O investimento na profissionalização do magistério talvez seja nossa maior tarefa política para o desafio de superação da escola que temos para a escola que desejamos, aquela com qualidade social e voltada para a emancipação humana.

Por isso, há um feixe de questões que se abrem quando alocamos a formação docente em sua dimensão política, dentre as quais surge a complexa questão da carreira docente. Quanto a este tema, Almeida indaga:

A relação da formação contínua com a carreira docente é um dos aspectos mais complexos de se equacionar na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores. Como a formação contínua se relaciona com a carreira docente? Os professores são valorizados pelo esforço de se aprimorarem profissionalmente? Quais os critérios existentes para avaliar a profissionalidade dos professores? (ALMEIDA, 1999, p. 195)

Nessas aproximações entre a formação continuada, o desenvolvimento profissional dos professores e a carreira docente, constata-se, nas redes municipais de educação, ou mesmo estaduais, os professores tenderem a combinar, na escolha de um curso, a formação profissional e a progressão na carreira. A escolha dos cursos se liga, frequentemente, a necessidades imediatas do trabalho pedagógico, daí a escolha por aqueles voltados a questões de indisciplina, educação especial ou alfabetização. Quando somado a estes cursos há alguma modalidade de compensação ou retorno financeiros, ou mesmo o cômputo de horas que permitam aumento nos rendimentos, os professores parecem encontrar as condições perfeitas para a realização da formação.

No entanto, não se pode dizer que os professores determinem suas escolhas absolutamente em face dos retornos financeiros, mas podemos dizer que a possibilidade de progressão na carreira, ou no rendimento, tem um papel importante na escolha que motivará a participação em um curso. Além disso, ao mesmo tempo em que formação e carreira se

relacionam, não há uma previsão, na maioria dos casos, de uma forma de acompanhamento do trabalho do professor em relação às contribuições do curso para o desenvolvimento de sua ação na escola.

A relação entre formação continuada e carreira docente constitui, para Almeida (1999, p. 195), uma questão central para entender a relação do desenvolvimento profissional com a progressão dos professores em sua profissão. Trata-se, para a autora, de um tema altamente complexo.

Um aspecto que também se apresenta como relevante a se considerar na motivação dos professores para a formação “contínua” se liga ao momento de seu ciclo de vida profissional²⁵. Conforme sua experiência em sala de aula, seu momento na carreira, ou mesmo sua frequência a outros espaços de formação, sua relação com o curso oferecido em um programa de formação se altera, de modo que há muitos fatores e elementos a configurar a complexidade da relação dos professores com seu desenvolvimento profissional no contexto da própria formação continuada.

Uma pergunta fundamental que deriva dessa problemática seria: como os professores se relacionam subjetiva e objetivamente com a formação continuada? Nesta pesquisa, cabe-nos depreender alguns dos complexos elementos envolvidos nessa problemática, mediante a análise do desenvolvimento profissional dos professores de EJA no curso *Estudo do Meio* na Rede Municipal de Educação de Guarulhos, que passamos a analisar.

²⁵ Sobre o ciclo de vida profissional dos professores, é importante a referência feita por Almeida a Michael Huberman: <O ciclo de vida dos professores. In: Nóvoa, António (Org.). *Vidas de professores*: Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61>. Também é possível observar desdobramentos desse tema em Tardif (2002).

4. O ESTUDO DO MEIO COMO METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

4.1 Contexto e caracterização

O caráter do conhecimento na segunda metade do século XX e na alvorada do século XXI pode ser entendido como a emergência da complexidade naquilo que ela apresenta como exigência para uma apreensão dos fenômenos contemporâneos. É largamente aceito que o campo meramente disciplinar, pelo recorte que o constitui, é incapaz de uma visão mais ampla dos problemas que se apresentam articulados. Na esfera da educação, as abordagens interdisciplinares, se já são consideradas como princípios orientadores de projetos escolares, ainda não lograram se realizar cotidianamente no âmbito do planejamento e da prática.

O *Estudo do Meio* é uma metodologia interdisciplinar de ensino e, como defendemos, de construção de conhecimento na escola. Em termos históricos, sua emergência, no Brasil, se consolida na década de 1960, precedida pelas experiências anarquistas do início do século XX em São Paulo. Com muitas idas e vindas, hoje os estudos do meio estão disseminados e ocorrem orientados por diferentes abordagens, algumas inclusive se denominando “estudo do meio”, mas que, na verdade, são basicamente passeios ou excursões.

Das experiências aqui consideradas, chamamos a atenção para três, em cujo desenvolvimento no século XX se lançaram as bases para um ensino ativo consistente em um compromisso de leitura crítica da realidade entre professores e alunos. São elas: as escolas anarquistas, o Colégio de Aplicação da USP e os ginásios vocacionais, que passamos a descrever neste momento.

As escolas anarquistas, no bojo do movimento de resistência no início do século XX em São Paulo, ao terem uma proposta educacional coerente com sua visão de mundo e de sociedade, propunham um ensino de bases críticas e comprometido com a superação das injustiças. Inspiradas na pedagogia de Ferrer y Guardia, estavam preocupadas em proporcionar ao aluno o “contato com o meio social” e observação de fenômenos para lhe proporcionar uma aprendizagem mais envolvente (BITTENCOURT, 2008, p. 273). Segundo Pontuschka (2007), nessas escolas, quando as atividades ocorriam fora da sala de aula, solicitava-se aos alunos que observassem o meio natural e social, refletissem sobre as injustiças e buscassem formas de superá-las, mas na década de 1920 essas escolas não mais puderam funcionar e foram desarticuladas, já que propunham uma conexão com seu meio que incomodava as forças políticas:

O conjunto do movimento anarquista passou a incomodar os políticos e os patrões e, no final da década de 1920, foi frontalmente combatido; as escolas foram fechadas e os líderes mortos em manifestações em praça pública. Apesar de vários sinais de resistência documentados pela história, o movimento não conseguiu êxito (PONTUSCHKA, 2007, p. 252).

Disso se pode extrair uma “lição”, qual seja, a politicidade do pedagógico, pois uma proposta de trabalho guarda intenções ligadas a posições no mundo no sentido de sua superação ou de sua transformação. No caso das escolas anarquistas, o horizonte crítico corresponde a uma escola que busca contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e, por definição, onde haja uma realização mais plena dos seres humanos.

Com o fechamento das escolas e a emergência do espírito da Escola Nova entre nós, o sentido e a intenção dos estudos do meio se alteram e chegam até a década de 1960. Exemplo de uma proposta de trabalho na direção dessa reorientação é a Escola de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Antes de sua interrupção, após a publicação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 1968, segundo Pontuschka (2007), o projeto da Escola de Aplicação era de vanguarda e, no contexto dos métodos ditos ativos, acreditava-se em sua contribuição para a formação de lideranças.

Uma das experiências mais destacadas dos estudos do meio, no entanto, foi desenvolvida dentro da proposta de renovação do ensino no Estado de São Paulo com os ginásios vocacionais, que funcionaram entre 1961 e 1969. No contexto da ditadura militar, a proposta do vocacional conflitava com a situação vivida pelo país, já que propunha um projeto educacional voltado para a formação do aluno como “sujeito transformador”. Sua centralidade estava nos chamados Estudos Sociais, como uma espécie de princípio organizador dos demais componentes curriculares. Nesse sentido, todas as ciências e áreas de conhecimento na escola como que passavam a ser ciências sociais (SANTOS, 2009)²⁶.

É nesse contexto que os estudos do meio se apresentam como uma forma de trabalho que pretende proporcionar ao aluno o contato direto com um meio, rural ou urbano, que era estudado sistematicamente dentro de uma proposta de compreensão crítica. Esse estudo acontecia segundo diferentes níveis, seja o da escola como realidade imediata que envolvia os

²⁶ Dentro de um espírito mais amplo do que significa um conhecimento conectado com a sociedade na qual ele se insere, consideramos haver uma convergência de perspectiva da centralidade dos Estudos Sociais com o que afirma Boaventura de Souza Santos: “[...] todo conhecimento científico-natural é científico-social. Este passo epistemológico é dos mais decisivos na transição paradigmática que estamos a atravessar” (SANTOS, 2009, p. 89). As transformações epistemológicas no mundo contemporâneo estariam às voltas com uma revisão do que é da ordem da natureza e do que é da ordem da sociedade. Nessa “transição”, nos termos de Boaventura, há a compreensão de que a natureza seria a segunda natureza da sociedade, no sentido de que foi o ser humano quem a criou como objeto de conhecimento, o que torna todo tipo de conhecimento necessariamente social.

alunos, seja o do bairro, da cidade ou localidades de outros estados da federação. É importante destacar que as características gerais do *Estudo do Meio* assim compreendido são resultado do papel transformador do conhecimento na escola, advogados pelo projeto dos ginásios vocacionais.

À luz do ideário da Escola Nova, afirma Bittencourt (2008): “As escolas experimentais brasileiras da década de 60 especializaram-se nos estudos do meio, que passaram a integrar os currículos escolares de maneira efetiva” (BITTENCOURT, 2008, p. 273). Daí se pode defender que o *Estudo do Meio* não é uma prática extracurricular, pois não está fora do currículo ou da totalidade de práticas da escola, como algo a ela estranho, mas está integrado ao conjunto dos saberes, conhecimentos, atitudes e procedimentos por meio dos quais ocorre a formação do aluno. Os estudos do meio são parte da vida curricular da escola e integram a elaboração do currículo como prática inerente a ele.

Ao fazerem uma recuperação dos antecedentes históricos dos estudos do meio, Pontuschka e Lopes (2009, p. 177) acentuam que, na década de 1960, o que se colocava como premente era a forte relação entre escola e vida. Consideramos que esta relação é marcante não só do ideário de toda a Escola Nova, mas de todo projeto educacional preocupado com a aprendizagem significativa dos educandos, pois a escola, como parte da sociedade, só pode ser pensada em sua relação com as dinâmicas de vida concreta dos sujeitos que a ela têm acesso. Dentro dessa visão, o *Estudo do Meio* está em consonância com uma preocupação educacional ampla no que concerne ao papel social da escola e à sua função em uma comunidade, independentemente do lugar onde esteja localizada.

Devemos ressaltar, no entanto, que as experiências de estudo do meio na década de 1960 e 1970 não lograram alcançar o conjunto das escolas públicas (PONTUSCHKA, 2004a, p. 252, apud PONTUSCHKA; LOPES, 2009, p. 177), ficando restritas a projetos e propostas em pequena escala. Os ginásios vocacionais foram experimentais e, a partir de 1968, sobretudo após a Decretação do AI-5, foram desarticulados, vindos a ser extintos em 1969. Nessa época, os estudos do meio eram realizados de modo “clandestino”, como uma arma de resistência de professores na realização de sua prática pedagógica.

Ainda acompanhando a cronologia de Pontuschka e Lopes (2009), com a reabertura política, ocorreu um novo marco no desenvolvimento dos estudos do meio, caracterizando-se um momento importante de seu desenvolvimento a proposta da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo, entre 1989 e 1992. Nesse projeto defendia-se um estudo do meio que considerasse a articulação das disciplinas em uma proposta

interdisciplinar baseada no coletivo dos educadores (PONTUSCHKA, 2007; PONTUSCHKA; LOPES, 2009).

É possível dizer que, não obstante as distintas orientações para sua realização, os estudos do meio se realizavam como uma metodologia de desvelamento da realidade, mas estavam inseridos em uma proposta mais ampla que previa não só a visita a um “meio”, mas sua sistematização, a organização e apresentação dos “achados” na forma de uma síntese do conhecimento produzido.

Outra característica desse processo era a natureza coletiva do conhecimento produzido: todas as etapas eram realizadas pelos estudantes em processos de interação, o que permitia uma organização do trabalho segundo formas de negociação entre os próprios estudantes e a ajuda do professor, pois não negava os conflitos inerentes às relações sociais (PONTUSCHKA; LOPES, 2009, p. 174)²⁷.

Considerando o caráter dinâmico e os diferentes arranjos possíveis para um estudo do meio, neste momento situamos em linhas gerais quais são os elementos que o caracterizam como uma metodologia de trabalho que possui suas próprias coordenadas e especificidades. Pelo que já expusemos, não podemos encarar toda e qualquer atividade de “campo” como estudo do meio, sob pena de perdermos sua característica fundamental de apreensão crítica das múltiplas determinações do espaço social de vida dos sujeitos. Do contrário “[...] o estudo do meio torna-se sinônimo de excursão, de passeio, sem representar efetivamente um ‘estudo de campo’, um momento específico de aprendizagem mais dinâmica e significativa” (BITTENCOURT, 2008, p. 273).

O estudo que se faz do meio é uma atividade processual de análise dos componentes da realidade que culmina em uma síntese do conhecimento produzido, na medida em que este resulta em uma forma de empoderamento social (PONTUSCHKA; LOPES, 2009; LACOSTE, 2006). Trata-se de um trabalho de reflexão sobre o espaço como lugar de relações, seguida de uma incursão investigativa para apreender elementos de sua dinâmica de acontecimento através dos objetos, dos olhares e dos discursos.

Os professores passam a ser encarados como agentes sociais cujo trabalho possui orientação crítica. É o trabalho com o conhecimento socialmente localizado que promove processos de apreensão do mundo social, seja por quem o realiza como estudo, seja por aqueles beneficiados pelo conhecimento que do espaço se produz. É nesse sentido que “os

²⁷ Contemporaneamente, poderíamos apontar um conjunto de práticas coerentes com o estudo do meio tal como o caracterizamos. Entre elas, citamos a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa, cuja base é o compreender para intervir. O estudo do meio é um movimento de pesquisa e intervenção.

possíveis benefícios produzidos pela realização dos Estudos do Meio podem extrapolar as fronteiras da escola que o organizou” (PONTUSCHKA; LOPES, 2009, p. 189).

Como ponto de partida, como já salientado, o *Estudo do Meio* se caracteriza por ser uma metodologia interdisciplinar para compreender o espaço/território, sendo um ponto de partida que resulta em projeto de estudo (BITTENCOURT, 2008, p. 280). É aberto à reelaboração pelos sujeitos à luz da especificidade de cada lugar que motivará as formas de conhecimento a ser construído. Trata-se de uma metodologia de trabalho propícia à descoberta, heurística, na qual uma teia de sentidos vai se tecendo no próprio enlace das relações que os sujeitos estabelecem com o espaço. Como este não é apenas um construto físico, há a necessidade de uma abordagem interdisciplinar como parte inerente de sua apreensão.

Todavia, a tradição que herdamos foi erigida segundo campos fechados que configuram as ciências que se debruçam sobre o mundo social. É o que nos diz Lefebvre (2001) ao analisar a realidade urbana e o que chama de “ciências da realidade social”: “Essas ciências fragmentam a realidade a fim de analisá-la, cada uma tendo seu método ou seus métodos, seu setor ou seu domínio” (LEFEBVRE, 2001, p. 43).

Essa fragmentação no domínio das ciências da realidade social também se verifica, *mutatis mutandis*, no espaço escolar, sob a forma de campos disciplinares rígidos, diante dos quais termos como interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade procuram se apresentar como alternativa. As fronteiras que separam os campos de conhecimento devem ser vistas em sua formação histórica e epistemológica na medida em que seu desenvolvimento marcou a emergência de métodos e abordagens próprias a cada um, com contextos próprios de constituição (Cf. BITTENCOURT, 2003; CHERVEL, 1990; JULIÁ, 2002). Por isso mesmo, não se trata de abolir as disciplinas enquanto construtos erigidos historicamente, com lógicas epistemológicas próprias, mas justamente de abrir espaço para uma abordagem que produza novas epistemologias e apreensões de “objetos” complexos.

É nessa perspectiva que o *Estudo do Meio* busca superar a fragmentação curricular em direção a uma maior integração dos componentes curriculares, para que o próprio meio não se fragmente “segundo as especialidades” (LEFEBVRE, 2001, p. 43). Ele se apresenta como um desafio dentro do atual estágio de organização curricular por disciplinas na qual se estrutura a escola pública.

Tal fato nos faz olhar para a escola naquilo que se refere não só à articulação de áreas, mas à de professores na consecução de uma ação que pressupõe diálogo e parceria. A fragmentação do currículo também é parte de uma dificuldade em conceber a prática em uma

perspectiva interdisciplinar, que inclui aspectos de ordem relacional. Do ponto de vista da relação entre os diferentes professores na escola, o professor Pedro, em breves palavras, afirma:

A partir do momento que você tem um corpo docente integrado, as coisas facilitam muito [...].

Ainda no âmbito da relação entre os agentes, professores, alunos e cidadãos, o *Estudo do Meio* é pautado por uma ação entre sujeitos, no diálogo construtivo entre eles, daí a necessidade de integração. O fundamento que lhe dá sustentação é baseado na interação e na construção coletiva do conhecimento em um caráter de multidimensionalidade da prática e da realidade social.

É importante apontar que, nos termos da discussão que propomos, toda prática é multidimensional, ainda que suas distintas dimensões não sejam assumidas ou explicitadas. Assim, é da natureza do trabalho didático ser marcado por diferentes facetas que formam a complexidade inerente a todo trabalho de conhecimento.

Recorremos neste ponto a elementos do pensamento de Pimenta e Franco (2016) para discorrer brevemente sobre o sentido da multidimensionalidade aqui defendido. As autoras, situadas no campo epistemológico da Pedagogia como ciência da e para a educação, fazem uma reflexão sobre a Didática geral, sem desconsiderar as contribuições das didáticas específicas para a mobilização e construção do ensino, mas destacando que, por focarem especificamente as questões da operação disciplinar, por vezes acabam por perder o caráter eminentemente multidimensional da prática. Toda prática, podemos dizer, é multidimensional, o que não significa que essas diferentes dimensões sejam levadas em conta no cotidiano do trabalho pedagógico ou mesmo na formação de professores.

Não está em questão contrapor de modo dicotômico, nos termos das autoras, Didática Geral e didáticas específicas, mas de compreender o caráter necessariamente articulado do ensino, já que “o ensino é uma atividade *multidimensional* em todas as esferas disciplinares” (PIMENTA; FRANCO, 2016, p. 543), na medida em que é um “fenômeno complexo” e, portanto, marcado por influências e constituições de várias ordens. Ao traduzir, retraduzir e explicitar o processo epistemológico e histórico de constituição de cada disciplina, é importante ter em conta sua conexão com outras disciplinas para a compreensão de uma totalidade que não se encerra na própria área ensinada. Daí as autoras apontarem que a concretização do ensino extrapola a perspectiva das didáticas específicas, voltada à

especificidade — estrutural e metodológica — de cada conteúdo (PIMENTA; FRANCO, 2016).

Assim, acompanhamos o entendimento de Pimenta e Franco (2016) ao salientarem a multidimensionalidade como um movimento dialético que parte da práxis, mas que ao mesmo tempo retorna a ela, em cujo centro está a compreensão das totalidades. Dentro do referencial filosófico adotado pelas autoras, podemos dizer que o todo é a expressão das dimensões que constituem o fenômeno em análise. Daí buscar as dimensões e suas articulações dialéticas e interdisciplinares para compreender a totalidade que elas formam.

Voltando ao campo mais específico de nossa pesquisa, ao apontar a natureza multidimensional de toda prática, estamos defendendo o caráter necessário da interdisciplinaridade no trabalho escolar. Não se trata de construir projetos de justaposição de áreas do conhecimento, mas sim de elaborar uma visão de conhecimento que orienta uma abordagem integrada dos saberes necessários a uma formação escolar crítica. A capacidade de estabelecer relações entre o objeto de conhecimento e o mundo, a leitura do mundo que se amplia com a aprendizagem dos saberes que circulam na escola, tal é a expressão de um conhecimento que, além de ser “pertinente”, permite uma mobilização significativa para a aprendizagem.

Pensando na perspectiva do *Estudo do Meio*, ao analisar uma fração do espaço geográfico, os sentidos que cada um aponta em sua relação com o meio vão sendo desvelados no contato com a realidade, por meio das entrevistas, da observação e da análise das representações que as pessoas têm em relação ao seu lugar e à sua história nele. Busca romper com a naturalização do olhar para o meio social, desnaturalizando o familiar para descobrir novas camadas de compreensão e apreensão do real que atravessam a superfície de um olhar comum.

É, ademais, uma metodologia atenta à realidade vivida pelas pessoas e à sua cotidianidade, ou seja, como vão tecendo o seu dia a dia na relação com o meio, seja pela sua relação com os equipamentos públicos, pelos espaços de lazer ou mesmo pela própria negação de direitos. Os dados coletados em campo, dentro de um projeto de conhecimento, são elaborados e passam a fazer parte do cotidiano da escola, para cujo tratamento cada disciplina tem sua contribuição. O meio fornece os “conteúdos” para o currículo escolar.

Desse modo, tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada são a realidade dos sujeitos (PONTUSCHKA; LOPES, 2009, p. 174), isto é, o todo da vida social. Nesse tocante, o *Estudo do Meio* guarda uma relação metodológica com o materialismo histórico referente ao método da economia política descrito por Marx no texto *Introdução* [à crítica da Economia

Política] (1999), já que o concreto empírico (realidade tal como se apresenta aos sujeitos) é o ponto de partida para chegar ao concreto como síntese de múltiplas determinações. Poderíamos também aqui fazer referência a Kosik (1969) e dizer que a metodologia do *Estudo do Meio* supera o empírico (o fenômeno emergente) e busca a própria dialética do concreto pela superação da pseudoconcreticidade, neste caso sendo resultado da simples observação do campo e da elaboração de conclusões formuladas sem a consideração das mediações dialéticas pelas quais as contradições sociais são produzidas.

O meio, tal como aqui se compreende, é sempre uma produção social, engendrado em suas contradições pelos sujeitos que nele vivem. O que se evidencia é uma trama de relações perpassadas por significados, símbolos, elementos da cultura e das representações. Logo, emergem-se sentidos e não só saberes cognitivos, o que nos leva a considerar a todo o momento a necessidade de uma perspectiva mais compreensiva dos sentidos e não apenas explicativa (baseada em causalidades lineares) para os fenômenos.

Assim compreendida a caracterização geral da metodologia, em termos de realização há etapas que configuram toda proposta que atende pelo nome de *Estudo do Meio*. É evidente que há sempre reinterpretações, desdobramentos e um contínuo processo de reformulação à luz das realidades onde ele é desenvolvido.

De modo geral, o *Estudo do Meio* compreende três etapas fundamentais: “preparação prévia, atividades de campo e retorno do trabalho na sala de aula” (BITTENCOURT, 2008, p. 281), considerados três aspectos fundamentais: o aprofundamento dos conteúdos, a socialização dos alunos e sua formação intelectual (BITTENCOURT, 2008, p. 281). Essas etapas se relacionam com o movimento metodológico de reflexão-ação-reflexão, dialeticamente estruturados, em que tanto a etapa de preparação implica a compreensão de aspectos do meio quanto o trabalho de campo, por sua vez, também se realiza segundo processo reflexivo *in loco*.

Durante a preparação para a realização do trabalho de campo, também se organizam alguns instrumentos importantes para o bom aproveitamento da atividade, como o caderno de campo e o roteiro para entrevistas. Esses instrumentos sustentarão o trabalho de observação sistemática de alunos e professores e possibilitarão um rico compartilhamento dos “achados” no momento de reflexão em busca da elaboração da síntese do conhecimento.

O trabalho de campo, de fato um dos momentos por vezes mais aguardado, precisa ser realizado segundo uma compreensão bastante clara. Ao contrário do que possam sugerir outras epistemologias, o *Estudo do Meio* não compatibiliza com noções de mera exploração do campo, compreendendo o meio apenas como lugar de “coleta” de informações. Os sujeitos

que investigarão um meio como forma de produzir conhecimento devem estar atentos para suas responsabilidades em sua relação com o espaço de vida das pessoas que ali residem.

À diferença de um pesquisador meramente preocupado com um olhar para o campo para dele extrair informações para a produção de um conhecimento científico, o *Estudo do Meio* é uma metodologia que, ao investigar determinado espaço, o compreende como lugar de vida, de representações, de produção do ser social de cada morador ou pessoa que nele habita. Logo, há uma dimensão ética no aprendizado do *Estudo do Meio* que consiste em pensar qual papel a escola cumpre no lugar onde está inserida e como se compromete com esse lugar à medida que o torna objeto de conhecimento.

Há muitos saberes envolvidos na realização de um estudo do meio. É importante que, independentemente do lugar que será estudado, haja sempre uma clara intencionalidade na realização do projeto, para que ele produza os frutos que dele se espera, seja no que se refere à aprendizagem da observação pelo educando, seja no que se refere a uma reflexão sobre o currículo escolar e a formação do professor em direção a uma nova profissionalidade. Este último aspecto coloca em questão a utilização do *Estudo do Meio* como estratégia formativa de professores, objeto de nossa atenção no item 4.3.

4.2 Seu lugar e sua intencionalidade política

No quadro das metodologias ativas em educação, o *Estudo do Meio* se apresenta como uma proposta de trabalho com clara intencionalidade de compreensão de um determinado espaço. Ao contrário do que inicialmente se possa pensar, a categoria “meio” ou “espaço” não significa apenas uma fração do território marcada por “fixos”, mas também por relações entre sujeitos, ou seja, fluxos (SANTOS, 1994, 2007). O espaço assim compreendido envolve toda a dinâmica da vida social em seu interior, configurando as relações sociais e inscrevendo-as em um lugar situado social e historicamente.

Dessa maneira, o espaço é o lugar onde a própria vida se desenvolve em toda a sua complexidade. Em sua relação com a educação, a relação com a vida, desde os ideários da Escola Nova, coloca-se de maneira patente. É conhecida a influência de diferentes autores dessa corrente pedagógica, desde John Dewey até Célestin Freinet, em que a vida experienciada é a tônica da educação, e a atividade do sujeito que aprende é o ponto de partida. Desde então, toda discussão que se propõe em educação passa necessariamente pela discussão sobre a relevância do que se aprende na escola para a vida.

Não nos situando no referencial da Escola Nova neste trabalho, a ela fazemos referência apenas para marcar a preocupação cada vez mais patente de desenvolver um processo educativo em que educação e vida estejam postas em relação.

A relação com o meio é marcada pela compreensão da vida dos sujeitos, em um espaço permeado por tensões e contradições, relações e representações. Ao pensar em uma metodologia de trabalho que proponha investigar o modo de vida dos sujeitos, o *Estudo do Meio* propõe à escola e ao currículo escolar um compromisso com a dinâmica de interações no espaço. O espaço aí passa a ser sempre uma produção social.

Sua intencionalidade política é evidente porquanto o ato de compreender se realiza como um modo de agir. A perspectiva é a de uma educação conectada com seu território, que busca uma compreensão crítica do seu espaço e nele possa intervir, produzindo um conhecimento novo. Como reconstruir as relações com o conhecimento a partir de uma nova inserção no espaço social dos sujeitos, entendidos, nessa leitura, como o “espaço do cidadão”?

Um trabalho com o conhecimento que rompe com a inércia de uma metodologia meramente expositiva pressupõe uma mudança da maneira como o professor compreende e realiza sua prática. O ensino deixa de ser uma produção monológica, ganhando uma dimensão dialógica e interativa, na qual ambos, professores e alunos, conjuntamente pensam, planejam e “fazem”. A uma nova epistemologia corresponde uma nova Didática.

Por essa razão, não basta apenas existir uma nova metodologia sem um trabalho de reflexão junto aos professores sobre o seu potencial e intencionalidade, sob pena de se cair em mais uma proposta que, em teoria, todos conhecem, mas que não se efetiva nas condições concretas de trabalho. Assim, formações dialogadas e participativas têm sido vistas como uma alternativa para pensar processos de mudança da prática docente em direção ao desenvolvimento de uma nova profissionalidade.

Processos participativos e comprometidos com um projeto de educação levam à consideração da realidade em que ambos, professores e alunos, se encontram mediatizados (FREIRE, 2011). Educar pelo contato com a realidade, buscando, a partir dela, chegar à compreensão do concreto como “síntese de muitas determinações” (MARX, 1999). Essa pode ser uma síntese da perspectiva emancipatória inerente à compreensão do *Estudo do Meio* como metodologia de trabalho na escola.

O desvelamento da complexidade do espaço estudado em suas múltiplas determinações, seus diversos movimentos, suas dinâmicas internas, buscando construir uma síntese dessa compreensão como forma de chegar ao concreto, isto é, àquilo que resulta como

determinação ocultada pela aparência, é o que se mostra como potencial de um estudo do meio conduzido segundo uma coordenada de compreensão crítica do espaço.

A realidade é ponto de partida e de chegada do trabalho e é abordada pelo conhecimento disponível nos diferentes campos do saber, em um processo dialético de compreensão desse todo que se apresenta de modo sincrético, mas cujo processo mesmo de compreensão oferece as condições de “desocultação” das camadas de sentido que vão permitindo sua apreensão.

O *Estudo do Meio* não é uma metodologia neutra, assim como nenhuma o é. Seus pressupostos estão dados pelos diferentes arranjos possíveis para sua realização, mas também pela sua história em projetos no século XX no Brasil. Sua proposta esteve sempre preocupada com uma posição clara na compreensão do espaço com uma proposta político-pedagógica libertadora, ainda que não necessariamente com este adjetivo. “O estudo do meio é um caminho político que estabelece uma relação viva e dinâmica entre a escola, a especificidade de seu trabalho e a sociedade, com base nos relacionamentos e nas condições de vida e trabalho” (PONTUSCHKA, 2007, p. 267).

Trata-se de uma metodologia ativa, que inscreve os sujeitos em um lugar social de tomada de posição em relação ao que vê e analisa. A relação com o meio não é marcada pela indiferença, mas pelo contato que transforma a percepção, desnaturaliza o modo como vemos o próprio mundo e nos colocamos frente a ele. É um ato de responsabilidade e comprometimento que interessa a todos (LACOSTE, 2006, p. 78).

4.3 *Estudo do Meio* e formação de professores

Existe atualmente uma gama enorme de propostas e cursos de formação continuada de professores. É uma percepção e declaração quase generalizada a necessidade de o professor da educação básica ter oportunidade de participar de cursos de formação. Diante disso, precisamos ter olhar atento para as propostas que visam contribuir para a formação dos professores, porque elas pouco reverberarão na prática se estiverem desconectadas dos contextos escolares, das condições de trabalho e os considerarem como meros aplicadores de “soluções” elaboradas do exterior da escola.

Também é temerário encarar os problemas educacionais apenas pelo prisma da formação continuada, partindo-se do diagnóstico de que a educação é de má qualidade somente por causa da precária formação docente. Esse argumento, em suma, nega que a

educação envolve uma complexidade de fatores ligados a questões de carreira e salário, condições de trabalho e reconhecimento social.

Dado o contexto no qual a formação continuada se insere, é fundamental pensá-la como uma ação necessária, mas não suficiente, para favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, o que significa que ela é parte de um processo mais amplo de “recuperação” da autonomia dos professores e de sua valorização intelectual e social.

De acordo com concepções mais abrangentes sobre formação docente, emerge a noção de *continuum* (BRZEZINSKI, 2006; DINIZ-PEREIRA, 2010), cujos polos estão ligados entre si, ou seja, a formação é parte de uma trajetória de profissionalização que não se encerra no momento da conclusão da licenciatura. Nessa leitura, os cursos de formação continuada não são momentos pontuais para aquisição de novas habilidades para a docência, nem possuem uma função reparadora da formação inicial, mas favorecem uma progressão do ser profissional dos professores dentro de um processo, também contínuo, de reflexão sobre sua prática e de retorno crítico a ela.

Esse caráter contínuo da formação abre a possibilidade de pensarmos os cursos sempre à luz da trajetória formativa de cada professor, a qual caracteriza seu desenvolvimento profissional na carreira. Nesse tocante, a formação de professores só pode ser pensada focando-se o caráter do ensino entendido como prática social historicamente situada. Os contextos escolares, institucionais e da prática favorecem não só que a docência seja pensada em contexto, mas também a formação:

O entendimento da docência em contexto procura evidenciar que a formação de professores deve considerar a subjetividade da pessoa e do profissional docente mergulhada no contexto específico de uma escola local, que por sua vez está inserida em um contexto institucional mais amplo. Daí a necessidade dos debates em torno da formação de professores não desconsiderarem estes contextos que também são formativos (PINTO, 2015, p. 123).

Como já apontamos, a formação dos professores precisa ser entendida dentro de um processo de desenvolvimento profissional, que perpassa toda a vida profissional, mas também inclui o desenvolvimento organizacional e o seu desenvolvimento pessoal (NÓVOA, 1995). Não considerar essa tríade fragmenta o processo de formação, já que o profissional do ensino, sendo uma pessoa, realiza seu trabalho em um contexto específico, um lugar socialmente determinado, que é a escola. A formação, portanto, implica um sujeito, um lugar e um contexto.

Tocando mais de perto a formação continuada, os cursos se inserem na trajetória docente e configuram momentos, mais ou menos marcantes, do seu desenvolvimento profissional. Qual é o lugar que os cursos de formação continuada ocupam na vida dos professores? De que modo um curso, avaliado como potencial para uma reflexão diferente sobre a prática, favorece o desenvolvimento da profissionalidade docente?

Essas são algumas das perguntas que nos colocamos para pensar o desenvolvimento profissional dos professores no curso *Estudo do Meio*. Este, como estratégia de formação continuada, procura lidar com o caráter contextualizado do trabalho docente, buscando favorecer a elaboração de um projeto de conhecimento sobre um meio, tendo em vista a elaboração de atividades a serem desenvolvidas na escola. Ao vivenciarem as etapas de preparação de um estudo, o trabalho de campo e uma reflexão sobre as observações, os professores levantam elementos potenciais para serem desdobrados nas práticas de ensino na escola em projetos de integração curricular.

O *Estudo do Meio* procura lidar com a dimensão coletiva do trabalho docente, superando o isolamento, e favorece, pela integração das áreas de conhecimento, que os professores pensem conjuntamente o projeto de trabalho e partilhem os caminhos a serem trilhados. A fala do professor Pedro nesse sentido é significativa:

[Minha participação no curso] foi agregadora [...] Pude romper as fronteiras do meu quintal. A gente tem aquele quintalzinho da nossa área [...] e ampliar a questão da atuação em relação à minha profissão (PROF. PEDRO).

Ao estimular a articulação das áreas em torno de um eixo e de um lugar que será estudado, o *Estudo do Meio* permite englobar toda a sua complexidade histórica, geográfica, cultural e social. É nessa relação que se torna possível intervir no mundo. A fala da professora Joana assim formula essa compreensão:

Eu acredito que o Estudo do Meio pode, partindo de temas geradores, transformar mesmo a vida das pessoas, dependendo dos objetivos que forem estipulados (se é de transformação, se é de melhoria, se é de limpeza do córrego, de conscientização para uma série de coisas). Eu acho que dá para partir mesmo da experiência de cada um desses educandos para algo maior (PROFA. JOANA).

Com efeito, o *Estudo do Meio* é uma proposta que concilia ensino e pesquisa como constituintes da prática docente. Pesquisa entendida no sentido amplo de procedimento investigativo com vistas à produção de conhecimento, que acompanha o ensino como “prática

social complexa” entre sujeitos. O currículo escolar passa também a ser pensado como resultante e parte de um processo de investigação e não só como o elenco de conteúdos preestabelecidos sem sentido (VASCONCELLOS, 2003), tanto para o aluno quanto para o professor. A conciliação entre essas duas atividades, ensino e pesquisa, abre caminhos para a construção da autonomia docente e uma apropriação maior do trabalho desenvolvido com os alunos.

Nesse sentido, Pontuschka e Lopes (2009, p. 175) discorrem sobre o papel do professor dentro da proposta de *Estudo do Meio*, olhando para a questão do currículo escolar. Afirmam que é “o exame do contexto sócio-espacial”, onde seu trabalho se desenvolve, que deve fazer emergir os conteúdos a serem trabalhados, bem como os métodos a serem utilizados.

Uma aposta central do *Estudo do Meio* referente à formação é a valorização intelectual do trabalho dos professores como elemento de construção de uma nova profissionalidade. É o que afirmam Pontuschka e Lopes:

Distanciando-se, desta forma, de uma concepção de educação tecnicista, baseada na racionalidade técnica, onde os “produtos do ensino” são definidos *a priori*, ou seja, exteriormente aos interesses de seus beneficiários, esse método de ensino [o *Estudo do Meio*] preconiza e corrobora a construção de um projeto educativo que pressupõe autonomia relativa dos professores e, de maneira geral, das escolas no processo de construção de seu currículo. Propicia também, ao integrar os professores em uma dinâmica de valorização intelectual de seu trabalho, o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente, na qual, são eles próprios, parte importante no complexo processo de concepção e implementação dos currículos escolares (PONTUSCHKA; LOPES, 2009, p. 174-175).

É o distanciamento de uma proposta de ensino tecnicista, que desconsidera o papel ativo dos sujeitos, o que pode permitir a abertura de caminhos para a ressignificação da prática docente no contexto do seu desenvolvimento profissional. Como o curso *Estudo do Meio*, pela citação, busca contribuir para o “desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente”, é fundamental situarmos algumas linhas desse conceito para pensar o lugar do curso na formação dos professores.

4.3.1 *Estudo do Meio* e a profissionalidade dos professores

Ao visar a profissionalidade dos professores, a formação via *Estudo do Meio* valoriza o ensino como uma atividade criticamente constituída. Neste trabalho partilhamos da

definição de Sacristán. Para esse autor, a profissionalidade é “a afirmação do que é **específico na ação docente**²⁸, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Esse conceito se refere ao ser professor, ao modo como o exercício efetivo do seu trabalho constitui uma especificidade e um estatuto de constituição próprio. Como aqui compreendemos os professores como profissionais do ensino, pois mobilizam saberes próprios e específicos no exercício do seu trabalho, acreditamos que o desenvolvimento profissional possui um lugar próprio na constituição da profissionalidade docente. O desenvolvimento profissional docente é uma categoria ampla que envolve os contextos de formação, mas também a trajetória de vida do professor na qual ele produz seu ser profissional.

O olhar para “o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente” pelo *Estudo do Meio*, inserido no projeto de valorização intelectual do trabalho que se realiza nas escolas, pode ser entendido como um dos caminhos para a transformação do ensino à luz de uma concepção de educação crítica e emancipatória. Esse esforço converge com a preocupação de Henry Giroux em sua busca de conceber os professores como intelectuais transformadores, em cujo “programa” é fundamental a luta contra a proletarização que os destitui do lugar de sujeitos e esvazia o sentido de sua atividade social (GIROUX, 1997).

Destarte, os cursos de formação agem justamente como contribuintes da afirmação do lugar profissional ocupado pelos professores em suas escolas. Se o ensino é prática social situada em um tempo e um espaço próprios, só é possível pensar sua formação contínua considerando essas categorias de constituição da sua prática. O *Estudo do Meio*, em suas linhas gerais, intenciona lidar com a prática social docente, buscando, em suma, a autonomia dos professores, uma integração das áreas de conhecimento e a reconfiguração da inserção profissional desses sujeitos.

É importante salientar que o conceito de profissionalidade se encontra em plena formulação, de modo que o debate sobre suas significações ainda está em curso (LÜDKE; BOING, 2010). No contexto desta pesquisa, situamo-nos em uma visão de profissionalidade entendida no quadro da compreensão crítica do fazer profissional, pensado sob o fundamento do trabalho docente como autorrealizador do sujeito em sua relação com o mundo histórico (MARX, 2013; SAVIANI, 2003; CONTRERAS, 2012).

²⁸ Grifo nosso.

Também a concebemos como uma construção, no sentido de que ela não está dada, mas precisa ser forjada como um elemento de produção da ação docente nas escolas. Assim, a mudança da escola passa necessariamente pela reconfiguração da profissionalidade docente e, por isso mesmo, pela forma como os professores realizam cotidianamente seu trabalho.

Contreras (2012) caracteriza a profissionalidade como as “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2012, p. 82). Ela não é um dado, mas deve ser vista em seu caráter relativo. Não há profissionalidade que se adquira de uma vez e com ela se permaneça *ad aeternum*, já que os contextos de ensino-aprendizagem possuem uma dinâmica própria de constituição em cada caso concreto.

Para entender a profissionalidade docente, devemos investigar o que requer o trabalho educativo. Essa não é uma questão simples e sua resposta está ligada aos projetos de educação socialmente em disputa. Isso nos demanda superar as visões que concebem o trabalho do professor segundo um conjunto de competências para ensinar dentro de uma racionalidade instrumental.

Para Contreras (2012), a profissionalidade envolve a *obrigação moral*, o *compromisso com a comunidade* e a *competência profissional*. Logo, sua reconfiguração ocupa um lugar central em nosso esforço como educadores e pesquisadores, visto que nos possibilita adentrar as dimensões político-pedagógicas do fazer docente. É no processo de constituição da profissionalidade que podemos levantar, caso consigamos apreender algumas de suas características, os elementos distintivos do trabalho docente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

4.4 O curso *Estudo do Meio* na Rede Municipal de Educação

4.4.1 Notas sobre o Programa de Formação Permanente da Rede Municipal de Guarulhos: proposta e intencionalidade

A Rede Municipal de Educação de Guarulhos é de composição recente e sua expansão se dá no final dos anos 1990 com a implementação do Ensino Fundamental. A partir de 2001, a Rede Municipal conhece um processo intenso de crescimento quantitativo, ocorrido de tal forma que, em 2015, chega-se à soma de mais de 116 mil alunos, distribuídos nas etapas da

Educação Infantil e do Ensino Fundamental (incluindo as modalidades EJA e Educação Especial).

Essa expansão é resultado não só do aumento da demanda na cidade, mas, sobretudo, da municipalização induzida pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1997. Esse processo levou a um aumento exponencial de redes municipais que, até então, tinham o atendimento educacional quase restrito à Educação Infantil.

Com a instauração dessa nova realidade, a Rede Municipal conheceu uma reconfiguração, agora com a necessidade de contratação de novos professores, diretores escolares e designação de coordenadores pedagógicos. Nasceu a necessidade de construir, de fato, uma rede de escolas. Atualmente, esta é composta por 141 unidades da Prefeitura e 9 Centros de Educação Unificados (CEUs). Possui cerca de 5 mil professores e 8 mil servidores ao total, incluídos os profissionais que atuam na SECEL e os funcionários indiretos.²⁹ As escolas cobrem todas as regiões do município e estão situadas em locais que variam em termos de características socioeconômicas.

A política educacional foi sistematizada em um conjunto de publicações, entre as quais se destacam a *Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários* (QSN), publicada em 2009; e a *Formação Permanente*, publicada em 2010³⁰. Esta publicação apresenta os pressupostos do que chama “Política de Formação Permanente”, bem como sua organização interna. Ela concebe a formação permanente “como uma política pública que visa a potencializar o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade social da educação, entendida como o sucesso escolar de nossos educandos, crianças, jovens e adultos.” (SME, 2010, p. 31).

Esta publicação basicamente é resultado da estruturação de uma nova política educacional no município de Guarulhos a partir de 2001. É, portanto, a sistematização de um conjunto de ações ligadas às políticas públicas implementadas no contexto do Projeto Político-Pedagógico que então adotava a proposta dos ciclos de formação, tendo, segundo Cardoso (2005, p. 41), como principais diretrizes:

- Democratização do acesso à educação;
- Democratização da permanência;

²⁹ Informações disponíveis no sítio SECEL: <<http://www.guarulhos.sp.gov.br/secretarias/educacao>>. Acesso em 18 fev. 2018.

³⁰ O acesso a essas e outras publicações pode ser feito pelo seguinte link: <<http://www.guarulhos.sp.gov.br/pagina/publica%C3%A7%C3%B5es>>. Último acesso em 18 fev. 2018.

- Valorização dos profissionais da educação;
- Democratização da gestão;
- Qualidade da educação.

Foi nesse período que se consolidaram os eixos citados, até o ano de 2008, quando, em uma mudança de orientação política, outros eixos foram priorizados, entre os quais a sistematização do Projeto Político-Pedagógico. Em parte, tais eixos são resultantes da política educacional implementada desde 2001, no contexto da qual o curso *Estudo do Meio* se insere como parte do Programa de Formação Permanente, o qual foi um dos principais instrumentos de viabilização dos objetivos educacionais de boa qualidade da educação municipal.

Acompanhando o pensamento de Cardoso (2005) que, em sua dissertação, discorre sobre a política educacional do período de 2001 a 2004, percebemos o lugar ocupado pelo Programa de Formação Permanente desde seu início, como articulador entre o trabalho docente e a reflexão sobre ele, na medida em que “o processo ação-reflexão-ação tem sido o eixo da formação, que privilegia a fundamentação teórica e sua articulação com a prática em sala de aula” (CARDOSO, 2005, p. 89).

O Programa assim concebido é visto como um instrumento para a implementação de uma política educacional com nova feição. Nessa perspectiva, o *Estudo do Meio* converge com essa intencionalidade porquanto possui pressupostos ligados à articulação da ação docente com a reflexão sobre a prática, procurando favorecer um papel mais ativo da escola em seu contexto.

Entre as linhas de ação apresentadas por Cardoso (2005) para levar adiante a formação dos profissionais da educação municipal, estão:

- 1 - o acompanhamento integrado do trabalho político-pedagógico das escolas;
- 2 - as reuniões pedagógicas entre profissionais do departamento pedagógico e os docentes;
- 3 - a formação de gestores escolares, incluídos aí os coordenadores pedagógicos e os assistentes de direção;
- 4 - as formações em cursos de artes, línguas e culturas, como também temáticos, em que se insere o curso *Estudo do Meio*;
- 5 - realização de “semanas” (do livro, do contar histórias, de educação e outras);
- 6 - palestras, conferências, congressos e debates.

Essas linhas de formação articulavam os processos de desenvolvimento profissional dos atores escolares na busca da “construção de um saber que valorize a qualidade do diálogo, o registro, a reflexão sobre a prática, a autonomia e, sobretudo, a compreensão do educando nos diferentes tempos da vida, diferentes culturas, valores e sonhos” (CARDOSO, 2005, p. 89).

Nesse contexto, a proposta de formação via *Estudo do Meio*, analisada neste trabalho como parte do desenvolvimento profissional dos professores da escola pública do município de Guarulhos, vem na direção acima exposta. Trata-se de uma proposta de formação desenvolvida na Rede Municipal e tinha, conforme publicação da SME de 2002, o objetivo de “sensibilizar e mobilizar o conjunto de educadores para a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal” (SME, 2002, p. 13), e, conforme informativo da SME às escolas em fevereiro de 2008, o objetivo de

construir com os educadores da EJA um Projeto de Conhecimento de um bairro da cidade de Guarulhos, para extrair conteúdos da realidade, a partir de um Estudo do Meio, que oferece uma diversidade de aspectos espaciais, numa história relativamente recente de adensamento urbano. Aproveitar as informações do trabalho de campo para desenvolver atividades pedagógicas na unidade escolar (SME, 2008, p. 33).

Oferecido aos professores de diferentes áreas do conhecimento, esse curso de formação previa contribuir para o desenvolvimento de “atividades pedagógicas” embasadas em um “Projeto de Conhecimento” a ser elaborado com os docentes. A ser compreendido também como uma atividade de pesquisa de campo, o curso estava ligado tanto à produção de conhecimento sobre a cidade, como também a seu desdobramento para pensar a prática pedagógica. Ao vivenciar elementos da pesquisa de campo, os professores também pensavam sobre sua prática, o currículo escolar, o desenvolvimento da interdisciplinaridade, o trabalho coletivo e o lugar da escola no território onde está situada.

O referencial teórico do programa de formação na publicação de 2010 é constituído por autores ligados a linhas de educação crítica, tais como Miguel Arroyo, Celso dos Santos Vasconcellos e Paulo Freire. Isso dá conta de apontar que, em teoria, no processo de formação dos professores, defende-se uma concepção de orientação crítica orientado para a transformação social e para a construção da autonomia dos professores. Foi nesse contexto que a proposta do curso *Estudo do Meio*, entre 2002 e 2008, ganhou relevo e enraizamento no Programa de Formação da gestão educacional municipal.

4.4.2 A Educação de Jovens e Adultos Regular no município de Guarulhos de 2001 a 2008

Em termos históricos, até 2001 o ensino de jovens e adultos na Rede Municipal de Guarulhos era organizado na forma de supletivo. A partir desse ano, institui-se o Ensino Fundamental Regular para jovens e adultos. Com isso, passou-se a atender o primeiro segmento do Ensino Fundamental, da 1ª a 4ª série, tendo como desafio a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico que considerasse a vida do aluno trabalhador em suas características próprias, o que demandaria uma estrutura curricular mais flexível.

Surge a necessidade de a Rede pensar as características de uma proposta pedagógica que não reproduzisse o mesmo modelo de educação que “expulsou” o educando adulto da escola, marcado por uma organização rígida do tempo e com metodologias e estratégias de ensino transportadas do trabalho com os alunos mais novos. Um dos elementos centrais que precisariam ser pensados no novo contexto de atendimento educacional era o currículo.

Em 2002, forma-se um Grupo de Construção Curricular, composto por profissionais do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da SME, assessoria e professores, com o objetivo de refletir e propor um trabalho adequado à vida do aluno que passaria a ter as oportunidades educativas garantidas.

A partir de um diálogo entre diferentes secretarias da Prefeitura, foi implementado o Projeto Servidor, que tinha como objetivo oferecer a servidores públicos ensino equivalente da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Enquanto o projeto acontecia, os professores e formadores se reuniam semanalmente para refletir sobre sua implementação, a especificidade da EJA e, assim, caminhar na direção de construção de uma proposta político-pedagógica para essa modalidade de ensino.

Em 2003 o atendimento se amplia e são organizadas as primeiras salas do chamado Ciclo III (de 5ª a 8ª série). Foram três salas de aula para servidores do Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE) e da empresa Progresso e Desenvolvimento de Guarulhos S/A (PROGUARU), com um professor polivalente e um formador que trabalhava temas ligados a políticas públicas. Essa ampliação marcou a estrutura da EJA que passou a atender o Ensino Fundamental inteiro.

Como resultado, foram formados 1500 alunos ao todo e, em 2005, o Projeto Servidor foi encerrado. Já o Ciclo III, em 2006, foi ampliado para cinco escolas municipais, passando a ter uma organização em blocos de áreas do conhecimento: Cultura e Linguagem, Expressões Matemáticas, Natureza e Sociedade, Língua Estrangeira ou Arte e Cultura ou Meio Ambiente.

Em 2007, a modalidade EJA Regular passa a ser oferecida conforme a demanda escolar em cada região da cidade, por uma organização em polos. Esta estrutura permanece até os dias de hoje, com pequenas variações. Como elemento estruturante dessa nova fase do atendimento educacional no município de Guarulhos, sua especificidade se caracteriza conforme segue:

Coerentes com as diretrizes da EJA no Município, o eixo estruturante era o mundo do trabalho, organizado a partir de projetos temáticos de acordo com o perfil de cada classe. As necessidades dos alunos advindas de suas trajetórias pessoais relacionavam-se diretamente com as áreas do conhecimento e, com o estudo da micro-realidade que envolvia o coletivo dos grupos existentes pelas vivências pessoais a serem apreendidas e ressignificadas.³¹

Estava presente a centralidade do mundo do trabalho como eixo organizador do currículo e das práticas de ensino, bem como a atenção ao contexto imediato da vida do trabalhador, sua “micro-realidade”. A intenção era a organização de uma escola ligada ao seu meio e à vida dos sujeitos que ali vivem. Em outras palavras, tratava-se de considerar a situação do aluno trabalhador no interior da escola com um ensino que dialogasse com sua realidade, inclusive em termos do arranjo escolar que melhor se adaptaria a ela.

Nesse processo ainda houve a criação de material didático-pedagógico, reuniões pedagógicas para discussão sobre a EJA em um processo de acompanhamento do trabalho que se realizava nas escolas.

Em 2008, avançava o movimento de reflexão sobre a EJA e sobre sua especificidade, o que originou a criação de mais um Grupo de Construção Curricular, que refletiu com base no tema alfabetização e letramento em uma perspectiva de continuidade da construção do currículo da EJA na cidade.³²

O *Estudo do Meio*, realizado desde 2006 com a EJA, pode ser entendido como uma metodologia convergente com a proposta então em construção, com os desafios educacionais dessa modalidade e com a realidade do aluno que frequentava a escola. Ao tematizar o local de vida dos educandos, o *Estudo do Meio* se alinhava a uma preocupação educacional de uma escola que considera os sujeitos e suas relações no meio em que vivem.

³¹ Documento intitulado **EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**: momentos marcantes/importantes na Rede Municipal enfocando a formação. Documento em formato eletrônico, enviado por e-mail, mediante solicitação, em 10 de novembro de 2016.

³² Como produto desse processo de discussão, cf. EQUIPE NÚCLEO EJA GUARULHOS. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: subsídios para a prática educativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 2, nov. 2009.

Uma preocupação com a implementação da EJA nas escolas municipais também presente é a reorganização pedagógica, levando a uma proposta de ciclos de formação, em que as áreas do conhecimento se articulariam em uma proposta de trabalho integrada, sem fragmentação curricular, na medida em que se considerava o tempo da vida do sujeito e suas experiências extraescolares.

Esperava-se caminhar em direção a uma proposta de formação integral que tinha no trabalho seu elemento central. Trabalho aqui entendido como um princípio educativo e atividade de construção de identidade. Nos termos definidos nesta pesquisa, o trabalho é uma forma de produção da história, é o modo pelo qual os seres humanos se situam no mundo e dirigem sua vida no seu contexto material de existência. Esse trabalho é realizado por sujeitos que orientam a prática em direção a processos de emancipação.

Diante disso, importa fazermos uma breve discussão sobre a visão de prática na EJA, e do professor que a realiza, para caracterizar as contribuições do curso *Estudo do Meio*. Assim como as propostas formativas para professores de modo geral, o curso *Estudo do Meio* traz em seu bojo uma concepção de professor. No caso de nossa pesquisa, é fundamental termos em conta o que significa ser professor de EJA e quais são suas características no atual contexto da sociedade brasileira.

Apesar da indefinição acerca de quem é o professor de EJA que se deseja para atuação na educação básica pública, é possível lançarmos um olhar para as exigências de uma prática pedagógica em que os educandos são vistos como sujeitos de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, o papel da experiência que trazem para a escola, a necessidade de o professor considerá-la no seu cotidiano e a capacidade de articulá-la ao trabalho com o conhecimento organizado passam a ser exigências do processo formativo com orientação emancipatória.

Em 2006, Arroyo (2006) já apontava claramente, ao discutir o tema da formação de educadores de jovens e adultos, que o primeiro ponto de destaque é de que não temos parâmetros acerca do perfil desse profissional. Há uma identidade em permanente construção, o que faz com que a formação para a EJA, no caso da educação institucionalizada nas escolas públicas, seja vista quase sempre como um elemento secundário nas políticas de formação docente. Assim, a clareza acerca de quem é o educador que desejamos formar, ou para cuja formação pretendemos contribuir, é de responsabilidade de cada agente ou instituição que leva a cabo propostas de formação junto aos docentes.

Utilizando-se de uma referência binária para pensar processos sociais, Arroyo (2006) também defende a vinculação da EJA mais aos processos de emancipação do que aos processos de regulação, isto é, ligada mais às dinâmicas de ação social orientadas para

ampliação do campo de compreensão do mundo e luta por direitos. Isso porque, para o autor, “quando o conhecimento se articula com um projeto de educação, vira um instrumento de emancipação” (ARROYO, 2006, p. 25). Obviamente o trabalho com o conhecimento se faz como parte inerente ao trabalho da educação. Para contribuir com processos emancipatórios, esse conhecimento precisa se articular a uma dimensão educativa que o ancora e lhe fornece um sentido no quadro das lutas sociais mais amplas.

Ao evitar o risco de conceber processos mais voltados à regulação do que à emancipação (DI PIERRO, 2006), precisamos adentrar o terreno das políticas e programas de formação para conceber não só quem é o professor de EJA para a formação com conteúdo emancipatório, mas também adentrar a natureza do trabalho por ele realizado no contexto concreto das escolas de educação básica.

Parece-nos claro o consenso acerca de um perfil de docente que seja reflexivo, crítico, com uma sólida formação teórica e prática, e seja capaz de articular sua prática a uma visão de mundo democrática. Ora, essa declaração de intenções, muito relevante em princípio, precisa, no entanto, se encontrar com o tecido que envolve a realidade das escolas em seus múltiplos contextos, sejam eles de violência, precarização do trabalho, baixa remuneração e ausência de espaço e tempo para uma formação continuada sistemática.

Nesse sentido, Vera Masagão Ribeiro, em artigo de 1999 (RIBEIRO, 1999), apontava para a necessidade de constituição da educação de jovens e adultos como um campo dentro da Pedagogia. Essa preocupação sustenta uma reflexão que envolve a profissionalização dos professores, bem como a organização do ensino. É fundamental ter uma concepção de professor, mas a organização concreta da oferta educacional e suas contradições não podem ser desconsideradas ao pensarmos quem é o docente que atua nas escolas.

É na referência a tal panorama que o curso *Estudo do Meio* seria recebido na EJA em Guarulhos. Em três edições, desde 2006, o curso foi uma ação que acompanhou a implementação desse novo atendimento educacional e, portanto, fez parte de um processo mais amplo de discussão sobre qual currículo melhor se relaciona com o educando adulto que busca acessar o direito à educação como direito humano.

4.4.3 Uma história do *Estudo do Meio* em Guarulhos?

Considerando-se o período em que foi desenvolvido, entre os anos de 2002 e 2008, o curso *Estudo do Meio* acompanhou a consolidação do projeto de educação no município de Guarulhos. Nas páginas que seguiremos apresentaremos alguns elementos da trajetória desse curso como modo de contextualização de seus sentidos e significados no contexto específico em que ele se inseriu.

As características do *Estudo do Meio* variam conforme o lugar e o tempo em que está sendo desenvolvido. Talvez pudéssemos dizer que essa natureza de *devir* constitui todas as ações direcionadas aos professores, na medida em que os sujeitos organizam seu campo de sentidos e atribuição de significados em sua relação com as condições materiais no interior das quais emergem suas formas de pensamento.

Com base no *corpus* documental descrito no Capítulo 2 de nosso trabalho, propomos considerar o *Estudo do Meio* em Guarulhos como uma proposta que, aos poucos, ganhou certo enraizamento institucional na SME. Em termos de estruturação, o curso foi oferecido pelo LAPECH, da FEUSP, em convênio com a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE), sob coordenação da Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka, geógrafa de formação, durante sete anos ininterruptamente, de 2002 a 2008.

Ao retomar a intencionalidade dos gestores públicos educacionais na época do curso, Maria afirma:

Nós estávamos [SME] caminhando para que a escola pensasse em projetos e não em aula por aula, e não em transmissão do que está contido apenas em um livro; então a gente estava caminhando e buscando realmente que a escola pudesse ter um trabalho coletivo pautado num projeto pedagógico, que aí fortalecesse o projeto político-pedagógico da escola e da Rede. E o Estudo do Meio acaba se inserindo aí, inclusive por conta da sua metodologia e do seu objetivo, porque se a gente quer que o professor se forme e possibilite aos seus educandos esse conhecimento, o Estudo do Meio vinha como uma prática direta (MARIA, PROFISSIONAL DA SME).

A partir dessa busca da gestão, o *Estudo do Meio* compunha um esforço de ressignificação da formação. A intenção de induzir mudanças no modo de organização das práticas escolares, com o pensamento com base em “projetos” e não em currículos rígidos, deveria ser alcançada mediante ações estruturadas em diferentes frentes, como a reorganização dos tempos e espaços escolares, a construção de maior espaço de autonomia às escolas e um programa de formação continuada orientado para uma “nova” concepção de educação.

A formação via *Estudo do Meio* foi desenvolvida por uma equipe interdisciplinar composta por: Acácio Arouche de Aquino e Paulo Gonçalves, de Artes; Dolores Takeyama e Ângela Martins Baeder, de Biologia e Ciências; Elizabeth Castellão Martins e Maria Alice Nogueira Souto, de História; Luciano Castro Lima, de Matemática; Mansur Lutfi, de Química; Maria Inez Pedovezzi Borges, Eulina Pacheco Lutfi e Maria Aparecida Contin³³, de Língua Portuguesa. É importante salientar que nem todos os integrantes do curso participaram ao mesmo tempo do projeto entre os anos de 2002 a 2008 e, portanto, não estiveram presentes em todos os períodos do trabalho.

Ainda nas palavras da professora Pontuschka, a equipe do LAPECH era formada por um grupo heterogêneo que não aceitava a concepção de currículo e prática descoladas da escola e da sala de aula. Este grupo inicial de fundadoras foi formado por Circe Maria Fernandes Bittencourt, professora da FEUSP, área de História, e a referida professora Nídia Nacib Ponruschka. Os demais integrantes, professores, provinham de projetos interdisciplinares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, da gestão Paulo Freire/Mário Sérgio Cortella, bem como mestrandos e doutorandos.

No caso da cidade de Guarulhos, começando por uma espécie de tomada de contato com a Rede Municipal de Educação entre 2002 e 2003, com vistas à formação de profissionais da SME e coordenadores pedagógicos, propunha-se a formação que visava à elaboração de projetos escolares no contexto do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal. Intencionava-se produzir um conhecimento sobre a cidade de Guarulhos ao mesmo tempo em que ele era utilizado como base para pensar práticas educativas.

As informações sobre a cidade eram fragmentadas (PONTUSCHKA, [s.n.t]) e a realização de estudos do meio na região poderia contribuir para que esse conhecimento se tornasse mais acessível às escolas. Dessa maneira, entre as justificativas para a realização do curso estava a necessidade de produção de um conhecimento sobre a cidade, seguido da construção de projetos de ensino pautados em um conhecimento construído pelos próprios sujeitos.

Tratava-se, em sentido amplo, de descobrir possibilidades de conhecimento tanto da cidade de Guarulhos quanto de mudança de prática pedagógica. Seja em um plano social, seja em um plano pedagógico, é importante destacar que

³³ Maria Aparecida Contin foi, nas palavras da professora Pontuschka, o “esteio do projeto”, uma figura fundamental na celebração da parceria de que resultaria a realização do curso na Rede Municipal de Educação Guarulhos.

a ideia da Secretaria era que o professor, os participantes do curso, viesse a presenciar como isso [o Estudo do Meio] poderia se dar para que os alunos também tivessem a oportunidade de ter essa descoberta (MARIA, PROFESSORAL DA SME).

A convergência dessa justificativa com o curso ocorre na medida em que “a proposta do Estudo do Meio, em um curso para educadores, visa à formação de um coletivo na escola, para que o conhecimento de Guarulhos seja construído em comunhão com os sujeitos sociais envolvidos no processo educacional” (PONTUSCHKA, [s.n.t], p. 6). Esperava-se, pois, conduzir um processo formativo em que a escola estivesse conectada com seu entorno e, ao conhecê-lo, repensar as práticas pedagógicas na superação da fragmentação curricular e em direção a um conhecimento contextualizado.

No plano pedagógico, voltado à intencionalidade do curso, há uma clareza dos professores em relação aos objetivos do processo formativo via estudo do meio, sobretudo no que se refere à integração de projetos:

Como se pode perceber, um objeto entrelaça com o outro, e essa questão do Estudo do Meio permite que eu visualize isso como um todo. Então, aparentemente, [...] eles [diferentes projetos], de certa forma, estão interligados. E eu acho que se eu não fizesse esse curso eu não perceberia tão claramente essa integração entre os projetos (PROF. PEDRO).

E na relação com a proposta curricular, a integração de projetos pode ser entendida como uma articulação de áreas:

[...] Se você coloca a proposta curricular em prática, se você sai do que foi sistematizado ali em uma publicação, coloca isso na prática e observa o que está acontecendo em sala de aula, você tem o Estudo do Meio como uma metodologia de fazer com que os saberes transitem entre todas as áreas [...]. O Estudo do Meio é essa possibilidade de trabalhar os saberes de forma interdisciplinar, de forma a contemplar inúmeras possibilidades nas atividades (PROFA. JOANA).

O curso era realizado no âmbito do Programa de Formação Permanente da SME, alinhado a um projeto de educação comprometido com o contexto mais imediato das escolas. É possível dizer que a proposta dialogava com essa preocupação política da gestão educacional municipal, vindo a contribuir com a materialização de um novo caráter para formação que se realizava, orientado pela interdisciplinaridade como integração dos diferentes componentes curriculares.

O lugar do curso *Estudo do Meio* na Rede Municipal de Educação é apontado como sendo o mais privilegiado no desenvolvimento de uma visão articulada do conhecimento da realidade social em sua relação com o trabalho escolar:

De todos os cursos [oferecidos pela SME entre 2001 e 2008], o que mais trabalhou na inter[disciplinaridade] foi o Estudo do Meio. Então, ele realmente possibilitou a gente pensar: O que dá para trabalhar no coletivo? Como que a gente trabalha esse coletivo? Como que a gente pode unificar e vivenciar cada área do conhecimento? (MARIA, PROFISSIONAL DA SME).

Tal foi o desafio assumido à época. É possível perceber na fala da profissional Maria que, no fundo, o que se intencionava era repensar a escola e a relação entre os docentes no desenvolvimento dos projetos. Portanto, procurou-se alcançar uma grande quantidade de profissionais e escolas para que um primeiro passo na direção da reorientação fosse dado.

Em seu desenvolvimento, a forma de pôr em marcha essa intenção foi a que se vê abaixo. O quadro a seguir apresenta o curso *Estudo do Meio* em seus anos de acontecimento, sujeitos participantes e “campos” de estudo.

Período: de 2002 a 2008

Ano	Edição	Etapa/modalidade	Nº de inscritos	Campo (bairros/região)
2002	1º	CPs e técnicos da SME	CPs: 20 Técnicos: 12	Seródio e Haroldo Veloso (Região São João)
2003	2º	CPs	16	Cabuçu
2004	3º	CPs	18	Cabuçu
2005	4º	CPs e PEB-Fund ³⁴	17	Bonsucesso
2006	5º	PEB-Fund e PEB-EJA	PEB-Fund: 18 PEB-EJA: 16	Taboão
2007	6º	PEB-Fund e PEB-EJA	PEB-Fund: 16 PEB-EJA: 20	Pimentas
2008	7º	PEB-Fund e PEB-EJA	PEB-Fund: 11 PEB-EJA: 12	Jd. City (Região da Vila Rio) e Lavras

QUADRO 1 - Curso *Estudo do Meio* em Guarulhos no período de 2002 a 2008³⁵

³⁴ Pelos documentos disponíveis, não identificamos, do total, quantos atuavam como professores e quantos atuavam como coordenadores pedagógicos.

Na sua realização, o curso costumava ter entre dez e 12 encontros, onde se estudava um meio urbano de Guarulhos com o objetivo de levantar temáticas de compreensão para pensar projetos de trabalho, como um processo de planejamento em que as temáticas a serem discutidas na escola e seus conteúdos nascessem do meio de vida dos sujeitos. Seu desenvolvimento em Guarulhos continha uma estrutura definida, cuja diversificação estava nas problemáticas levantadas e no processo de diálogo sobre elas:

O processo de planejamento do Estudo do Meio tinha praticamente a mesma situação. Se você olhar o plano de aula que eles [a equipe do LAPECH] ministravam era basicamente a mesma coisa (a programação), só que a partir daí conversávamos sobre o que os professores tinham levantado, quais eram as dúvidas, as dificuldades sobre o processo para a gente poder conversar um pouquinho mais e aprofundar algumas coisas (MARIA, PROFISSIONAL DA SME).

Em relação aos sujeitos, concebidos como uma espécie de articuladores da formação em suas escolas, estes foram os coordenadores pedagógicos. Essa foi a estratégia para a implementação de estudos do meio nos coletivos escolares.

Para preparação eram feitos estudos de cartas cartográficas, textos, músicas e diálogo constante sobre os sentidos e a necessidade da proposta. As temáticas que perpassam as diferentes edições são identidade e cultura e a relação do homem como agente de transformação do meio, olhar e registro, a preparação para a saída de estudo (trabalho de campo), discussão sobre a importância do caderno de campo, discussão como conduzir as entrevistas com moradores e elaboração do portfólio como produto.

Isso tornava o curso “diferente” a cada encontro, pois os materiais tinham o potencial de ampliar o olhar e a perspectiva em relação ao tema que estava sendo discutido no momento. É o que aponta claramente Maria:

[O curso] cada dia era diferente, porque cada dia era trazido de uma forma a questão das áreas do conhecimento, como elas se conversavam entre si e aquilo que a gente tinha realmente conseguido perceber do local visitado (MARIA, PROFISSIONAL DA SME).

Quando se pensa em um meio para ser estudado, fica claro nos relatórios como o meio físico, em si mesmo, não é o mais importante. O que se ressalta é como os sujeitos se

³⁵ Salientamos que entre os relatórios e as listas de presença há algumas divergências acerca de números. Diante disso, nossa opção na pesquisa foi trazer o dado conforme as listas, dado que é a partir delas que se confere o certificado aos profissionais participantes dos cursos.

relacionam com esse meio e produzem formas de construção de identidade, apropriação ou alienação.

Do ponto de vista pedagógico, há uma presença marcante das discussões acerca do Projeto Político-Pedagógico e a construção coletiva do currículo, sustentadas pelo eixo da relação do homem com seu entorno. Esse aspecto dá a tônica dos encontros, que gira em torno das relações entre homem e natureza, bem como entre natureza e sociedade.

Um aspecto importante que surgiu acerca da maneira como o curso foi realizado é que a escuta foi algo presente na proposta, o que dava aos encontros uma sensação de construção coletiva e dialógica, situação que marcou a abertura para que os conhecimentos fossem elaborados na interação entre formadores e professores. Reproduzimos aqui as palavras do professor Pedro:

Acho que o Estudo do Meio proporciona essa questão de escuta, a questão do diálogo; nós tínhamos muita liberdade para falar (PROF. PEDRO).

Caso contrário, o que se teria seria um curso de formação de professores de tal modo formatado que o espaço para a construção, se não estivesse absolutamente ausente, seria quase nulo:

Acho que [os cursos] têm que escutar os professores. Eu acho que muitos desses cursos não escutam o público interessado, não tem essa interação. Então é aquele — vou gerar uma expressão nova — curso de micro-ondas [que está pronto para ser consumido] (PROF. PEDRO).

Essas dimensões (escuta e participação efetiva) se apresentaram coerentes dentro da proposta intencionada no curso, e isso nos permite argumentar em direção a uma prática de formação contínua em que a voz dos professores ocupa lugar central.

Abaixo segue uma recuperação cronológica de cada edição do curso *Estudo do Meio* na Rede Municipal de Educação de Guarulhos. Esclarecemos que, em alguns anos, é possível obter mais informações sobre o curso, em outros, menos, o que caracteriza certa “desproporção” na apresentação abaixo, mas isso também é parte do trabalho de preenchimento das elipses que expusemos no item 2.1.

2002

A 1ª edição ocorreu nos bairros Seródio e Haroldo Veloso, situados ao centro do mapa de Guarulhos, com 32 profissionais. Participaram coordenadores pedagógicos e técnicos da SME que inicialmente tiveram a oportunidade de conhecer a metodologia de trabalho e perceber seu potencial para as práticas pedagógicas. Nesse contexto, o *Estudo do Meio* é concebido como uma metodologia que tem o objetivo de conhecer, sobretudo, as áreas da periferia urbana de Guarulhos e levantar questões que possam permear o currículo escolar.

2003

O 2º *Estudo do Meio* foi realizado com 16 coordenadores pedagógicos e seu campo foi o bairro Cabuçu. É possível identificar um tema para o encontro que se expressa no seguinte título: *Cabuçu: um espaço a ser lembrado*. Dentro da proposta dialógica do curso, o consenso sobre o tema nascia do diálogo e das compreensões que os sujeitos construía ao longo do tempo.

O Cabuçu, situado na porção oeste do município de Guarulhos, é um bairro com alta densidade populacional e vulnerabilidade e permitia uma leitura crítica em relação aos modos de esquecimento impressos na história e expressos, sobretudo, pelas difíceis condições de vida. Nesse período, já se apresentava uma preocupação com a integração de disciplinas no *Estudo do Meio*, no sentido de compreender o meio como um todo, assim como a necessidade de mudança da escola para que a proposta de estudo pudesse se realizar.

A avaliação pelos educadores presentes foi positiva, ressaltando-se o valor formativo do curso e a conexão deste com as questões do meio em que as escolas estão situadas.

2004

O 3º *Estudo do Meio* ocorreu novamente na região do Cabuçu, tendo como título *Cabuçu e os impactos ambientais II*, com coordenadores pedagógicos, que participaram em número de 18. Segundo o relatório de 20 de dezembro de 2004 sobre o *Estudo do Meio* (SME, 2004)³⁶, o motivo para mais uma edição no bairro Cabuçu, conforme informação do LAPECH, foi o seguinte:

³⁶ Aqui há uma das divergências mencionadas entre os números. Dado o critério já exposto, apontamos o número de 18 participantes.

Em 2003, não fazia parte do projeto um trabalho com alunos e professores de uma escola municipal, avaliamos agora essa necessidade no sentido de saber como seria recebido um Estudo do Meio na área já contando com informações importantes sobre o bairro e desejando saber como o trabalho pedagógico da escola pode se aproveitar dos conhecimentos produzidos pelos coordenadores no ano de 2003. Desse modo, optamos por realizar o trabalho de campo ainda no distrito Cabuçu, mas chegando a uma escola situada no próprio distrito.

Também se deve ressaltar que o fato de a equipe do LAPECH já conhecer o local favoreceu um aprofundamento no tratamento das temáticas do curso.

2005

O 4º *Estudo do Meio* teve como tema a coleta seletiva, o tratamento do lixo, dentro da proposta interdisciplinar que caracterizou as edições anteriores. O campo escolhido foi o Bonsucesso, situado na porção leste do município, na periferia da cidade. No relatório referente a 2005 (SME, 2005a), de 20 de dezembro daquele ano, também se verifica uma definição não presente em documentos anteriores, sobre o que para o *Estudo do Meio* significa a palavra/conceito “meio”:

*Meio é o conjunto de realidades externas.
O meio pode ser visto como um elemento entre o começo e o fim, como processual.
Seria a mediação entre o sujeito e outro sujeito ou o objeto. É o ponto de vista instrumental para realizar algo.*

Uma qualificação que poderia ampliar a perspectiva aí apresentada, e que é inerente à proposta do curso, é de que o meio é um laboratório (BITTENCOURT, 2008, p. 274).

Em cada um dos encontros foi sendo apresentada a contribuição das áreas de conhecimento para entendimento do tema da coleta seletiva, com destaque para as áreas de ciências e geografia. No trabalho de campo, visitou-se o Centro de Triagem e a Igreja de Nossa Senhora de Bonsucesso, bem como o centro do bairro.

Em relação ao trabalho com a metodologia do *Estudo do Meio* na escola, também aparece no referido relatório, como necessário, segundo os professores:

Levar a proposta [do Estudo do Meio] para iniciar logo no começo do ano. Levar os conteúdos e ir acrescentando mais algumas coisas para aplicar. Adaptando a cada fase.

Mas também aparecem elementos dificultadores, na visão dos docentes, expressos em frases como:

Muitas vezes é difícil conseguir uma simpatia com a equipe escolar para adesão aos projetos.

O que dificulta para o professor é a quantidade de projetos versus a realidade da sala de aula (com uma diversidade de níveis de aprendizagem) e ainda tem que dar conta da alfabetização das crianças com turmas mistas.

Pela análise dos documentos, constatamos ter sido a primeira turma com a participação de professores em horário de trabalho. Em outro relatório também datado de 2005 (SME, 2005b), de 28 de junho, manifestou-se a preocupação de saber como estava a “aplicabilidade” da metodologia do *Estudo do Meio* nas escolas, o que levou à elaboração de um objetivo específico, qual seja:

Reunir os participantes de todos os cursos Estudo do Meio, 1º, 2º e 3º para que o grupo avaliasse o que foi ou não realizado na escola que coordena ou dirige.

Como elementos dificultadores, o relatório supracitado também traz a resistência da equipe escolar, o condicionamento ao livro didático, a autoconsideração do educador como “tarefeiro”, entre outros. Para lidar com tais questões, levantaram-se várias propostas, entre as quais a orientação da equipe de formadores às escolas e um aprofundamento sobre sua “aplicabilidade”.

2006

O *Estudo do Meio* desse ano, a 5ª edição, teve como campo a região do Taboão, situada próximo ao Aeroporto Internacional. Foi o ano em que o curso também foi oferecido aos educadores da EJA, que começava a atender o chamado Ciclo III (5ª a 8ª série) fora da estrutura de projeto-piloto, razão pela qual se sentiu também a necessidade de incorporar os professores dessa modalidade na proposta do curso.

A escolha dos educadores de EJA participantes se deu em cada equipe escolar que, em reflexão coletiva, decidiam qual professor participaria da formação em horário de trabalho. O tema escolhido para esta edição foi *Praça 8 de dezembro, palco da diversidade, vida, política e poesia*.

No relatório de gestão (SME, 2006), de 28 de dezembro de 2006, aparece uma clara vinculação entre o curso *Estudo do Meio* e a Política de Formação da SME, o que denota a convergência do curso com o delineamento político da gestão educacional no município.

2007

A 6ª edição foi realizada entre abril e outubro de 2007, tendo como campo o bairro Pimentas (precisamente o perímetro que inclui o Hospital Municipal Pimentas Bonsucesso, o Centro de Abastecimento de Guarulhos (CEAG) e o Shopping Bonsucesso), um dos mais populosos da cidade de Guarulhos. Dos 36 professores participantes, 20 são da EJA. Na elipse que constitui os arquivos, o que podemos é apenas apontar a probabilidade de que a edição de 2007 tenha seguido a mesma perspectiva dos encontros anteriores. Há os mesmos materiais de apoio já utilizados em outras edições, o que denota uma continuidade na abordagem que, nos outros anos, fora avaliada positivamente pelos professores participantes.

4.4.3.1 A edição do segundo semestre de 2008

A 7ª e última edição do curso em Guarulhos foi realizada por 23 professores, 11 do Ensino Fundamental e 12, da EJA. É a edição a partir da qual analisamos o desenvolvimento profissional dos professores. Ela teve como campo dois bairros de Guarulhos, o Jardim City, situado na região oeste do município, e o Jardim Lavras, situado à leste do Aeroporto Internacional. São dois bairros com características distintas, ambos com urbanização intensa, mas o Jardim Lavras caracterizando-se por uma atividade agrícola importante e situado mais à periferia da cidade de Guarulhos relativamente ao Jardim City.

Além dos documentos acessados, visto que fui participante nesta edição, não foi possível obter relatório de gestão sobre o curso. Essa situação nos leva a recuperar, por meio das entrevistas, elementos importantes de seu desenvolvimento relativamente à maneira como os professores o veem como contribuição para o seu trabalho.

O foco do trabalho em 2008 foi o binômio ambiente/moradia, pois funcionou como eixo da observação, dos registros e das entrevistas realizadas em campo. Nesse eixo, trabalharam-se diferentes transformações e permanências nos bairros, como também de que modo os moradores as analisavam em sua vida. Ao analisar as relações que os moradores

estabelecem com seu bairro, pudemos estudar a dialética da própria relação entre o homem e seu meio, seus conflitos, suas pertencas, suas representações, apropriações e distanciamentos. Pontuschka e Lutfi, em artigo que analisa a integração entre geografia e português no *Estudo do Meio* em 2008 em Guarulhos, assim justificam a escolha do tema:

Num curso de formação para professores, em 2008, no município de Guarulhos, a carência de moradia; as precárias soluções encontradas pelos que dela necessitam; dilemas e sofrimentos a ela relacionados determinaram a escolha de *moradia* como eixo para o estudo do meio. As entrevistas foram realizadas nos bairros de Jardim City e Lavras (PONTUSCHKA; LUTFI, 2014, p. 390).

Dado que o estudo gerava uma série de documentos, estes se tornavam fontes para elaboração de atividades, renovação curricular e didático-pedagógica e subsidiavam uma organização do trabalho pedagógico que considerasse os achados desse estudo na organização do currículo escolar.

As autoras citadas também afirmam ser a metodologia do *Estudo do Meio* um dos processos eficazes para integrar ensino e pesquisa, explicitando o que ele é e seus passos fundamentais, que caracterizam a maneira como foi desenvolvido na Rede Municipal de Educação:

Como pesquisa o estudo do meio elabora interrogações e hipóteses oriundas da realidade vivida, tendo em conta, nesse lugar, os recursos, carências, urgências, desejos, disponibilidades, encaminhamentos e possíveis soluções. Realiza-se em três momentos fundamentais:

- (1) preparação para o trabalho de campo, através de estudos teóricos de diferentes ciências e artes; atividades práticas decorrentes desses estudos; visita preliminar ao local para se precisar o objeto de estudo;
- (2) pesquisa *in loco* para observação, entrevista e registros sob diversas formas;
- (3) organização do material coletado; análise das entrevistas; elaboração de trabalhos orais, gráficos e imagéticos a partir dos estudos interdisciplinares iniciados no primeiro momento e que se ampliam com os dados coligidos (PONTUSCHKA; LUTFI, 2014, p. 387).

Cada um dos momentos foi desenvolvido, segundo relatos dos professores entrevistados, em um clima de escuta e planejamento coletivo. Disso se pode afirmar que um trabalho interdisciplinar é essencialmente dialógico e só pode ser desenvolvido dentro de uma perspectiva de abertura e construção coletiva. Seu potencial formativo está no “processo” desenvolvido, como se pode ver na fala da professora Joana, que ressalta, no âmbito de seu desenvolvimento profissional, o quão importante teria sido uma formação como a do Estudo do Meio antes de ingressar na carreira do magistério:

Eu entendia que [o curso] era algo que ia enriquecer minha prática, principalmente se eu pensasse no público que eu ia atender (jovens e adultos), uma proposta diferenciada de trabalho interdisciplinar que me oferecia o entendimento de que o olhar para o entorno, para aquela realidade social e cultural dos alunos, isso tudo fez bastante diferença. Uma pena eu não ter tido consciência disso antes de pisar em sala de aula, as coisas teriam sido diferentes (PROFA. JOANA).

Tal fato se relaciona com outro comentário por ela realizado, o de que o curso foi um ponto de partida para que ela compreendesse o potencial de uma visão epistemológica de articulação de áreas do conhecimento:

*[O curso *Estudo do Meio*] foi o ponto de partida para eu entender o que é a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Como um trabalho com projetos pode beneficiar os alunos [...] e ampliar oportunidades de trabalho.*

Ao longo dos 12 encontros, os professores vivenciaram um rico momento de reflexão situada sobre a relação entre a escola e o bairro onde está inserida e de que modo as aprendizagens construídas podiam se desdobrar em processos de ensino-aprendizagem críticos. Dito em outras palavras, tratar-se-ia de pensar como o *Estudo do Meio* poderia contribuir para um projeto de ressignificação do currículo e das práticas na escola. É considerando a natureza desse processo formativo que, então, apresentamos em seguida os achados fundamentais desta pesquisa relacionada ao desenvolvimento profissional dos professores da EJA.

5. ACHADOS PRINCIPAIS DA PESQUISA

Finalizamos este relatório de pesquisa apontando a direção de nossas reflexões e os elementos que depreendemos da análise do curso *Estudo do Meio*. A análise dos documentos sobre o curso, bem como as quatro entrevistas realizadas revelam o lugar ocupado por ele não só no Programa de Formação Permanente da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, mas, sobretudo, no *continuum* do desenvolvimento profissional dos professores. A partir “do ponto de vista do ator”³⁷ nossa intenção é apresentar nesta parte linhas de reflexão que se articulam e nos dão possibilidade de pensar a problemática do desenvolvimento profissional docente.

A realização de ações formativas se dá não sem a emergência de limites e possibilidades, como campo no qual os cursos são sempre meio e nunca um fim em relação ao que se espera da formação dos professores e dos projetos das escolas. Em outras palavras, afirmamos que os cursos não podem assumir funções “mágicas” (fetichizadas) no interior dos processos educacionais, sob pena de perdermos as sucessivas mediações necessárias a uma transformação efetiva da educação escolar.

Essa consideração nos parece importante porque nossa leitura aponta para a fecundidade do curso *Estudo do Meio* em sua formulação metodológica, seu compromisso com projetos escolares interdisciplinares e sua perspectiva sócio-político-pedagógica. Todavia também salienta elementos que tensionam a concretização de seus objetivos se pensados não conectados a demandas coletivas que nasçam, ou sejam produzidas, no interior da própria escola. Construir um processo formativo de dentro da profissão, ou mesmo centrado na escola, é diferente, em termos qualitativos, do que construí-lo a partir da escola e das necessidades que emergem dos sujeitos que ali atuam.

Com isso, também se sugere a necessidade de um olhar para as dinâmicas intraescolares. Nelas parecem estar presentes elementos para a compreensão de alguns determinantes internos do fenômeno da formação docente e de suas (im)possibilidades de concretização na escola, o que sugere uma formação pensada de modo situado social e historicamente. Como a formação se articula à totalidade do trabalho docente, trabalho este

³⁷ Uma entrevista é a elaboração social de um discurso, já que sua produção, embora seja uma expressão singular, é resultado de situações de interação na qual o pesquisador não é neutro, mas faz parte do processo e condiciona a emissão das informações. Na complexidade da "arte de fazer falar o outro", é sempre importante ter em conta os sentidos que uma entrevista pode assumir pelas representações que os informantes têm do pesquisador, as situações de tempo e lugar da entrevista, a presença do gravador, etc. Por isso, as informações obtidas pela entrevista são construções que precisam ser interpretadas e não a expressão da verdade científica que se está buscando. Uma pergunta epistemológica fundamental dentro desse debate seria: o que é o ponto de vista do outro? (Cf. POUPART, 2008; THOMPSON, 2002).

articulado ao trabalho de outros docentes? Essa questão nos leva a pensar o desenvolvimento profissional não só em termos individuais, mas também em seu caráter coletivo e organizacional. Nesse sentido, o curso *Estudo do Meio*, embora potente no que se refere à sua proposta e intencionalidade, não logrou penetração no coletivo das escolas e no desenvolvimento de projetos articulados entre os docentes da EJA no caso da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Apesar de a professora Joana dizer que o curso permitiu “fazer diferente”³⁸, a articulação desse fazer com o Projeto Político-Pedagógico e a assunção da escola em relação ao projeto não se efetivaram no cotejamento das falas. Como resultado, conforme apontamos, podemos afirmar acerca da dificuldade em caminhar na direção de um desenvolvimento profissional coletivo, ancorado nas dimensões grupais do fazer profissional docente como parte da própria inserção do curso no contexto da Rede Municipal de Educação.

Embora enfatizemos o *Estudo do Meio* não apenas como um curso, mas como um processo formativo com intenção transformadora, os limites se inscrevem quando ele se vê em face das condições concretas do trabalho docente, de sua organização e da estrutura da política educacional. Salienta-se que o problema do desdobramento da formação nas situações de trabalho não é exclusividade do município focado nesta pesquisa, mas é um dado da estrutura do sistema educacional brasileiro. A distância entre o que se aprende nos cursos de formação e aquilo que ocorre na escola constitui uma questão de solução ainda por ser encontrada no âmbito das políticas públicas, embora haja alternativas em curso.

Por essa razão, a formatação do *Estudo do Meio* como curso se deve às condições de “divulgação” da sua metodologia no contexto específico da Rede Municipal. Ele não é um curso em si mesmo, mas antes um processo de conhecimento que informa as possibilidades de uma construção curricular atenta ao contexto imediato das escolas.

Ao analisarmos o curso *Estudo do Meio*, não o fazemos porque ele tenha a intencionalidade de contribuir para o treinamento profissional dos professores como práticos responsáveis por um ensino eficaz. Ao tê-lo em atenção, nós o fazemos por ser ele um processo formativo com potencial emancipatório. Sua intenção transformadora só pode ser compreendida como um processo de mudança da prática, daí sua incidência sobre o currículo, o Projeto Político-Pedagógico, a didática e a metodologia. Dizemos até que à medida que o processo do *Estudo do Meio* assume a forma de curso, ele precisa atender a uma exigência de

³⁸ [O curso] permitiu fazer diferente mesmo, muito mais centrado no aprendizado do aluno do que naquilo que eu sei. A preocupação foi deslocada, para além do conteúdo, para aquela necessidade do aluno que trabalha, que se relaciona com o bairro, na cidade, no país, no mundo (PROFA. JOANA).

formato que por vezes mitiga seu caráter de construção coletiva e processual de conhecimento. No caso de sua “aplicação” na cidade de Guarulhos, foi necessário se relacionar com toda a estrutura de funcionamento da Rede Municipal, o que não ocorre sem a necessidade de adequações e flexibilidade do projeto.

Pensamos que é nesse limiar (entre a Rede e a proposta formativa) que se situa a dificuldade dos cursos de formação continuada de professores, e não só do curso em questão, de serem vivenciados como metodologias significativas no interior da escola. A “passagem” ou, se quisermos, o “revezamento” entre o que se aprende em um curso e as práticas concretas que ocorrem na escola ainda se mostra de difícil consecução.

A dificuldade de lidar com o conjunto de práticas que rotiniza a ação e os ritos na escola, bem como a estrutura organizativa do trabalho docente (divisão por aulas e formação disciplinar estanque, por exemplo), se revela como elemento a reconfigurar as estratégias a serem desenvolvidas com os docentes. Essas práticas, por serem institucionalizadas, se estabilizam como cultura compartilhada e passam a constituir esquemas de ação relativamente previsíveis e, por isso, custam a serem transformadas apenas com ações pontuais, dado que são “o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade” (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Portanto, os limites de um curso de formação, mesmo tendo uma visão emancipatória clara e pressupostos consistentes, parecem ser estruturais, sugerindo-nos atentar para uma articulação de ações com diferentes formatos e modos de realização para que tenham melhores condições de efetivar-se na escola. Fanfani (2007), ao estudar de um ponto de vista sociológico o que chama de condição docente, aponta algumas coordenadas para se pensar a política educacional em uma direção de maior efetividade. Para ele, uma política com potencial de impacto positivo precisa ser capaz de articular as condições de trabalho, a carreira docente e a remuneração (FANFANI, 2007, p. 280-1), porque a focalização tem levado a uma impossibilidade estrutural de se pensar o caráter integrado do exercício profissional docente.

Na linguagem e na economia dos conceitos orientadores deste trabalho, diríamos que, enquanto as políticas não considerarem a totalidade do trabalho docente e da ação educativa, e permanecerem focalizadas e desarticuladas do ponto de vista de seus pressupostos e programas, não chegaremos à concretização de um patamar mais alto de qualidade educacional e de formação continuada de professores. Nesse sentido, ao analisar uma ação formativa, temos condições de apontar o conjunto de mediações mais gerais da política educacional e suas contradições, já que são dimensões de organização do sistema e da cultura

escolar os elementos que desafiam a efetivação dos processos formativos no cotidiano das escolas.

Com efeito, o que se está buscando nesta análise é expressar que, entre outras coisas, a questão da formação continuada aponta para os elementos macroestruturais que formam a totalidade da política educacional. No caso do *Estudo do Meio* na edição de 2008, embora se reunissem as condições para sua implementação em alguns contextos escolares, há elementos que a própria ação formativa é incapaz de resolver.

Já no plano individual, em outra direção, quando recorremos à fala dos professores, organizadas segundo as categorias iniciais e outras que surgiram ao longo do processo de investigação, o que vemos, de modo geral, é a emergência de significados positivos à ação vivenciada, o que também nos faz pensar que “o que permanece” da formação continuada não necessariamente se expressa no seu desdobramento imediato na escola. O que fica como elemento significativo da formação — e isso para o caso dos professores de EJA em Guarulhos — é uma perspectiva, um modo de olhar as práticas pelo prisma das concepções discutidas no processo formativo. Há, podemos dizer, um processo de subjetivação no interior da formação continuada.

Dentro da abordagem e do método adotado, também percebemos na dimensão da produção teórica a articulação e produção de categorias de análise também operando uma dialética própria. A primeira é a que se verifica entre desenvolvimento profissional e formação continuada na configuração do trabalho docente, o que permite entender a trajetória do professor (o desenvolvimento profissional como “filme”), mas diretamente relacionado com os momentos mais ou menos significativos de sua consecução (a formação contínua como “fotografia”). A segunda é a que se dá entre a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo, em que uma se refere mais a uma dimensão epistemológica e a segunda, a um elemento da organização do trabalho pedagógico. Isso mostra que a maneira como se organiza o processo de conhecimento na escola é de fundamental importância para pensarmos a ressignificação da prática.

De modo geral, poderíamos dizer que o desenvolvimento profissional perpassa todos os elementos da constituição do ser docente. É ele que dá sentido à formação continuada à medida que está assentado nas dinâmicas concretas do contexto institucional que influenciam o trabalho docente. Ele se apresenta como um conceito que permite articular sentidos da trajetória profissional construídos no curso *Estudo do Meio*.

Um aspecto importante a salientar do material coletado é referente à política educacional do município que, segundo a profissional técnica da SME entrevistada, tinha

como premissa a organização de uma formação permanente em que os cursos se relacionassem com o projeto pedagógico da escola. Desta feita, o curso *Estudo do Meio* procurou articular a problemática docente, da escola e de sua comunidade; por isso o *estudo* era realizado no entorno da escola, em seu bairro ou região, estimulando a compreensão do meio de vida e do compromisso com sua melhoria. Nesse contexto, um currículo que faz sentido para escola é aquele que discute seu próprio contexto, integra as questões do bairro e contribui para uma compreensão crítica do seu entorno.

O que podemos apreender tanto das entrevistas quanto dos documentos aos quais tivemos acesso, pensando nos elementos que se constituem condições de possibilidade para uma contribuição efetiva de uma ação formativa ao desenvolvimento profissional de professores, pode ser organizado à luz de três elementos fundamentais: 1) a necessidade de mudança da escola; 2) a necessidade de ressignificação das práticas; 3) a perspectiva metodológica do curso.

1) Mudança da escola

De modo amplo e radical, o *Estudo do Meio* pressupõe mudança da escola, a qual é parte de um movimento de renovação pedagógica e ressignificação de práticas. A fala da profissional Maria, por exemplo, revela a necessidade de um investimento na formação de equipes escolares, e não meramente de sujeitos individuais. Para ela, é necessário ter uma formação que articule o coletivo de educadores, o que nos leva a perguntar e problematizar a dimensão coletiva do desenvolvimento profissional. Que papel tem a formação junto aos coletivos escolares?

A professora Joana também relata que não teve, em sua formação inicial, a possibilidade de vivenciar uma proposta com características semelhantes às do *Estudo do Meio*. Isso converge com o que afirma Pontuschka (2007), para quem “a ausência de trabalhos coletivos de caráter interdisciplinar nos cursos de graduação é uma das lacunas na formação profissional em geral, e na do professor em particular” (PONTUSCHKA, 2007, pp. 281-282), fala que encontra eco na observação da professora Esmeralda, que diz:

A verdade [é] que a universidade não nos ensina a dar aula. Ela traz uma outra bagagem e a gente precisa criar outras formas.

Além disso, tanto para a professora Joana quanto para a professora Esmeralda, a relação entre pares, base para o diálogo epistemológico entre as áreas, também é de complexa realização:

Você começa a perceber que as relações entre os professores são mais difíceis do que com os alunos. [...] Ainda tem esse bloqueio grande [relacionado à ideia de que essa é] 'a minha área de conhecimento' [...]. Eu nem culpo os professores, acho que nós fomos educados assim. A gente tem uma formação assim, então é muito trabalho para desfazer isso. Eu acho que essa mudança começa no professor, o maior embate é o professor (PROFA. ESMERALDA).

Algumas discussões na época do Estudo [do Meio] eu consegui fazer com eles [os outros professores], mas eles não se envolviam (PROFA. JOANA).

Olhando para esses relatos e cotejando com os documentos, embora a experiência do curso *Estudo do Meio* seja bem avaliada, com contribuições efetivas na indicação de ações inovadoras, seu desenvolvimento em práticas pedagógicas aparece de maneira pouco enfática, apresentando-se como elementos problemáticos os já citados: a assunção coletiva do projeto na escola e a resistência dos pares, revelando a permanência de práticas isoladas no que se refere ao trabalho docente. Esse entrave para adentrar o terreno da escola é expressão da dificuldade de desdobramento das práticas vivenciadas na formação e na prática escolar.

2) Ressignificação das práticas

A prática talvez seja um dos terrenos mais difíceis de investigar em educação, já que o acesso a elas é dificultado e sua forma de acontecimento é fugaz. Por vezes, a prática docente se rotiniza e leva a um fechamento das possibilidades de um movimento em uma direção crítica e reflexiva.

Um dos respondentes, professor Pedro, traz que os cursos de formação continuada permitem fugir à rotina, quebrar o automatismo de um trabalho intensificado a que os professores estão submetidos. A isso se soma a não participação desse professor em outros cursos fora do horário de trabalho, já que sua rotina o impede de se dedicar a cursos de formação se estes não forem realizados no período do serviço.

Da fala desse professor, articulada com o depoimento de Joana, também é possível inferir que a mudança das práticas como decorrência da participação em um curso não é direta. Há desdobramentos em práticas semelhantes, ou mesmo de outra natureza, que “ecoam” a formação vivenciada. Essa observação dialoga com o que dissemos anteriormente

acerca daquilo que “permanece” como contribuição da formação ao desenvolvimento profissional do professor. O que “fica” não é um conjunto de atividades e práticas, mas um modo de conceber os processos formativos. Os professores costumam relatar a visão do curso e como isso repercute na percepção do trabalho realizado.

Nesse processo de ressignificação de práticas também se expressa com frequência que, ao olhar para o meio de vida dos alunos, a escola se volta para suas circunstâncias. E isso possui ressonância na forma como realizam seu trabalho e permitem que coloquem o “currículo em ação”, como relata a professora Joana.

3) Perspectiva metodológica

Se houve algo que com muita ênfase aparece tanto nos documentos quanto na fala dos entrevistados é a perspectiva metodológica do curso *Estudo do Meio*. Dentro de uma orientação dialógica, o curso efetiva um lugar de trocas e de interações para sua concretização junto aos professores. Esse aspecto é ressaltado na fala de todos os entrevistados, aparecendo em formulações como “a necessidade da escuta”. Isso porque toda proposta que considera os professores como sujeitos precisa escutá-los e, a partir desse movimento, caminhar na direção de construção de novos saberes para a docência.

Além disso, seu compromisso com uma proposta de compreensão crítica do espaço, das relações que os sujeitos estabelecem com ele parece trazer à luz a dimensão política do pedagógico. A necessidade de olhar para o meio e de pensar uma escola que reflita sobre ele é algo bastante presente. A mudança de olhar para um engajamento maior com os contextos sociais é algo que decorre do curso, na visão dos participantes. A metodologia de trabalho não é um modo de fazer, senão a articulação de princípios, que, não obstante sejam pedagógicos, estão comprometidos com visões de mundo e não são neutros.

Diante desses três elementos, condições de possibilidade para a efetivação de uma proposta formativa, podemos dizer que o desenvolvimento profissional docente é afirmado quando se busca integrá-lo à coletividade, ao contexto das escolas e ao compromisso com uma educação que compreenda para intervir nos processos sociais. Essa seria a base de um desenvolvimento profissional crítico e orientado para a mudança; em uma palavra, emancipatório.

O desenvolvimento profissional, assim, não pode ser visto meramente como desenvolvimento de uma pessoa que realiza um trabalho, pois essa visão reforça o isolamento

docente e prejudica a criação de disposições de ação coletiva articulada interdisciplinarmente. É necessário, pois, olhar para a organização de uma carreira docente na base de uma relação mais profunda dos docentes com as escolas e suas comunidades, em que os processos de formação continuada sejam instrumentos/ações para alcançar as finalidades de um projeto político-pedagógico coletivamente construído na escola.

O *Estudo do Meio* é um caminho nesse esforço. Ele não pode estar descolado do trabalho didático, devendo ser parte dele e integrando o todo da proposta escolar. Diríamos até que, pela natureza interdisciplinar dessa metodologia, a integração dos docentes é condição *sine qua non* para a realização de um trabalho significativo.

Nessa direção, a ação dos professores passa a ter uma conexão que pressupõe o planejamento coletivo, novos arranjos de trabalho em sala de aula, a participação dos alunos e a orientação do trabalho a ser realizado. Ao ter um Projeto Político-Pedagógico que dá sustentação a um estudo do meio, a escola passa a considerar a dimensão coletiva nas diferentes instâncias do trabalho pedagógico, daí a importância de sua elaboração por todos os membros da comunidade escolar.

À luz do que se disse, se não houver uma assunção coletiva do trabalho interdisciplinar que constitui o *Estudo do Meio* — dado que ele constitui um meio privilegiado para o desenvolvimento práticas integradas entre áreas do conhecimento (PONTUSCHKA, 2013) —, dificilmente a proposta ganha consistência no interior dos processos de conhecimento de um “meio” rural ou urbano. Em sendo o meio integrado, integrada também deve ser a proposta que lhe dá sustentação. Uma das dificuldades dos estudos do meio que vemos é sua desarticulação dentro da proposta coletiva, pois há uma fragmentação das etapas de planejamento, execução e avaliação do percurso trilhado ao longo do processo.

O *Estudo do Meio* pode favorecer também, como dissemos, novos arranjos didáticos, tais como a dupla docência, planejamentos temáticos e superação de fronteiras que caracterizam os territórios disciplinares que historicamente configuraram as disciplinas escolares. É importante que se diga que sua metodologia não apaga as fronteiras disciplinares, antes as pressupõe, mas em uma chave de compreensão do meio como território inscrito em relações de diversas ordens. O meio é complexo.

Esses achados permitem sustentar a concepção de uma formação centrada na escola, referenciada em uma consideração das especificidades e contradições que informam o trabalho pedagógico dos professores. Com efeito, a escola também “aparece” quando o que se estrutura nos espaços de formação é o que poderíamos chamar de um *lugar de fala docente*.

Na configuração e reconhecimento desse lugar de fala, a escola emerge como referência do fazer profissional, base para o desenvolvimento dos professores.

Na proposta do curso *Estudo do Meio*, defendemos a posição de que se trata de um tipo de formação focada no contexto da escola como um *locus* de referência formativa. Logo, ao lado do lugar físico ou geográfico, existe o lugar de referência que canaliza a orientação significativa do esforço empreendido. Essa é uma condição para a valorização do saber docente (CANDAUI, 1996).

Nesse sentido, embora não desenvolvido no interior de um espaço escolar, o curso *Estudo do Meio* tem a escola e sua realidade como referências de toda a ação formativa. Como a escola não é apenas o prédio físico, embora o dado de cultura material também seja relevante para pensar a configuração de práticas, ao considerar os sujeitos escolares — no caso os professores —, sua leitura da realidade e sua visão sobre ensino-aprendizagem, o que se alcança é um parâmetro de planejamento e desenvolvimento do curso que tem um caráter de diálogo e intersubjetividade. Para que esse diálogo ocorra, a fronteira que separa formador e formando precisa ser atravessada, cedendo-se lugar para a horizontalidade e, por que não, para um lugar de fala em que o professor é enunciador de um saber significativo sobre os desafios da prática que desenvolve.

Seria possível uma orientação de política/programa de formação de professores necessariamente dialogada, construída sobre a base, não única, da leitura que os professores fazem de sua realidade escolar e das práticas de ensino-aprendizagem que desenvolvem? Ou ainda permaneceremos com programas de formação marcados por um modelo vertical que define *a priori* o que os professores devem saber para ter práticas mais eficientes e eficazes?

A definição de qual paradigma orientará a construção de políticas formativas não é apenas pedagógica. A escolha, tomando emprestado conceitos do específico campo das políticas públicas, por um modelo *top down* ou *bottom up*, não é apenas de ordem técnica e operacional, mas política e social. Para equacioná-la, precisaríamos oferecer uma resposta para perguntas como: Os professores têm consciência de quais são suas necessidades formativas, ou os especialistas, por serem especialistas, são capazes de definir, com base em suas pesquisas, o que deve ser “trabalhado” com os docentes no âmbito de sua formação contínua? Seria o reconhecimento de “lugar de fala” docente na definição de programas de formação necessário como passo para concebê-los como sujeitos e não objeto das políticas? Afinal, como afirmado em diferentes momentos das entrevistas, perguntamos: o que significa “escutar” os professores?

A análise que temos conduzido nos permite dizer que o curso *Estudo do Meio* se aproxima dessa característica de escuta e reconhecimento de um lugar de fala docente. Podemos dizer até que, sem esse pressuposto, a proposta não se realiza e se perde em mero passeio e discurso. Nas entrevistas conduzidas para esta pesquisa, um aspecto recorrentemente ressaltado é a abertura para um diálogo capaz de reposicionar focos e alterar o curso das discussões. A consistência de sua proposta estava, dialeticamente e não paradoxalmente, em sua abertura para um campo de trocas discursivas, constituinte de um diálogo entre pares.

Desse modo, os professores não são vistos como objeto da ação dos formadores vindos de fora, mas são responsáveis pela sua própria formação em relação com eles, que, nessa leitura, são interlocutores qualificados, embora relativamente distanciados das situações concretas que encerram o trabalho dos professores.

O curso *Estudo do Meio* produz, pela sua metodologia e orientação político-pedagógica, um encontro de olhares: um que se lança de fora e, por vezes, de longe, e outro que se lança a partir de dentro e de perto (Cf. MAGNANI, 2002). Não há hierarquia entre esses olhares, mas complementaridade que pode produzir uma síntese, considerada a percepção das mediações e das contradições inerentes ao fenômeno da formação e do desenvolvimento profissional. Esses olhares podem ajudar a compreender a totalidade que inscreve a prática de ensino enfocada no curso em questão, totalidade constituída por mediações mais próximas dos professores (a situação de aprendizagem, as condições de trabalho, o projeto político-pedagógico da escola), mas também por mediações mais abrangentes (o arranjo da política educacional, o projeto político-pedagógico da Rede).

Neste trabalho não chegaremos, nem constitui nossa pretensão, a totalizações mais abrangentes, mas, analisadas as mediações constitutivas do curso em questão, procuramos tão somente expor alguns elementos que ressoam na configuração do desenvolvimento profissional docente. Assim, procuraremos dar nossa contribuição ao “retorno à totalidade” no interior da qual a formação continuada pode ganhar sentido no *continuum* do desenvolvimento profissional.

Voltando nossa argumentação para a estrutura e dinâmica que tornam o curso *Estudo do Meio* um caso de interesse para a análise do desenvolvimento profissional, como toda prática dialética, ele encerra contradições quando observado no âmbito de uma realidade inerentemente contraditória. A cisão que existe entre Secretaria e escola básica, a hierarquia historicamente construída e, em outra direção, a dificuldade estrutural de implementar programas que pressupõem a adesão ativa dos professores favorecem a geração de ruídos na

“linha de transmissão” entre o que se intenciona no âmbito da gestão educacional e aquilo que de fato se implementará na escola.

No tocante à implementação, vivia-se a seguinte situação. No curso, era ofertada uma vaga para cada escola, ou polo de escolas, de modo que o professor escolhido entre os pares para participar era uma espécie de representante destes. Isso ocorria porque a compreensão era de que:

Alguns cursos ficavam muito individualizados e a gente até tinha como premissa que o professor que viesse participar dos cursos socializasse com os demais da escola. O curso não era dele em particular, o curso era para ser socializado para fortalecer o projeto da escola e o PPP (MARIA, PROFISSIONAL DA SME).

Nesse sentido, intencionava-se atingir a escola por via indireta, gerando um efeito indutor de renovação curricular e novas práticas.

Ao mesmo tempo que se tinha uma referência na escola, constituída sobre a base de um lugar de fala docente, ainda há mediações a serem compreendidas na transposição do muro que separa escola e propostas de secretarias. No caso da cidade de Guarulhos, mesmo no âmbito de uma gestão democrática e popular, com foco na escuta e valorização dos docentes, as propostas gestadas no interior da administração possuem dificuldades em sua implementação. No caso do curso *Estudo do Meio*, restringindo-nos às entrevistas por nós realizadas, não localizamos práticas consistentes com aquilo que, no conjunto das entrevistas, se apresentou como elemento significativo da proposta a orientar as práticas na escola.

Como corolário, podemos dizer que, para o caso analisado, a referência na escola, embora seja necessária, é insuficiente para induzir mudanças. Dito de outro modo, apesar de ter como ponto de partida e referência da formação aquilo que é a escola em sua realidade concreta, é necessário depreender uma análise de outras mediações que constituem a dificuldade das gestões de favorecer — induzir a realização de — novas práticas educativas.

O curso *Estudo do Meio* pressupunha que os professores participantes levassem para suas escolas as discussões realizadas e os encaminhamentos havidos no encontro de formação. A estratégia de compartilhamento e, em certa medida, de multiplicação dos aprendizados não foi capaz de contribuir para a transposição do muro acima mencionada:

[...] Naquele momento em que o curso foi oferecido para um professor de cada polo³⁹ não parece interessante. As chances de eu conseguir socializar [o curso] e de propor uma forma de trabalho ou uma atividade que vá envolver... é mais difícil,

³⁹ É um grupo de escolas formado por quatro salas de aula. Trata-se do modo de organização da EJA Regular em Guarulhos no ano de 2008.

porque se eu não conseguir sensibilizá-lo com meu jeito, a partir daquilo que entendi. Ou, então, de repente, como eu vou poder fazê-lo entender que aquilo que ele está desenvolvendo com os alunos pode ser mais bem aproveitado por todos se ele fizer de outro jeito? [...] (PROFA. JOANA).

Como defendemos, pensar o desenvolvimento profissional em uma dimensão coletiva se apresenta como um dos caminhos. Em relação a isso, uma das dificuldades relatadas pelos professores participantes é a de que, quando se chega à escola, há mais entraves para desdobrar as propostas do curso, dado que as relações entre os docentes nem sempre dão o suporte para o desenvolvimento dessa prática na escola.

Isso não significa, como temos argumentado, que a proposta de formação não tenha alcançado resultados positivos na vida profissional dos professores. O que estamos apontando são os limites e as possibilidades de uma importante prática formativa no contexto particular de uma Rede de Educação.

Como parte de finalização da nossa análise, retomamos nossa pergunta orientadora e estabelecemos as considerações de síntese da ordem de exposição que buscamos nesta dissertação: “De que modo cursos de formação continuada como o *Estudo do Meio* marcam o desenvolvimento profissional dos professores?”.

A pesquisa permite dizer que os cursos, em tese, marcam os professores na dimensão da reflexão sobre a prática, em um modo de conceber, de vivenciar a formação no cotidiano do trabalho pedagógico. Por vezes, a vivência dessa reflexão como contribuição do curso é latente, não explícita, o que significa que, ao se encontrar com o chão da escola, uma série de dispositivos de ensino vivenciados se encontram bloqueados em sua possível efetivação. Em outros casos, há uma clara percepção, ainda que com relativa contradição, entre a contribuição da prática e da reflexão. É o que se percebe da fala da professora Esmeralda, para quem

De prática mesmo, ele [o curso Estudo do Meio] não trouxe novidades, ele trouxe reflexões. Para mim, como eu já sou dessa área do trabalho de campo, não foi muito novo. Mas eu acredito que, por exemplo, para os colegas de História, eu acho que foi bacana. Eu acho que trouxe novidades.

Como apenas trazer reflexões, em contexto de formação continuada, sem que essa reflexão seja sobre a prática e sua problemática? A percepção de um descolamento da prática realizada nas escolas torna o processo reflexivo carente de materialidade. Todavia, é necessário frisar também que prática e teoria (ou reflexão), embora relacionadas, são esferas distintas de elaboração e intervenção no real.

Tal debate deixa patente que a formação não passa sem deixar marcas, embora as marcas que deixa não sejam as desejadas pelas políticas públicas, pois não necessariamente se expressam na dimensão prática do trabalho docente. Os professores carregam essas formações para sua vida profissional, mas a maneira como as levam não é fácil de ser apreendida.

Resta como desafio trabalhar a relação entre o que se vivencia nos cursos de formação e o que ocorre no interior das escolas. As condições de trabalho, as características do alunado, as relações interpessoais, entre outros elementos, precisam fazer parte da análise dos processos de implementação de políticas formativas docentes. Além disso, urge adentrar a escola e pensar a formação continuada não só como aquisição de ferramentas para tornar o ensino mais eficaz, mas como um processo de reflexão sobre o ensino, de construção de lugares de fala e de aproximações sucessivas a dimensões da prática concretamente realizada nas escolas.

É fundamental, pelo que se disse, pensar a singularidade da prática e sua relação com o nível macro do sistema de ensino, perceber suas determinações mais amplas e envidar esforços no sentido de articular dialeticamente a singularidade da ação, a particularidade de cada contexto escolar e a totalidade do sistema de ensino como estrutura que organiza, mas não gera absolutamente, a dinâmica do funcionamento escolar.

Diante disso, pensar a prática de ensino e a formação docente pressupõe ter em vista os elementos de natureza mais geral que formam o contexto e configuram as particularidades de cada escola e de cada rede. Se pensássemos em uma totalização mais abrangente — dado que existem diferentes níveis de totalidade (Cf. KONDER, 1981) — chegaríamos a uma análise que não desconsideraria, do fenômeno da formação, a necessidade de pensar os professores e sua profissionalização no interior da totalidade social que envolve seu trabalho singularmente considerado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos esta pesquisa com a consciência de que o esforço nela iniciado constitui um primeiro passo em direção à compreensão do lugar da formação continuada na trajetória profissional dos professores. Referenciados por uma visão dialética, procuramos analisar a realização de um curso relativamente às suas contribuições ao desenvolvimento profissional dos professores.

Tomada a singularidade de uma ação formativa, nosso interesse foi o de recuperar algumas de suas mediações para alcançar a possibilidade de refletirmos sobre aspectos da totalidade que o envolve. Daí nossa tentativa de entender as determinações políticas do curso, sua “visão de mundo” e sua inserção na Rede de Educação escolhida. Com isso, procuramos entender o desenvolvimento profissional no interior das formas sociais e políticas que estruturam não só o mundo da educação, mas também o mundo social.

Como conclusão, esta pesquisa chega a três grandes ordens de consideração, discutidas no último capítulo, a saber: 1 - o curso *Estudo do Meio* constitui uma proposta potente para o desenvolvimento profissional dos professores com orientação emancipatória, mas sua inserção nas redes tensiona essa orientação porquanto passa a se relacionar com as condições concretas do trabalho dos professores e da organização do ensino; 2 - para que propostas como o *Estudo do Meio* penetrem o tecido escolar e contribuam com processos de mudança educacional, é fundamental organizar a formação no contexto das equipes escolares, o que faz pender a balança do desenvolvimento profissional para um elemento de natureza mais coletiva do que individual; 3 - o elemento fecundo da proposta do curso *Estudo do Meio* é se estruturar, nos limites de sua inserção na Rede Municipal, como um espaço para a constituição de um lugar de fala docente, onde as vozes dos professores se processam em uma polifonia com distintos sentidos geradores de autoria e posições não sujeitadas.

Também a título de considerações finais, gostaríamos de nos estender acerca do *lugar de fala* — entendida no contexto de nossa pesquisa como uma expressão com estatuto de categoria —, não apenas como lugar discursivo, mas de construção de subjetividades ativas, por que não transgressivas, não podendo ser visto como efeito colateral da formação. Esse lugar de fala é o lugar do sujeito, cuja posição já não pode ser subalternizada. Em uma dimensão mais política, considerar a centralidade do terreno profissional (NÓVOA, 1995), bem como o papel de sujeito dos professores (SILVA JUNIOR, 2015), é componente inerente desse lugar de valorização da profissão e de conquista do seu reconhecimento social. Para

isso, é importante a voz que emerge do lugar social e da experiência dos professores em relação àquilo que, enquanto professores, vivenciam no dia a dia do seu trabalho.

O curso *Estudo do Meio* proporcionou a construção desse lugar em que a palavra dos docentes produz saberes e configura o espaço mesmo das interações. Trata-se de um desenvolvimento profissional assumido pelos agentes em um processo eminentemente dialógico. Os professores pensam e são capazes de dizê-lo.

Para tanto, é fundamental a (re)conquista da autonomia e da possibilidade de “falar” sobre sua condição e de não ser “falado” por outrem. Tudo isso precisa ser feito diante de um quadro de heteronomia, dado que

O campo da educação e, dentro dele, o campo da formação de professores são particularmente vulneráveis aos ataques especulativos de profissionais de outras áreas de conhecimento, quer pela tentativa de minimização das práticas pedagógicas, quer pela tentativa de desqualificação dos valores e princípios pedagógicos (SILVA JUNIOR, 2015, p. 138).

É por essa razão que “a voz dos professores terá que se fazer ouvir a partir da formação adquirida e a partir da experiência assumida” (SILVA JUNIOR, 2015, p. 143). O curso que ora enfocamos, considerados os profissionais que entrevistamos, bem como a relação desse material com o referencial que adotamos, permitem que encaremos esta pesquisa como um esforço de atuar nas contradições, mas também de descobrir, no seio dessas mesmas contradições, os caminhos possíveis para uma orientação emancipatória ao desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS⁴⁰

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- _____; GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- AMADO, Janaína; FERREIRA; Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2002.
- _____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- _____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção dos saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

⁴⁰ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.
- _____.; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. O Campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Inep, 2014.
- _____. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília-DF: MEC/Inep, 2006.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 1996.
- CARDOSO, Lindabel Delgado. **A política educacional no município de Guarulhos/SP – gestão 2001 – 2004**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2. ed. Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2012.
- CPDOC-FGV. Apresentação. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sobre>>. Acesso em: 3 nov. 2016.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Trad. Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- _____. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

- DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: _____; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.
- FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.
- FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. Trad. Fátima Murad. São Paulo: Edusp, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBANEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC, [s. d.].
- FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- _____. Desenvolvimento profissional dos professores. In: _____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2003.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. Francisco Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. Indiferentes. In: CAVALCANTI, Celso Uchôa; PICCONE, Paolo. **Convite à leitura de Gramsci**. Rio de Janeiro: Achiamé, [1984?].

- GUIRALDELLI, Reginaldo. O enfoque metodológico da história oral na pesquisa em Serviço Social. **Emancipação**, Ponta Grossa, 13, nº Especial, p. 121-131, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Currículo, trabalho e profissionalização docente. Comunicação apresentada ao **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares / VIII Colóquio Sobre Questões Curriculares**. UFSC, Florianópolis/SC. 2008.
- LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 77-92, jul. 2006.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação das identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 117-130, jul./dez. 2001.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____. **História e memória**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- _____. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol.17, n.49, pp.11-29, jun. 2002.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, Papyrus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Introdução [à crítica da Economia Política]. In: **Marx**. Trad. Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

MELO, Rurion Soares. **Sentidos da emancipação**: para além da antinomia revolução versus reforma. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e impossibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.

_____. Os Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: _____; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!!: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Sales (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Epistemologia da prática**: ressignificando a didática. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/endipe2016/epistemologia-da-pratica-ressignificando-a-didatica/>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr./jun. 2016.

PINTO, Umberto de Andrade. A didática e a docência em contexto. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Junqueira&Marin, 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; LUTFI, Eulina Pacheco. Geografia e português no estudo do meio. metodologia interdisciplinar de ciências humanas: a entrevista. **GEOUSP – Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 386-402, 2014.

_____. Concepções e práticas de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos. In: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (Org.). **Educação de trabalhadores por trabalhadores: educação de jovens e adultos e formação profissional**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2013.

_____; LOPES, Claudivan Sanches. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, PR, v. 18, n. 2, 2009.

_____. O estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. **Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica**. [s.n.t].

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In. POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre.; GROULX, Lionel Henri; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

QUARESMA, Adilene Gonçalves; MENEZES NETO, Antonio Julio de. O carácter ontológico do trabalho: implicações para a relação trabalho-educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 63-75, mai./ago. 2011.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. A formação de professores nas pesquisas nacionais e estrangeiras: tendências e desafios. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 109-127, jan./abr. 2013.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

ROGÉRIO, Rosa Maria de Freitas. **Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada para o trabalho pedagógico no CEU**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUARULHOS (SME). **Formação Permanente**. Guarulhos, SP: 2010.

_____. **Quadro de Saberes Necessários** [Proposta Curricular]. Guarulhos, SP: 2009.

_____. **Circulação**, n. 2, fev. 2008.

_____. **Relatório do 5º projeto *Estudo do Meio* – Educação Fundamental**. Guarulhos, SP: 2006.

_____. **Relatório do 4º curso do *Estudo do Meio***. Guarulhos, SP: 2005a.

_____. **Relatório do projeto *Estudo do Meio***. Guarulhos, SP: 2005b.

_____. **Relatório do 3º curso do estudo do Meio**. Guarulhos, SP: 2004.

_____. **Espaços e diálogos na construção de nossa escola** – Eixo I – trajetória, identidade e formação. jun. 2002.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVANO, Patricia Teixeira. **Tramas da tessitura curricular: o curso experimental de medicina da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (1968-1975)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TELLO, César. La profesionalización docente em Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 67-87, jan./abr. 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES PARTICIPANTES DO CURSO *ESTUDO DO MEIO* NO 2º SEMESTRE DE 2008

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES DA EJA

Questões da pesquisa	Objetivos da pesquisa	Perguntas do roteiro
<p>De que modo cursos de formação continuada como o <i>Estudo do Meio</i> marcam o desenvolvimento profissional dos professores?</p> <p>Quais as características que um curso de formação precisa ter para contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes?</p>	<p>Objetivo geral</p> <p>Analisar o desenvolvimento profissional dos professores participantes do curso <i>Estudo do Meio</i>, na edição do segundo semestre do ano de 2008, no tocante às suas contribuições para a ressignificação do trabalho docente.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>1) compreender a relação do curso <i>Estudo do Meio</i> com o Programa de Formação Permanente do Município de Guarulhos e quais foram as motivações político-institucionais para seu desenvolvimento;</p> <p>2) analisar como parte dos professores participantes do curso <i>Estudo do Meio</i> compreendem sua experiência formativa no curso durante sua participação;</p> <p>3) verificar que desdobramentos os professores participantes apontam em relação à sua prática pedagógica como contribuição do curso <i>Estudo do Meio</i>.</p>	<p>Desenvolvimento Profissional</p> <p>1. Como você analisa os cursos de Formação Continuada que você realizou após sua formação na universidade?</p> <p>2. Quais são suas motivações para participar de um curso de formação continuada?</p> <p>3. Como você vê os cursos de que participou ligados à sua carreira na Rede Municipal de Educação de Guarulhos?</p> <p>4. Por que você resolveu se inscrever no do curso <i>Estudo do Meio</i>?</p> <p>5. Que lugar o curso <i>Estudo do Meio</i> ocupa ou ocupou em sua trajetória profissional?</p> <p>Formação Continuada (FC)</p> <p>6. Como você analisa sua participação no <i>Curso Estudo do Meio</i>?</p> <p>7. Que características um curso de formação precisa ter para contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional dos professores?</p> <p>8. Em que medida o curso <i>Estudo do Meio</i> se aproxima ou não dessas características?</p> <p>Trabalho Docente</p> <p>9. Como o curso <i>Estudo do Meio</i> se relacionou com sua prática como professor? Se houve, quais foram as mudanças em sua prática a partir da vivência no curso?</p>

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM SUJEITO INSTITUCIONAL (ATUANTE NA SME NA ÉPOCA DO CURSO)

**ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM SUJEITO INSTITUCIONAL
(PROFISSIONAL EM FUNÇÃO TÉCNICA, DE GERÊNCIA OU ASSESSORIA)**

Questões da pesquisa	Objetivos da pesquisa	Perguntas do roteiro
<p>De que modo cursos de formação continuada como o <i>Estudo do Meio</i> marcam o desenvolvimento profissional dos professores?</p> <p>Quais as características que um curso de formação precisa ter para contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes?</p>	<p>Objetivo geral</p> <p>Analisar o desenvolvimento profissional dos professores participantes do curso <i>Estudo do Meio</i>, na edição do segundo semestre do ano de 2008, no tocante às suas contribuições para a ressignificação do trabalho docente.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>1) compreender a relação do curso <i>Estudo do Meio</i> com o Programa de Formação Permanente do Município de Guarulhos e quais foram as motivações político-institucionais para seu desenvolvimento;</p> <p>2) analisar como parte dos professores participantes do curso <i>Estudo do Meio</i> compreendem sua experiência formativa no curso durante sua participação;</p> <p>3) verificar que desdobramentos os professores participantes apontam em relação à sua prática pedagógica como contribuição do curso <i>Estudo do Meio</i>.</p>	<p>Desenvolvimento Profissional</p> <p>1. Como estava estruturado o Programa de Formação Permanente dos professores no ano de oferecimento do curso <i>Estudo do Meio</i>, em 2008?</p> <p>2. Quais eram os objetivos dos gestores (técnicos, assessores, diretores de departamento) da Secretaria de Educação ao oferecer o curso <i>Estudo do Meio</i> para os professores da Educação de Jovens e Adultos?</p> <p>Formação Continuada</p> <p>3. Qual é a relação do curso <i>Estudo do Meio</i> com a concepção de Educação da Rede Municipal de Educação? E com o Programa de Formação Permanente?</p> <p>Formação Continuada</p> <p>4. Como a Gestão da Secretaria de Educação avalia a participação dos professores no curso <i>Estudo do Meio</i>?</p> <p>5. Que características um curso de formação precisa ter para contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional dos professores?</p> <p>Trabalho docente / Formação Continuada</p> <p>6. A gestão tem uma avaliação do curso em relação à sua contribuição para a ressignificação do trabalho dos professores?</p> <p>7. Você conhece alguma experiência desenvolvida no contexto ou como desdobramento do <i>Estudo do Meio</i> em alguma escola da Rede Municipal? Se sim, como foi?</p>

APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **Desenvolvimento profissional de professores da escola pública: uma análise do curso *Estudo do Meio***, que tem como pesquisador responsável Tiago Rufino Fernandes, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado pela Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida, os quais podem ser contatados pelos endereços de e-mail: <tiago_rufino@usp.br> e <mialmei@usp.br>.

O presente trabalho tem por objetivo geral: **analisar o Desenvolvimento profissional dos professores participantes do curso *Estudo do Meio*, na edição do segundo semestre do ano de 2008, no tocante às suas contribuições para a formação docente; e por objetivos específicos: 1) compreender a relação do curso *Estudo do Meio* com o Programa de Formação Permanente do Município de Guarulhos e quais foram as motivações político-institucionais para seu desenvolvimento; 2) analisar como os professores participantes do curso *Estudo do Meio* elaboram sua experiência formativa no curso durante sua participação; 3) verificar que desdobramentos os professores participantes apontam em relação à sua prática pedagógica como contribuição do curso *Estudo do Meio*.**

Minha participação consistirá em entrevista semiestruturada com o pesquisador responsável. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

Tiago Rufino Fernandes, pesquisador responsável

ANEXO 2 – FOTOGRAFIAS DO CURSO ESTUDO DO MEIO (EDIÇÃO DE 2008)

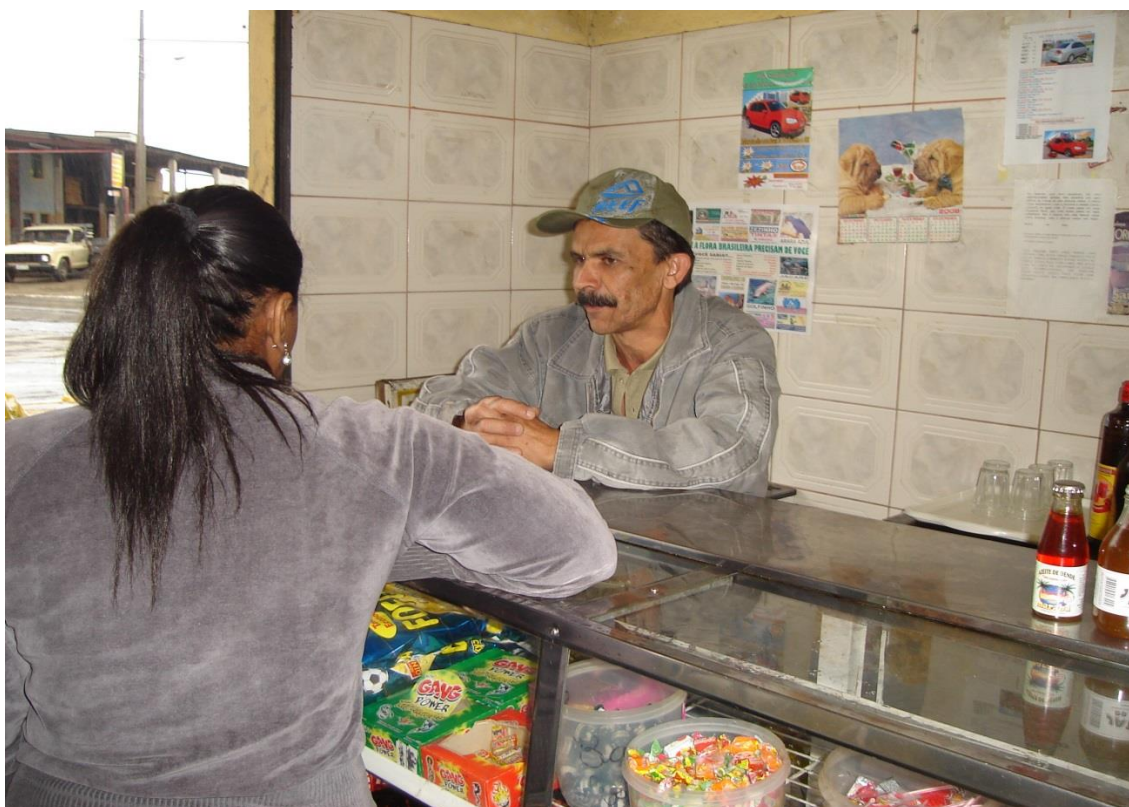
Fotografias do Trabalho de Campo realizado em 18 de outubro de 2008 com professores da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Fundamental



Professores da Rede Municipal e equipe do LAPECH em saída para o Trabalho de Campo



Vista do bairro Jardim City



Professora entrevista comerciante no Jardim City



Vista do bairro Lavras e a relação entre agricultura e espaço urbano periférico

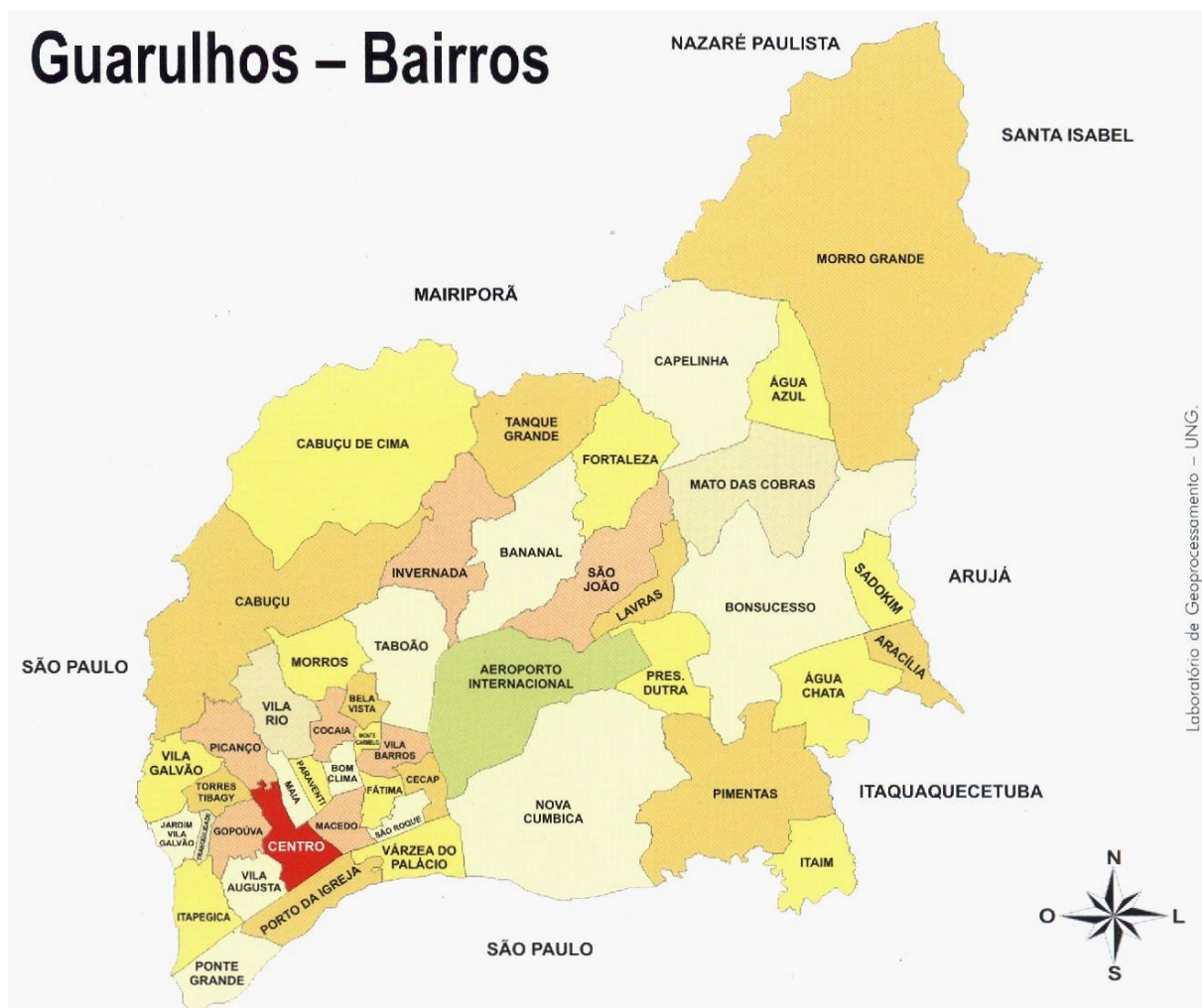


Moradia de trabalhador da agricultura no bairro Lavras



Professoras chegando ao bairro Lavras

ANEXO 3 – MAPA DE GUARULHOS COM BAIRROS



Fonte: <<http://www.guarulhos.org/bairros.php>>. Acesso em 16 dez. 2016. Origem do mapa: Geoprocessamento – Universidade Guarulhos

