

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DÍDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE

**FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DE SABERES
PROFISSIONAIS DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO NO SEIO DO
PROGRAMA REDE UNEB 2000**

Salvador
2007

DÍDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE

**FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS
DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO NO SEIO DO
PROGRAMA REDE UNEB 2000**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Didática.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Maheu.

Salvador
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A553 Andrade, Dídima Maria de Mello.
Formação inicial e construção de saberes profissionais docentes [manuscrito] : um estudo de caso no seio do Programa Rede Uneb 2000 / por Dídima Maria de Mello Andrade. – 2007.
133 f. ; 29 cm.

Printout (fotocópia).

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Instituto de Educação – Campus I, 2007.

“Orientação: Profa. Dra. Cristina Maria D’Ávila Maheu, Departamento de Educação e Contemporaneidade.”

1. Formação inicial de professores. 2. Saberes docentes. 3. Estágio. 4. Prática pedagógica. I. Universidade do Estado da Bahia, Instituto de Educação – Campus I. II. D’ÁVILA MAHEU, Cristina Maria. III. Título.

CDU 371.13

Ficha Catalográfica elaborada por Terezinha Lima Santos CRB-5/1393.

DÍDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE

**FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS
DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO NO SEIO DO
PROGRAMA REDE UNEB 2000**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Maheu – UNEB /UFBA (Orientadora)

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta – USP /FEUSP

Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior – UNEB

Profa. Dra. Tânia Hektjovski - UNEB

Salvador, 30 de agosto de 2007.

Aos meus pais Elizeu da Silva Mello e Alice Maria Mello, meus primeiros mestres e grandes incentivadores (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Senhor meu Deus quando eu maravilhada fico a pensar nas obras de tuas mãos, no céu azul de estrelas pontilhado o teu poder mostrando a criação. QUÃO GRANDE ÉS TU!

A Roberto, companheiro e parceiro de todos os momentos. Mestre, mesmo sem a academia confiar-lhe o título. Com você aprendi a valorizar o silêncio, ser persistente, a ousar e, acima de tudo, a pensar muito antes de tomar qualquer decisão. Agradeço a colaboração, paciência e compreensão, ao tempo em que peço desculpas pelas ausências e esperas.

Às minhas jóias preciosas Francisco, Emanuel, Isadora e Roberta, peço desculpas pelas ausências agora na idade adulta. Acompanhei de perto a infância e adolescência, esperei vocês crescerem para buscar esse título; e disso não me arrependo.

Vocês me deram de presente Juan, Francisquinho, Heloisa, Cele, Augusto e João que enfeitam a minha vida e aumentam a minha vontade de viver, amo vocês!

À minha amiga Professora Ana Lúcia Nunes Pereira (Socorrinho), muito obrigada pela colaboração e companheirismo na minha itinerância profissional e acadêmica, você me ensinou a compreender mais e mais a importância da teoria, reforçou a minha crença na importância do professor.

Aos companheiros Prof Sergio Herrera, Profª Maria José de Faria Lins (Marita) e Prof Antonio Pereira (Anatólio) agradeço os momentos de desconstrução, construção e reconstrução do conhecimento, bem como as horas de descontração que aconteceram na ‘casa do professor’ (Valença) e durante as nossas viagens de trabalho.

Existem pessoas que invadem a nossa vida sem querer, abrimos o nosso coração e elas passam a morar. Assim aconteceu com a Professora Dra Cristina Maria D’Ávila Maheu, minha orientadora. Muito obrigada pela confiança, competência, serenidade firmeza e compreensão.

Ao Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior, pela competência, amizade, seriedade, leveza,

senso de justiça, qualidades que sempre observei na sua caminhada.

À Professora Dra. Selma Garrido Pimenta **GRANDE MESTRA**, que acreditou em mim mesmo sem me conhecer. Com ela aprendi a simplicidade, e que “não é qualquer um que pode ser professor”, meus sinceros agradecimentos.

À Professora Maria Auxiliadora Garrido, amiga sincera, incentivadora, sempre de bem com a vida, isso nos impulsiona a acreditar sempre que somos felizes e capazes.

Às Professoras Dras. Maria de Lourdes Ornellas, Verbena Cordeiro, Tânia Hektjovski, pelos momentos de interlocução e esclarecimentos.

À Professora Norma Neide Queiroz de Moraes, Coordenadora geral do Programa REDE UNEB 2000, muito obrigada pela confiança, colaboração e amizade.

A Terezinha Lima Santos, pelo profissionalismo, amizade, dedicação e orientação na construção das normas desse trabalho.

À Secretária de Educação de Vera Cruz e aos egressos do Programa REDE UNEB 2000, pelo apoio à minha pesquisa, a todos vocês os meus agradecimentos.

*De tudo ficam três coisas:
A certeza de estarmos sempre começando
A certeza de que é preciso continuar
E a certeza de que podemos ser
Interrompidos antes de terminarmos.
Portanto:
Fazer da interrupção um caminho novo,
Da queda um passo de dança,
Do medo uma escada,
Do sonho uma ponte,
Da procura um encontro.*

FERNANDO PESSOA

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar acerca dos saberes profissionais docentes ressignificados pelos professores (sujeitos do estudo), ao longo do processo de formação vinculado ao programa Rede UNEB 2000 – um programa especial de formação inicial de professores, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia. Adotamos o “Estudo de caso” como metodologia de pesquisa, por acreditarmos ser pertinente aprofundar o olhar sobre o processo de formação dos professores, o que não obteríamos com uma pesquisa de tipo quantitativo, por exemplo. Tivemos como população desse estudo seis professores numa escola Pública situada no Município de Vera Cruz – Bahia. Buscamos inicialmente descrever brevemente o contexto histórico da formação do professor, elencando aspectos da legislação pertinente, com falas e posicionamentos de teóricos que discutem o tema. Consta também de explanação sobre a implantação do Programa REDE UNEB na Universidade, e as exigências em relação aos municípios que dele participam. Obtivemos como principais resultados, a partir das categorias construídas no processo da pesquisa: 1) os professores, em maioria viram como positivos os resultados do programa na sua formação; 2) os saberes profissionais investigados na pesquisa – planejamento de ensino, seleção e organização de conteúdos, metodologia de ensino, relações interpessoais e avaliação – foram, em parte, ressignificados pelos professores no sentido da renovação de suas práticas pedagógicas. Concluimos, acreditando que só a formação inicial não é suficiente para ressignificação de saberes e mudanças significativas nas práticas pedagógicas, e que a formação contínua seria uma boa estratégia para a concretização dessas mudanças.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Saberes docentes. Estágio. Prática pedagógica.

ABSTRACT

We have investigated teachers' professional knowledges as resignified by the teachers (subjects of this study), through the vocational formation linked to the Rede Uneb 2000 program, a special initial formation educational program for teachers offered by the State University of Bahia, Brazil. We preceded to a case study believing relevant to deepen one's view about teacher's formation process which could not be achieved through a survey study. We had as a population six teachers of a public school situated in the Vera-Cruz, Bahia, Brazil. We tried first to describe briefly the historical context of teachers' vocational formation, underlining relevant points in the legislation through points of views of researchers on the theme. We also explain the implementation of the Rede Uneb 2000 and its exigencies for the cities which participated. The main results obtained through categories constructed in the process of the research were that: 1) most of the teachers see the program as positive for their vocational formation; 2) professional knowledges investigated by the research (planning, content selecting, teaching methodology, interpersonal relationships, evaluation) were partly resignified by the teachers in the sense of a renovation of their pedagogical practices. We conclude 1- that initial formation is not sufficient for the resignification of knowledges and significant change in pedagogical practices and 2-that a permanent education could be a good strategy to realize those changes.

Keywords: Teachers' initial formation. Teachers' knowledges. Training period. Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	O local da pesquisa	25
Quadro 1	Nível e modalidade de ensino ministrado na Escola	27
Quadro 2	Atividades pedagógicas realizados na escola em 2006	28
Quadro 3	Distribuição do perfil de professores	31
Gráfico 1	Aspectos positivos e negativos do programa	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das escolas no Município de Vera Cruz	25
Tabela 2	Distribuição dos alunos por turno e séries	29
Tabela 3	Distribuição quantitativa de professor por turno	30

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADUNEB	Associação dos Docentes da UNEB
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APLB	Associação de Professores Licenciados da Bahia
CBE	Conferências Brasileiras de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino de Pesquisa e Extensão
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DABAAE	Programa Brasileiro–Americano de Auxílio do Ensino Elementar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OAF	Organização de Auxílio Fraternal
PROGRAD	Pró Reitoria de Graduação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CAPITULO I - A TRILHA METODOLÓGICA	19
2.1	ESTUDO DE CASO	20
2.2	INSTRUMENTOS DA PESQUISA E OS OBJETIVOS	22
2.3	CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE VERA CRUZ	24
2.3.1	O bairro	24
2.3.2	A escola	26
2.3.3	Os alunos	26
2.3.4	Os sujeitos da pesquisa.....	29
2.3.4.1	Descrevendo os sujeitos da pesquisa	31
3	CAPÍTULO II – A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BAHIA DE 1990 A 2000	34
3.1	O QUADRO DA EDUCAÇÃO E OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIES DE 1996 A 2000	41
3.2	A LDBEN 9394/96 E AS NOVAS EXIGÊNCIAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
3.3	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1997 - 2000	44
4	CAPÍTULO III – IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA REDE UNEB 2000 NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (1998 – 2006)	49
4.1	AS ESPECIFICIDADES DO PROGRAMA	50
4.2	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA	51
5	CAPITULO IV – CONCEPTUALIZANDO OS SABERES DOCENTES PROFISSIONAIS	55
6	CAPÍTULO V – OS PROFESSORES RESSIGNIFICARAM SEUS	

	SABERES PROFISSIONAIS? (ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA) ...	59
6.1	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALUNOS NO INÍCIO DA FORMAÇÃO	61
6.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE	63
6.2.1	Categoria 1	63
6.2.2	Categoria 2	63
6.2.2.1	Subcategorias	64
7	CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
7.1	CATEGORIA 1 – O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE O PROGRAMA REDE UNEB 2000: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS	69
7.2	CATEGORIA 2 – SABERES DOCENTES RESSIGNIFICADOS NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES	71
7.2.1	Planejamento de ensino	73
7.2.2	Metodologia de ensino	78
7.2.3	Seleção e organização de conteúdos	80
7.2.4	Uso do livro didático	83
7.2.5	Avaliação da aprendizagem	85
7.2.6	Relações interpessoais	87
7.3	EM BUSCA DE UMA CONCLUSÃO PROVISÓRIA SOBRE AS FALAS DOS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS	90
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	110
	ANEXO	116

1 INTRODUÇÃO

O compromisso do professor vai além da constatação do que o aluno aprendeu ou não. Compreende também questões como o enriquecimento humano, a formação humana, se a aprendizagem está fazendo com que o aluno também seja crítico do seu próprio conhecimento. Então, se o professor não assumir essa dimensão da construção do saber dos alunos, ele pode ser dispensado, pode ser substituído pela televisão, pelas políticas que querem reduzir o investimento do Estado na educação, ou seja, estará abrindo mão da natureza da função de professor. (PIMENTA, 2002, p.15).

Com as mudanças ocorridas a partir das exigências da LDBEN (Lei 9394/96) e da inserção das novas tecnologias da comunicação e da informação no contexto educacional, a formação dos professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) tem sido objeto de muita discussão; conseqüentemente, urge um profissional engajado no contexto que ora se apresenta. Podemos afirmar que o professor prático, de modo geral, tenta compreender as recentes teorias e concepções da educação e transformar a sua prática, porém falta-lhe um conhecimento mais profundo e sistemático da ciência pedagógica para operar tais mudanças. Torna-se, pois, necessária a reeducação desses professores, a reconstrução do seu fazer pedagógico e, por conseguinte, o entendimento do papel pedagógico e político - social que deve cumprir. Defendemos, pois, que a formação desses profissionais deve se dar em nível superior, prioritariamente em cursos de Pedagogia.

A formação docente tem sido alvo de vários estudos, por se compreender a importância dessa profissão na sociedade; e uma das tendências contemporâneas sobre formação de professores mais discutidas atualmente está voltada aos saberes que este profissional desenvolve a partir de suas atividades em sala de aula. É preciso estudar, compreender o processo de construção e produção dos saberes docentes, e, para tal, é necessário investigar o processo de formação inicial desse profissional – o que proponho neste estudo.

A intenção desta pesquisa nasce de inquietações provindas da minha itinerância como docente no curso de magistério (nível médio) e supervisora de escolas do ensino fundamental. Inicialmente na Escola Dantas Junior, situada próxima ao bairro de Alagados-Salvador – Bahia. A experiência associada à fundamentação teórica permitiu-me uma leitura diferente acerca da formação e prática do professor, tendo acompanhado de perto o cotidiano dos professores. Na época, existia o Programa ALFA (um programa de alfabetização de crianças que trabalhava com o método silábico) e, semanalmente, estava reunida discutindo as

questões do planejamento, mas faltava reflexão e crítica, uma práxis fundada na ação-reflexão-ação. Tampouco via-se o “[...] ensino como uma atividade carregada de conflitos, principalmente de valores presentes na vida de alunos, professores, sociedade e escola, exigindo, constantemente, posições éticas e políticas, sobretudo por parte dos educadores.” (PIMENTA, 2002, p. 18). A escola era “subsidiária” (termo usado na época pela Secretaria de Educação, para escolas situadas no mesmo bairro vinculadas a uma escola de Ensino Médio que se chamava Complexo Escolar) era o Complexo Escolar Luis Pinto de Carvalho, escola em que trabalhei durante três anos exercendo a função de Supervisora. Nesse mesmo complexo havia o curso de magistério, e neste fui convidada pela direção da escola para lecionar as disciplinas Didática e Prática de Ensino. À época fiquei muito feliz por trabalhar com jovens pobres que, na sua maioria como eu, “amava a profissão professor”, estávamos todos e todas como diz Nóvoa (2000, p. 39) “[...] no início da carreira de professor e dando entrada na carreira”; para mim foram momentos e tempos de descobertas traduzidos em entusiasmo. A situação de responsabilidade em “formar” professores encaminhava-me cada vez mais ao meu objeto de estudo: “a formação do professor.”

No ano seguinte comecei a coordenar o estágio, visitei todas as escolas da comunidade de São Caetano, dez escolas públicas (campo de estágio), para acompanhar alunas para estágio, assistindo *in loco* o cotidiano da escola e da sala de aula. Nesse período participei de cursos, encontros, estudos e debates sobre o curso de Magistério, lecionei as disciplinas intituladas Didáticas específicas, pensava sobre o currículo do curso, sobre o planejamento, além da falta de políticas públicas voltadas para educação.

Nesse momento, convém citar Abramowicz (1996, p. 84), quando diz que:

[...] a mera avaliação do desempenho profissional do professor, por si só, não basta para propiciar uma melhoria da qualidade do ensino e um aperfeiçoamento do ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo em que se propõe uma sistemática de avaliação do desempenho, muitas outras ações deveriam ser viabilizadas, tais como programa de formação continuada, programas de gestão educacional participativa programas de reorientação curricular, além de estudos e revisões na carreira de magistério que passam por uma discussão da questão salarial, das condições de trabalho de dignidade profissional.

Hoje, voltando os olhos para a minha trajetória profissional, por atuar na formação de pedagogos no curso regular de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia e, por isso, conhecer de perto os problemas que acometem a formação e prática desses futuros profissionais, me sobrevém como objeto de pesquisa: a formação de professores egressos do Programa Rede UNEB 2000, no Município de Vera Cruz - Bahia.

Esta pesquisa busca identificar os saberes profissionais construídos ou

ressignificados pelos professores egressos do programa Rede UNEB 2000, bem como conhecer como os mesmos os mobilizam em suas práticas de ensino. Alguns aspectos merecem destaque para melhor compreensão de nosso objeto de estudo: as discussões acadêmicas sobre formação docente no Brasil no período compreendido entre 1996 e 2000; um breve histórico sobre a formação de professores do Ensino Fundamental na Bahia; as exigências da Nova LDB 9.394/96 na formação do professor, implantação da Rede UNEB 2000 (histórico) e sua importância na transformação da prática docente.

São muitos os problemas que interferem na formação de professores no Brasil e na Bahia desde a falácia sobre a valorização da educação pelos poderes constituídos, à falta de políticas públicas voltadas para essa formação. Portanto, no bojo dessa pesquisa, embora não seja nosso objeto central e como não há disjunção possível entre os aspectos pedagógicos e políticos, convém analisar e questionar a implantação e o estudo dos resultados dessas políticas, considerando, no contexto do estudo, o Programa REDE UNEB 2000. Assim, alguns questionamentos se fazem pertinentes: Este programa seria mais uma política fragmentada e eleitoreira? Produziu mudanças desejáveis nas práticas pedagógicas dos professores?

O que observamos é que muitos cursos dirigidos à formação de professores são criados no Estado e no País tão somente para se “cumprir a lei” sem possibilitar a reflexão na e sobre a prática, tampouco sobre as condições de trabalho, necessárias a uma formação que responda às necessidades da categoria docente. Vale ressaltar que a partir do final da década de 1980, começaram a surgir críticas aos cursos chamados de treinamento em serviço ou reciclagem, por serem considerados insuficientes devido ao espaço de tempo oferecido pela falta de reflexão política sobre a formação, e por não estarem calcados nas necessidades dos professores. Conseqüentemente, não se configuravam como formação, ou seja, não contemplavam o envolvimento do professor na busca de soluções para os desafios impostos na prática pedagógica.

Segundo Balzan e Paoli (1988, p. 147), ignorar essas dificuldades “[...] seria reincidir nos erros do pedagogismo ingênuo, que acredita ser possível atingir a melhoria da escola independente daquilo que se passa no contexto de vida e condições de trabalho do professor.”

Consideramos, pois, pertinente pesquisar sobre um curso de formação de professores do ensino fundamental, séries iniciais, com um recorte para o professor egresso da Rede UNEB 2000, curso que tem origem num projeto constituído pela Universidade do Estado da Bahia, objetivando a formação inicial do docente de nível fundamental. Sobre essa formação, Nóvoa (1997, p. 38) diz “[...] que dela deve fazer parte os desenvolvimentos pessoais,

profissionais e organizacionais, esses elementos se constituem em um investimento pessoal para o professor.” Em vista disso, perguntamos: **Que saberes profissionais os professores egressos do programa Rede UNEB 2000 reconstruíram com a formação inicial? Como são mobilizados esses saberes no contexto da prática de ensino destes professores?**

Muitos fatores interferem na prática de ensino dos professores e não podemos circunscrever a formação destes como o único fator responsável pelo malogro ou pelo sucesso desta prática. Dentre esses fatores, podemos citar aqueles que estão relacionados com as histórias de vida dos sujeitos professores, até questões de ordem social e política que interferem na prática docente. Elencam-se como principais fatores, as condições de trabalho, inadequação da proposta curricular e a concepção que tem o professor a respeito do trabalho docente. Haguette (1991, p 109) amplia essa discussão, questionando: “[...] trata-se de um bico, uma vocação ou uma profissão?”, no sentido de provocar mais inquietações sobre a prática de sala de aula. Essas inquietações se estendem mais quando Pimenta (2002, p. 15) afirma que “[...] a docência requer o que é chamado aqui de desenvolvimento profissional. Envolve formação, exercício da prática, condições de trabalho, considerações sociais, controle e avaliações.”

No Brasil, a discussão e os estudos sobre a formação inicial e continuada vêm se ampliando; além dos teóricos citados convém acrescentar André (1995); Anastasiou (1998); Catani (1986); Carvalho e Perez (2003); D’Ávila Maheu (2001); Lima Jr. (1997) e fora do Brasil podemos citar a França e o Canadá com Altet (2001); Charlier (2001); Lessard e Tardif (2005); Paquay (1995); Perrenoud (1998) e Tardif (2002).

Nosso estudo está composto por quatro capítulos. No primeiro, trataremos dos caminhos da pesquisa, o porquê da escolha do tema da pesquisa e metodologia, bem como o seu campo empírico. No segundo, estaremos historicizando a formação do professor na Bahia dos anos 1990 a 2000, e as exigências da LDB 9394/96. O terceiro capítulo trata da implantação da REDE UNEB, as especificidades do programa e sua proposta pedagógica. O quarto capítulo apresenta as mudanças ocorridas no seio da prática pedagógica do professor egresso em termos dos saberes profissionais construídos ou ressignificados ao longo do curso e sua articulação com a prática pedagógica.

Considerando a complexidade do tema e os limites dessa pesquisa, não pretendemos apresentar conclusões definitivas, mas algumas considerações que apontem prognósticos que oportunizem ao leitor a compreensão dos saberes profissionais construídos e/ou ressignificados pelos professores sujeitos do estudo, após um processo de formação inicial no Município de Vera Cruz – Bahia.

2 CAPÍTULO I – A TRILHA METODOLÓGICA

Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE ; ANDRÉ, 1988, p. 5).

Para efeito de compreensão sobre o percurso desta pesquisa, que teve origem com a problemática apresentada, fez-se necessário, *a priori*, compreender o conceito de formação inicial e continuada de professores. Tal compreensão, tratada principalmente nos capítulos teóricos deste estudo, deu-se a partir de análise do referencial teórico que consistiu os conceitos subsunçores deste trabalho (obtidos a partir de documentos, livros, pesquisas, dissertações e teses). Isso porque as decisões metodológicas devem estar em consonância com o problema e os objetivos propostos, e o referencial teórico irá definir ainda a abordagem a ser adotada nos procedimentos metodológicos, a fim de que não se caia no empirismo vazio. O objeto do estudo que pretendemos desenvolver centra-se na formação do professor do Programa REDE UNEB 2000 e nos saberes por esses desenvolvidos e ressignificados na instituição escolar, bem como no conhecimento das dinâmicas e estratégias de ações realizadas pelos atores envolvidos nesse processo. Para a concretização destes objetivos, pareceu-nos que a metodologia a adotar na pesquisa deveria ser do tipo qualitativo.

Procuramos, pois, com este trabalho, conhecer como os sujeitos experienciam e interpretam o mundo social que constroem e estruturam de forma interativa uma vez que: (a) a realidade constrói-se pela forma como a percebemos e como lhe conferimos significado, (b) os pontos de vista e as percepções da realidade não são uniformes, (c) a compreensão dos acontecimentos só é possível de forma contextualizada e, (d) os fenômenos sociais são complexos e dinâmicos. Apresentaremos, em seguida, algumas características da investigação qualitativa tal como sistematizadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 48-51), e que nortearão os procedimentos metodológicos que, neste estudo, vierem a ser implementados:

1) A fonte direta dos dados é o ambiente natural, dado que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, e o investigador é o principal instrumento, pois, no papel de um intérprete, cabe-lhe a construção de uma certa leitura dos acontecimentos;

2) A investigação é descritiva, uma vez que os dados surgem sob a forma de palavras e imagens. Pretende-se descrever, de forma narrativa, em que consiste determinada situação ou visão do mundo;

3) Interessa sobretudo o processo e, portanto, as principais questões são introduzidas por “como”.

4) A análise dos dados faz-se de forma indutiva visto que estes não servem para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas é a partir deles que se formulam teorias;

5) O significado é de importância vital, pois interessa sobretudo apreender as perspectivas dos participantes, as suas experiências subjetivas e aceder às dinâmicas internas das situações.

Considerando as características descritas acima optamos pelo estudo de caso como metodologia científica, o qual descreveremos a seguir.

2.1 O ESTUDO DE CASO

Pretendemos estudar apenas uma instituição escolar que se considera específica, apesar de estar incluída num sistema mais amplo. A escolha da instituição como campo empírico se deu em função de abrigar no seu interior os sujeitos egressos do Programa Rede UNEB 2000. Como esclareceram Ludke e André (1988, p. 21),

[...] a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

Ainda que se verifiquem certas semelhanças com outros casos, este será tratado como tendo valor por si mesmo e interessará pelo seu caráter particular e único por se tratar de um programa de formação inicial de professores da Universidade do Estado da Bahia, no tocante aos saberes dos professores, sujeitos desta pesquisa. Não se trata, contudo, de alcançar o conhecimento sobre a totalidade complexa e multidimensional do fenômeno em estudo, pois como refere Costa (1999) a respeito da pesquisa e construção de um objeto de análise, a importância de selecionar uma das dimensões que pretendemos incidir. Ao tempo em que é conveniente sublinhar que devemos nos ocupar não em todos os aspectos do caso, mas elegermos aqueles mais importantes, fazendo uma descrição mais acurada e estabelecendo uma interligação entre os elementos do caso em questão: a prática dos professores.

Para analisarmos as práticas dos professores, convém falar aqui de três dimensões como fases essenciais desse trabalho de pesquisa, principalmente por se tratar do *locus*

escolhido: a escola. A primeira dimensão, institucional ou organizacional, se refere ao momento em que o pesquisador vai investigar como está organizado o trabalho pedagógico, a gestão escolar, o nível de participação dos sujeitos envolvidos, os recursos humanos disponíveis. Consideramos este o início da investigação, ou seja, o contato inicial do pesquisador com o campo de pesquisa (fase exploratória). Essa fase da pesquisa, também considerada aberta e exploratória, e durante a qual se procura obter um conhecimento básico sobre o objeto de estudo, considerou três momentos do estudo: fundamentação teórica, localização de dados e informantes e concepção de um plano de pesquisa.

Pretendemos, pois, com a apropriação de uma certa problemática teórica, a transformação do objeto social em causa num objeto de estudo. É a interrogação da realidade, de uma dada perspectiva, que a transforma num objeto de investigação.

A recusa de uma visão essencialista da realidade conduz à sua interrogação sistemática a partir de uma problemática, ou seja, um corpo articulado de questões, teorias e conceitos que tornam possível abordar o objecto de estudo não como um “ser”, mas sim como uma relação. (HERMAN, BRUYNE e SCHOUTHEETE, 1974 *apud* CANÁRIO, 2000, p. 123).

Em seguida, a segunda dimensão de carácter pedagógico, constituída das situações de ensino e planejamentos da prática pedagógica. Nesses planejamentos estão envolvidos os conteúdos, os objetivos, a metodologia, os procedimentos de avaliação, a escolha do livro e de outros recursos didáticos em uso pelos professores que constituíram a população da pesquisa. Identificamos melhor nosso problema quando pretendemos saber acerca das transformações ocorridas nas práticas desses professores. Pudemos adentrar nessas práticas sustentadas por teorias e tendências da educação subjacentes às falas dos professores ao elaborarem seus planos. Segundo André (1995, p. 43), “[...] o encontro professor-aluno-conhecimento, que se define pela apropriação ativa dos conhecimentos, por parte dos alunos, através da mediação pelo professor.” No caso desta pesquisa, coube indagarmos: Então estariam os professores atuando como mediadores? Os conhecimentos construídos ao longo do curso Rede UNEB 2000 estariam articulados ou não com a sua prática?

A terceira dimensão é a sóciopolítico – cultural, e se refere aos determinantes macroestruturais da prática educativa, os quais, acreditamos sustentar o marco teórico desse projeto. Através dele, buscaremos analisar o momento histórico da formação inicial e continuada do professor, os teóricos que discutem a formação inicial e continuada, a prática educativa, as teses e dissertações que investigam a prática pedagógica cotidiana nos seus múltiplos aspectos.

Os estudos de caso apontados por Lüdke e André (1988, p. 18-21) apresentam uma característica importante: os estudos de caso “[...] visam à descoberta.” Daí que o desenvolvimento de um estudo de caso de tipo qualitativo se pautar pela abertura e pela flexibilidade, uma vez que não se pretende aferir os resultados obtidos com “[...] uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação.” (LÜDKE ; ANDRÉ, 1988, p. 22). Daqui decorre que o próprio plano geral do estudo de caso seja representado, como sugerem Bogdan e Biklen (1994, p. 89-90), “[...] como um funil [...] de uma fase de exploração alargada [os investigadores] passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos.”

Uma vez que os dados coletados se apresentam sob a forma de texto, para a sua análise, procedemos à “[...] construção de um conjunto de categorias descritivas, à “[...] classificação dos dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1988, p. 48), no fundo, comparando, relacionando, integrando as diferentes categorias de forma a construir uma leitura interpretativa e explicativa do objeto de estudo. Apresentaremos as categorias construídas mais adiante.

Pelas razões expostas, adotamos o estudo de caso como metodologia que se desenvolverá de acordo com os objetivos e instrumentos, a seguir:

2.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA E OS OBJETIVOS

Para efetivação da pesquisa, algumas técnicas e instrumentos merecem destaque: A observação, o questionário e a entrevista. Em se tratando de observação, enquanto técnica de coleta de dados, é necessário que se tenha o cuidado de planejá-la e registrá-la adequadamente com clareza.

O questionário e a entrevista se assemelham, porém apresentam algumas diferenças, no sentido de que o questionário não tece uma relação direta e pessoal do pesquisador com os sujeitos - o que iria favorecer o esclarecimento de pontos nebulosos; contudo, alcança um maior número de pessoas ao mesmo tempo.

Desenvolvemos a pesquisa a partir das seguintes questões norteadoras: **Que saberes profissionais os professores egressos do programa Rede UNEB 2000 reconstruíram com a formação inicial? Como são mobilizados esses saberes no contexto da prática de ensino destes professores?**

No sentido de responder às questões propostas, nos debruçamos nos seguintes objetivos processuais e terminais:

- a) **aprofundar os estudos sobre a formação de professores no período de 1990 a 2000, no sentido de subsidiar a contextualização do Programa REDE UNEB 2000;**

Para tanto, será utilizada a metodologia de análise/síntese de textos, dissertações, teses, vídeo, conferências, palestras, colóquios; enfim, o referencial teórico que ofereça um norte no tocante à formação do professor.

- b) **Identificar os saberes profissionais construídos ou ressignificados pelos sujeitos a partir da formação provinda do programa REDE UNEB 2000.**

Aqui, as técnicas para efetivação desse objetivo são: a observação, o questionário e a entrevista semi-estruturada.

O questionário e a entrevista têm, em comum, o fato de serem constituídos por uma lista de indagações que, respondidas, dão ao pesquisador as informações que ele pretende atingir. A diferença entre um e outro é que o questionário feito de perguntas, entregue por escrito ao informante, enquanto que, na entrevista, as perguntas são feitas oralmente, quer a um indivíduo em particular ou a um grupo, e as respostas são registradas pelo próprio entrevistador.

Convém esclarecer que trabalhamos com entrevistas semi-estruturadas, as quais combinam perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Seguimos um conjunto de questões previamente definidas, mas em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Temos ainda como objetivo:

- c) **Conhecer como são mobilizados esses saberes no contexto da prática de ensino dos professores.**

Para este objetivo, a metodologia utilizada foi a observação, visto que permite ao pesquisador inserido neste contexto, "olhar" para o processo de apropriação de conhecimento dos vários segmentos que estão presentes no ambiente escolar, o que significa analisar a existência cotidiana da escola como história acumulada. E na observação da escola, inferir sobre as práticas dos professores. Nesse momento, pudemos averiguar o que foi convergente, o que foi divergente ou contraditório, nas diversas formas de apropriação dos saberes construídos ao longo do curso.

Tais instrumentos nos permitiram aproximar dos sujeitos pesquisados, mantendo com estes um contato direto, registrando no diário de campo situações e eventos pertinentes à

prática pedagógica, opiniões e falas, além de recolher documentos formais e informais que forem permitidos: gravação em áudio e vídeos, observação de aulas, e participação em reuniões de coordenação. Todos esses dispositivos de pesquisa constituíram uma relação direta entre pesquisador / pesquisado.

2.3 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE VERA CRUZ

A Ilha também é história. A escolha do Município de Vera Cruz deve-se ao fato de ter atuado como docente da disciplina *Estágio Supervisionado*, durante três anos, no Curso de Pedagogia, séries iniciais da Rede UNEB 2000 neste município, conhecendo a fundo essa realidade.

A Baía de Todos os Santos foi descoberta em 1º de novembro de 1501, pelo navegador italiano Américo Vespúcio, e sua área total é de 1.100 km². A sudoeste desta baía estava a bela Ilha, que fez lembrar aos marujos dos navios, as terras de Caparica, povoação às margens do Tejo, em Portugal. A Ilha de Itaparica está situada a sudoeste da Baía de Todos os Santos, tem em sua extensão 35 km, por 21 km de largura. Fica a 12 milhas de Salvador, saindo do terminal marítimo de São Joaquim e chegando ao terminal marítimo de Bom Despacho, pelo sistema *ferry boat* e catamarã.

A Ilha está dividida em dois municípios; Itaparica e Vera Cruz, que juntos possuem uma área total de 246 km². Trata-se de um município aprazível, com belas praias. Vera Cruz. Fazem parte os povoados da Penha, Barra do Gil, Coroa, Barra do Pote, Conceição, Barra Grande, Tairu, Aratuba, Berlinque e Cacha Pregos, e a sede do Município de Mar Grande, cabendo à mesma uma área de 211 km².

2.3.1 O bairro

Gamboa fica a 1 km da Praia do Duro, em Mar Grande; é rodeado por belas praias, possui diversas manifestações culturais tais como: capoeira, roda de samba, terno da rosa, rancho do boi, rancho da borboleta, batucada no carnaval, blocos de carnaval e festas juninas.



Figura 1 – O local da pesquisa.

O meio de transporte é a lancha, que faz o roteiro Salvador/ Mar Grande /Salvador. A comunidade conta com assistência médico-hospitalar, inclusive com serviço para atendimento de urgência, oferecendo melhoria nas condições de vida a dos moradores. Porém, em alguns momentos, com dificuldades principalmente em relação ao acesso.

A Ilha possui 50 escolas municipais e 02 estaduais, distribuídas da seguinte forma: 06 escolas creches; 05 de 5^a à 8^a série; 01 de 1^a à 7^a; 38 de 1^a a 4^a; 06 escolas estaduais, 01 de 5^a a 8^a série; 01 de 5^a a 3^a série do segundo com Educação de Jovens e Adultos (EJA) III (ver Tabela 1), além de particulares, filantrópicas e paroquiais; ensino médio precário e atualmente, ensino superior que não atende à grande demanda, principalmente à população de baixa renda, por se tratarem de instituições do setor privado.

Tabela 1
Distribuição das escolas no Município de Vera Cruz.

	Creches	1 ^a a 4 ^a séries	1 ^a a 7 ^a séries	5 ^a a 8 ^a séries	5 ^a a 3 ^a série do 2 ^o grau	TOTAL
Municipal	6	38	1	5	-	50
Estadual	-	-	-	1	1	2

Fonte: Projeto Pedagógico da Escola Bosque dos Pássaros.

2.3.2 A escola

A escolha da escola para este estudo deve-se ao fato de a mesma atender às necessidades da pesquisa: a coordenadora e os professores de primeira à quarta série são egressos da REDE UNEB 2000.

Através da leitura de documentos encontramos um pouco da história da referida escola, vejamos, a seguir: a escola está localizada em uma área de 7000m², doada em 1991, pela Prefeitura Municipal de Vera Cruz, para ser construído o Centro Integrado Nossa Senhora de Guadalupe, tendo como recurso as verbas cedidas pela Comunidade Econômica Européia, sendo inaugurado em outubro de 1992. Era uma escola de Educação Infantil até a 4ª série com capacidade para atender 250 crianças e adolescentes e núcleos de apoio à iniciação profissional e à geração de renda, voltados para a comunidade da Ilha.

De 1996 a 1998, a Instituição interrompeu as atividades por dificuldades em manter a estrutura em funcionamento, sendo que em janeiro de 1999, por solicitação da Associação de Moradores da Gamboa e da Prefeitura Municipal de Vera Cruz, a atuação da Organização de Auxílio Fraternal (OAF) da Ilha foi retomada com a instauração do programa de férias dos internos da OAF, realizado pelo setor social da instituição. Com a municipalização da Escola Bosque dos Pássaros, a Escola Estadual Lívio Garcia Galvão foi desativada juntamente com o Centro Integrado Nossa Senhora de Guadalupe. Assim formou-se uma nova escola integrando os alunos das referidas instituições no prédio da OAF, aproveitando-se os profissionais das redes municipais e estaduais. A partir de abril do mesmo ano, após as reformas estruturais e da assinatura de novo convênio com a prefeitura, foi implantada uma Escola de Ensino Infantil e Fundamental, atendendo as comunidades de Gameleira, Mar grande, Ilhota e Gamboa, com o serviço de transporte escolar.

A Escola Bosque dos Pássaros¹ está situada hoje em um pequeno sítio, e possui bastante área verde, muito agradável e aconchegante. Possui aproximadamente 300 alunos. Trata-se de uma escola municipal. É uma construção bem planejada, porém, internamente mal equipada, pobre. Necessita de pintura e renovação do mobiliário escolar. Funciona em parceria com a OAF vinculada à Igreja católica. Possui seis salas de aula amplas, todas com banheiro, um auditório, que funciona também como refeitório, diretoria, cozinha e biblioteca: não possui sala para coordenação nem secretaria. Na sala da diretora, funciona a secretaria e

¹ Nome fictício.

coordenação, possui telefone, computador, e ventilador, porém não oferece condições para reuniões e sessões de estudos, devido à falta de espaço físico.

A biblioteca não conta com acervo suficiente para atender às necessidades dos estudantes e professores. Segundo informações da professora² SOL, está em fase inicial. A bibliotecária não possui a formação exigida para atuar como tal; trata-se de uma professora que ficou excedente no quadro da escola.

Conta com uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora e seis professores, apenas a coordenadora possui nível superior. Os níveis e modalidades de ensino estão especificados no quadro abaixo:

Nível	Modalidade de Ensino
Educação Infantil	Pré-Escola
Educação Fundamental I	1ª a 4ª Série
Educação Fundamental II	5ª a 8ª Série

Quadro 1 – Nível e modalidade de ensino ministrado na Escola.

Considerando as dimensões citadas acima, convém demonstrar a dimensão organizacional da escola no que diz respeito às suas atividades pedagógicas:

Evento	Local	Data	Participantes
Semana Pedagógica	Escola Luis Eduardo Magalhães	Fevereiro	30 Professores
Início do ano Letivo (celebração)	Igreja Santa Tereza (Escola)	Março	194 Pessoas
Páscoa	Escola Luis Eduardo Magalhães	Abril	203 Pessoas
Dia das Mães (jantar)	Escola Luis Eduardo Magalhães	Maiο	173 Pessoas
São João	Escola Luis Eduardo Magalhães	Junho	250 Pessoas
Passeio Cultural	Vera Cruz / Itaparica	Julho	48 Crianças, Adolescentes e professores
Passeio Cultural	Vera Cruz- Berlinque	Outubro	32 Crianças
Dia dos Pais – Jantar	Escola Luis Eduardo Magalhães	Agosto	86 Pessoas
Apoteose Cultural	Largo da Gamboa	Novembro	583 Pessoas
Caruru na Fonte da Bica	Fonte da Bica (Gamboa)	Setembro	332 Pessoas
Gincana e Festa das Crianças	Escola Luis Eduardo Magalhães	Outubro	407 Pessoas
Passeio dos Professores	Vale do Jiquiriça	Outubro	30 pessoas
Palestras	Escola Luis Eduardo Magalhães	Julho a Novembro	Alunos e Professores
Encerramento do ano Letivo	Escola Luis Eduardo Magalhães	Dezembro	280 Pessoas
Formatura 4ª Séries A e B	Igreja Santa Tereza (Escola)	Dezembro	351 Pessoas
Confraternização dos Funcionários e professores	Escola Luis Eduardo	Dezembro	40 pessoas
Cinema na Escola	Escola Luis Eduardo	2006	Mais de 20 sessões (1.865 pessoas)

Quadro 2 – Atividades pedagógicas realizados na escola em 2006.

2.3.3 Os alunos

As crianças matriculadas nesta escola moram no mesmo bairro, são filhos de pescadores, donas de casa, empregadas domésticas, pequenos comerciantes e funcionários

² Os nomes dos professores participantes do estudo são fictícios.

públicos. Podemos considerá-las crianças oriundas de famílias de baixa renda. A faixa etária varia entre 4 e 18 anos, visto que, no turno matutino, existem turmas de quinta a sétima série.

Tabela 2
Distribuição dos alunos por turno e séries.

Turmas	Matutino	Vespertino	Noturno
Infantil (1)	-	22	-
1 ^a (1 turma)	24	-	-
2 ^a (2 turmas)	-	43	-
3 ^a (2 turmas)	-	34	-
4 ^a (1 turma)	-	21	-
5 ^a (2 turmas)	50	-	-
6 ^a (1 turma)	26	-	-
7 ^a (1 turma)	27	-	-
Multisseriado	-	-	17
Total de Alunos	127	120	17

Fonte: Projeto Pedagógico da Escola Bosque dos Pássaros.

Nesta unidade escolar foram matriculados alunos de idade entre 04 a 18 anos, no turno matutino e vespertino, e de 21 a 77 no noturno. Com uma demanda maior de adolescentes, e com o trabalho, desenvolvido, excelentes projetos contribuíram para suprir as necessidades que surgiram no decorrer do processo.

A maioria dos alunos desta Unidade Escolar é da Gamboa, porém, em 2006, tivemos um número significativo de alunos de outras localidades, incluindo Ilhota, Gameleira, Barroca, Marcelino, Entroncamento, Mar Grande e Barra do Gil, que nos surpreendeu, visto que, nestas localidades, também existem Escolas do Ensino Fundamental. Estes alunos são provenientes de classes média baixa e baixa.

2.3.4 Os sujeitos da pesquisa

A escola funciona com a modalidade de Educação Infantil, há quatro anos, Fundamental da 1^a à 7^a série, e EJA. Possui 10 professores e 13 servidores técnicos e administrativos mantidos pela Prefeitura Municipal de Vera Cruz, sendo: 01 diretor, 01 vice-diretor, 01 coordenador, 02 secretárias, 04 merendeiras, 01 porteiro, 02 serviços gerais e 01 vigia. O total de professores (17) distribuídos em três turnos, estão organizados da seguinte forma.

Tabela 3
Distribuição quantitativa de professor por turno.

Sexo	Matutino	Vespertino	Noturno
Masculino	4	1	-
Feminino	6	5	1
Total de Professores	10	6	1

Fonte: Projeto Pedagógico da Escala Bosque dos Pássaros.

Nesta pesquisa estaremos trabalhando com seis professores; cinco do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos os professores, bem como a coordenadora da escola, são egressos do programa REDE UNEB; trata-se de professores concursados na Prefeitura de Vera Cruz que atuam nas classes de alfabetização até a quarta série, e são oriundos da localidade da Gamboa e da Ilha de Itaparica. Convém esclarecer que a atual coordenadora da escola foi a primeira professora da localidade a ter o diploma de professora primária (como era chamada na época), e antes exercia o magistério como professora leiga.

Os professores aos quais estaremos nos referindo estão inseridos na faixa etária de 28 (vinte e oito) a 52 (cinquenta e dois anos). Todos com experiência no magistério que varia entre nove meses e trinta anos de serviço (ver Quadro 3). Essa experiência nos leva a compreender e analisar, nos próximos capítulos, os saberes da experiência exercidos e ressignificados em suas práticas.

Tempo de Serviço	Idade	Sexo	Salário	Turno
30 anos	50 anos	feminino	R\$ 547,00	M / V
07 anos	28 anos	masculino	R\$ 894,00	M / V
23 anos	42 anos	feminino	R\$ 532,00	Noturno
14 anos	47 anos	feminino	R\$ 770,00	M / V
09 anos	41 anos	feminino	R\$ 380,00	Vespertino
21 anos	49 anos	feminino	R\$ 400,00	M / V
10 anos	40 anos	feminino	R\$ 471,00	Matutino
09 meses	29 anos	feminino	R\$ 435,00	Matutino
27 anos	-	feminino	R\$ 470,00	Matutino
10 anos	31 anos	feminino	R\$ 380,00	Vespertino
10 meses	28 anos	masculino	R\$ 435,00	Matutino
07 anos	28 anos	masculino	R\$ 356,00	Matutino
07 anos	-	feminino	R\$ 470,00	Matutino
07 anos	43 anos	feminino	R\$ 478,00	Matutino
19 anos	52 anos	feminino	R\$ 679,00	M / V

Quadro 3 – Distribuição do perfil de professores.

Considerando que os professores são concursados e possuem nível superior, sendo que dois já estão qualificados em nível de pós-graduação *lato sensu*, buscamos nos inteirar sobre a faixa salarial e a existência de um plano de cargos e salários. Obtivemos informações que ainda não existe um plano de cargos e salários aprovado, e a remuneração dos sujeitos em questão varia entre R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais) a R\$ 894,00 (oitocentos e noventa e quatro reais), contudo, o plano de cargos e salários está em estudo pela Secretaria de Educação do município (ver Quadro 3).

2.3.4.1 Descrevendo os sujeitos da pesquisa³

Nossa interpretação acerca das características desses professores se construiu através dos dados das entrevistas e das observações realizadas. De antemão, é preciso esclarecer que se trata de interpretação sobre os dados da realidade.

³ Usaremos neste estudo, os seguintes cognomes: Escola Bosque dos Pássaros. Professores: Jandaia, Rosa, Sabiá Cravo, Sol, Colibri, Beija-Flor, Violeta.

Professora Sol – A professora Sol, é calma, séria, sempre empenhada com o fazer pedagógico e muito estudiosa; embora empenhada e estudiosa, não parece motivar os alunos a participar das suas aulas. A turma nos pareceu em alguns momentos desinteressada. O seu plano é bem elaborado, com os elementos coerentes e inter-relacionados. Um fato que chama atenção na professora Sol é seu pouco envolvimento com as crianças, mantendo - se a certa distância dos seus alunos.

Professora Colibri – É uma professora muito tímida, tem boa capacidade de observação, limita-se a fazer o prescrito, possui uma auto-estima muito baixa (do que percebemos pelas entrevistas), sua sala é desordenada. Atende os alunos individualmente, não consegue prender a atenção do grupo.

Professor Cravo – Esse professor é jovem, muito simpático e está sempre sorrindo, muito dinâmico e criativo, trabalha com um planejamento bem elaborado, suas aulas são bem fundamentadas, muito atencioso com os alunos, e um tanto autoritário, compreende bem a sua profissão, no que tange ao aspecto pedagógico, não se envolve com os movimentos reivindicatórios, considera a família do aluno como aliada no processo de aprendizagem, é um grande colaborador nas atividades extra-curriculares e na construção de documentos da escola.

Professora Jandaia – A professora Jandaia, tem uma experiência de 22 anos na profissão, sempre na sala de aula; desde 2005 acumula a função de coordenadora pedagógica, muito alegre, responsável, interessada com as causas da educação, considera a escola como extensão da sua família, visto que foi a primeira professora do distrito a concluir o curso de Magistério, e uma das fundadoras da escola Bosque dos Pássaros; muito respeitada e querida pelos colegas. Pareceu-nos, por vezes, um pouco autoritária com os alunos e com os professores. Diríamos que tem postura firme, principalmente com as atividades de planejamento e ensino. A professora é muito estudiosa, muito segura quanto ao que diz.

Professora Rosa – Trata-se de uma professora com vasta experiência no magistério, porém não atuava nas séries iniciais, sempre ocupava cargos, começou a trabalhar com séries iniciais por exigência do Programa REDE UNEB 2000, alterna momentos de alegria e tristeza com muita facilidade, tem facilidade de compreender e interpretar textos, muito responsável e cautelosa nas suas decisões, planeja com cuidado, compreende o planejamento como um ato político e pedagógico, e a educação como ato político, vê a profissão de professor como importante na transformação da sociedade, bem como a necessidade da formação continuada. Consegue se fazer entender com clareza pelos alunos, trabalha com séries adiantadas do primeiro ciclo do ensino fundamental e organiza bem o trabalho docente.

Professora Beija-Flor – A professora Beija-Flor é bastante extrovertida, demonstra impaciência em alguns momentos; estudiosa, quer ser pesquisadora, mas ainda não consegue compreender que a pesquisa não exime o professor das suas atividades em sala de aula. Muito exigente com seus alunos e colegas, queixa-se muito da instituição em que trabalha, e dos colegas que não gostam de estudar, planeja as atividades, mas acredita que não consegue alcançar os objetivos propostos e atribui a culpa na maioria das vezes a terceiros.

A Escola Bosque dos Pássaros ainda possui uma diretora duas vice-diretoras e uma coordenadora, todas cursando graduação em Pedagogia. Convém esclarecer que apenas a coordenadora é graduada pelo programa REDE UNEB 2000.

No capítulo que se segue, e para que compreendamos as dimensões político-pedagógicas que estruturam a formação de professores, discorreremos sobre a trajetória histórica dessa formação na Bahia.

3 CAPÍTULO II – A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BAHIA DE 1990 A 2000

Para uma melhor compreensão sobre a temática deste estudo, trazemos neste segundo capítulo, uma explanação sobre a trajetória histórica da formação docente na Bahia de 1990 a 2000. A escolha de tal período deveu-se às grandes mudanças ocorridas na educação naquele momento histórico, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Compreendemos, também, a necessidade de se fazer uma breve retrospectiva sobre a referida formação, no período que antecede os anos acima citados, a fim de que tenhamos clareza e possibilitemos ao leitor um melhor entendimento sobre o percurso da formação.

Nesse sentido, convém levantar alguns questionamentos preliminares sobre o que é ser professor e os objetivos do trabalho docente. Ser professor é resolver os problemas da escola e da sala de aula? É acabar com a violência? É suprir as “carências” que fazem parte do cotidiano dos estudantes que freqüentam a escola?

Essas questões nos levam a refletir sobre o cenário político que nos envolve e no qual torna-se cada vez mais difícil falar com precisão sobre as funções exercidas pelos professores. Vivemos em uma sociedade cada vez mais exigente, onde se espera do professor respostas muitas vezes impossíveis para problemas incomensuráveis devido as suas condições de trabalho e sua formação. Vivemos ainda em uma época de pouca credibilidade em relação à profissão; esta falta de credibilidade se constitui num entrave em relação à formação de uma profissão que data de eras passadas. Como afirmou Pimenta (2002, p. 13): “[...] começamos a aprender a ser professor com o professor que temos, aprendemos a ser ou a não ser, o que queremos e o que não queremos.” Vale considerar, ainda diante de tal afirmação, a importância de ser professor, e sua responsabilidade social. Como argumenta Tardif (2002, p. 13), “[...] contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los, e instruí-los.” Isso nos leva a considerar que cada professor precisa saber elaborar e realizar efetivamente um projeto de ensino claro e adequado à prática profissional, em consonância com o mundo em que estamos vivendo.

Entretanto, a história nos aponta uma trajetória permeada de fatos que, muitas vezes, não demonstram coerência entre as condições oferecidas e o que se exige do professor. Começamos a descrever sobre a formação no Brasil para chegarmos à Bahia, nos anos de

1990 a 2000, tomando como base a fala de Brezezinski (1996, p. 1):

[...] no final do império o Brasil tinha necessidade de expandir as escolas elementares, essa necessidade era consequência do sentimento republicano que aflorava através das idéias positivista e que tinha como objetivo desenvolver uma educação de caráter nacionalista, republicana.

Para isso, era necessária a formação de professores, para atuarem nas escolas elementares. Mais grave ainda que a falta destes era a inexistência de estabelecimentos e dos profissionais em educação para formar estes professores, a fim de atuarem nas escolas elementares. Resulta daí a instituição da Escola Normal no País. A primeira escola surge em 1880, no município da Corte: desse período até a década de 1930, a Escola Normal, hoje ensino médio, foi a única responsável pela formação de professores para atuarem no antigo primário.

Ao longo dos anos 1930, verifica-se um esforço de professores intelectuais em direção à produção de conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia pedagógica. No Brasil, começamos a ouvir falar em Ciências da Educação; esse pensamento invade as décadas de 1940 a 1950, com o prolongamento da Escola Nova. Essa pedagogia vem se contrapor à pedagogia tradicional e buscar formar um novo tipo de homem dentro de princípios democráticos. São criados os centros de pesquisa, e a Didática é considerada a disciplina que vai “coroar” a formação docente.

Os anos 1960 foram marcados pela crise da pedagogia nova e o advento da tendência tecnicista. A formação do professor tinha como princípio fundante, as bases do tecnicismo, a neutralidade científica, que teve como fonte de inspiração os princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade. O professor era um “burocrata”, um executor de objetivos comportamentais. Esse pensamento sobre a formação começa a inquietar a classe docente e, nos anos 1980, o debate sobre a formação privilegiou dois aspectos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Percebemos, aí, a indignação gerada no período do golpe militar.

A educação estava em crise devido à dificuldade que a escola e os professores tinham em internalizar os conhecimentos inseridos no “mercado” pela quantidade e velocidade de informações que eram veiculadas na sociedade. Surgem debates educacionais, imersos nas questões postas pelo novo modelo capitalista, de mudanças tecnológicas, denominado de economia global e caracterizado como modelo neoliberal. Esses debates criticaram o gerenciamento das políticas públicas do Estado, visto que essas políticas estavam atreladas aos mecanismos financeiros internacionais. De maneira estratégica, a educação é centralizada e vista como saída para o atraso econômico do país. Com o resultado dessa crise,

as instituições e profissionais que não se identificassem com dinâmica imposta ficariam à margem, ou até mesmo excluídos do processo.

Os professores tiveram a sua formação na década de 1970 fortemente marcada pelo “treinamento”, pela “instrução programada”, foi a década do tecnicismo de forma mais evidente. A pedagogia tecnicista se reporta à segunda metade dos anos de 1950, com o Programa Brasileiro–Americano de Auxílio do Ensino Elementar (PABAAE). Porém, foi no final dos anos sessenta, início de setenta, do século XX, com o regime militar, que se deu a inserção no sistema educacional de forma mais efetiva, com práticas tecnicistas e autoritárias advindas desse mesmo regime.

Vale ressaltar que nesse período os movimentos estudantis e as greves surgiram de forma bastante acirrada. A implantação oficial desse modelo deve-se também às Leis 5.540/68 e 5.692/71 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação, que preconizaram a reorganização do ensino superior e de ensino de 1º e 2º graus.

Para Candau (1991, p. 45),

[...] na primeira década de 70, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação do professor e especialistas em educação. Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdos, estratégia de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Conseqüentemente, a grande preocupação no que se refere à formação do professor era a instrumentalização técnica.

Nos cursos de formação de professores estudava-se a “taxionomia de Bloom⁴” com os objetivos do domínio afetivo, cognitivo e psicomotor. Na redação desses objetivos, determinava-se o percentual de acertos que o aluno deveria alcançar. O sistema taxionômico de Bloom seria adotado para “definir”, “classificar” e “testar” verbos utilizados na Pedagogia Tecnicista.

Na Bahia, a história não foi muito diferente; entre as décadas de 1960 e 1970 os professores do ensino fundamental eram majoritariamente formados pelas chamadas “Escolas Normais”, nas quais funcionava o Curso Normal, mais tarde denominado Curso Pedagógico. Dentre essas escolas, duas se sobressaíam na cidade de Salvador: o Instituto de Educação Isaias Alves, que em 1970 passou a chamar-se Instituto Central de Educação Isaias Alves, e o Colégio Alípio Franca. Algumas escolas religiosas também objetivavam formar o professor do Ensino fundamental / séries iniciais, chamados de professor primário. Nesses cursos,

⁴ Denominação dos objetivos educacionais.

estudava-se a Didática Instrumental, voltada para uma formação técnica e instrumental fortemente influenciada pela psicologia comportamental.

Nessa perspectiva, passa - se a refletir sobre a formação de professores, e na segunda metade da década de 1970, dá-se início a um movimento de oposição a esse enfoque, de acordo com Candau (1991, p. 48), “[...] por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente.”

A partir daí as críticas ganham força, denuncia-se. A prática do professor começa a ser educativa, mais reflexiva, necessita-se relacionar a problemática educacional com o contexto histórico e político social, conseqüentemente, não mais se admite uma formação neutra. Emerge a necessidade de um novo professor, como diz Nóvoa (1991, p. 16): “[...] protagonista ativo na concepção e avaliação da formação.” A esse respeito, Tardif (2002, p. 43) defende a necessidade de mudanças nas concepções de formação dos professores, deixando claro que os professores “[...] deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua formação profissional,” se a prática passa a ser transformadora faz sentido pensar em uma nova concepção de formação.

Na passagem da década de 1980 para 1990, teve início a chamada época de crise de paradigmas (paradigma refere-se a modelos e padrões que possibilitam compreender os aspectos da realidade, permite ser compreendido também enquanto constelação de valores, crenças e técnicas partilhadas pela comunidade científica). Conseqüentemente, as questões pertinentes à autonomia, dos professores a se constituírem como sujeitos que vislumbravam outros olhares.

Os problemas subjacentes à formação do professor começaram a ganhar corpo. No contexto da educação brasileira, surge a necessidade de compreender a formação do professor pesquisador. Nesse cenário, evidencia-se a formação do professor reflexivo, que pensa na ação, um professor pesquisador da sua prática, uma vez que essa crise de paradigmas permite uma transgressão.

Com as mudanças e inovações dos anos 1980, a função da educação passa a ser discutida. Questionam-se condições de trabalho e salários dignos para o Magistério, discussão que, segundo Balzan e Paoli (1988, p. 147), “[...] aconteceu a partir do final dos anos 1960 e início de 1970 de uma forma paradoxal, valorizando-se ao máximo a educação no discurso governamental”, quando na verdade a destinação de recursos públicos para educação era bastante reduzida. Aqui, vale lembrar Pimenta (2002, p. 23), quando diz que “[...] nenhum candidato ou partido político ousa dizer que educação não é importante”; referindo-se ainda

ao discurso governamental, ao mesmo tempo, Gadotti (1998) tecia críticas ao sistema educacional brasileiro, “a deterioração da educação” ao “capitalismo”, “estado burguês” e “privatização do ensino”.

Segundo Cury (1982, p. 59), a formação do professor e, conseqüentemente, o professor e sua prática foram sendo esvaziados dos seus instrumentos de trabalho: “[...] do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência.” Falamos aqui também dos professores egressos dos cursos normais, mormente com a política de deterioração da escola pública engendrada pelo governo militar, que não dominavam o mínimo necessário para atuar nas séries iniciais.

Nóvoa (1992, p. 47) nos chama a atenção para a importância da formação continuada. Para ele, a formação continuada deve abordar três eixos: “[...] a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, a escola e seus projetos.” O primeiro eixo compreende uma formação que encaminhe, e viabilize a autoformação e o pensamento autônomo do professor. O segundo contempla formação continuada, a apropriação dos saberes que são portadores. Quanto ao terceiro, segundo Balzan e Paoli (1988), é preciso mudar o contexto em que os professores intervêm.

Debates em torno das competências vêm sendo desenvolvidos desde essa época. Schon (1991 *apud* SANTOS, 1992) afirma que o processo de formação de profissionais, inclusive os professores, sofre grande influência do modelo da racionalidade técnica. Essa racionalidade está relacionada à influência do paradigma técnico, em que a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para solução dos problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias.

A Universidade pública, por tradição, valoriza o trabalho do pesquisador e tem tendência a resumir a atividade do ensino à aplicação das teorias e técnicas, separando assim o trabalho docente em dois pólos, como se fosse possível separar o pensar do agir. Ora, a escola é um laboratório onde o professor deve refletir, diagnosticar, estruturar os problemas (espaço de “ação-reflexão-ação”), pesquisando e buscando novos conhecimentos para melhorar a sua prática. O professor não deixa também de ser um pesquisador no contexto prático. Por outro lado, o modelo racional tecnicista reduz o trabalho docente ao fazer. Ao mesmo tempo em que Schon denuncia o equívoco desse modelo, vem desmistificar a idéia de que a pesquisa é uma coisa distante, não tangível ao professor; de acordo com Celani (1988, p. 159), “[...] o importante é desmistificar a pesquisa como algo de alcance de apenas alguns eleitos, de preferência situada na Universidade; nos cursos de mestrado, especialização, doutorado.” O que falta ao professor é tempo, incentivo financeiro, acadêmico e reconhecimento da

profissão.

Outros autores nessa mesma linha fazem sérias críticas à Universidade pelo desprestígio impetrado aos cursos de Licenciatura. A supervalorização dos cursos de bacharelado, a supervalorização da pesquisa fizeram com que a Universidade passasse a se ocupar quase exclusivamente dos cursos de pós-graduação e doutorado, deixando para as faculdades isoladas, públicas e privadas cuja maioria funciona em condições precárias e de qualificação discutível, a responsabilidade pela formação de professores. Desta forma, a Universidade vem se omitindo diante de uma importante função – a formação de professores e profissionais para atuar em educação.

Como resultado de estudos, pesquisas, análises e diagnósticos nas universidades e em setores de governos realizados no País nas duas últimas décadas do século XX, cresceu o consenso sobre a importância de se elevar a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, o que acabou tomando corpo na proposta para o texto legal da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96). No entanto, o texto que passou a integrá-la, resultado de inúmeras pressões, apenas em parte contemplou as demandas dos educadores, no que se refere à formação de professores para as séries iniciais. Em seu art. 62, a LDB [...] define que essa formação far-se-á em nível superior [...] admitida como formação mínima [...], a oferecida em nível médio, na modalidade normal. O parágrafo 4º do art. 87 das Disposições Transitórias, afirma que até o final da “Década da Educação” somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Entretanto, apesar do caráter afirmativo desse parágrafo, convém esclarecer que, enquanto Disposições Transitórias, as mesmas não têm força de lei. (BRASIL, 1998).

Portanto, vale o artigo 62, este sim, texto legal, que admite como formação mínima a oferecida no nível médio. Nesse sentido, está claro que a formação em nível superior não está colocada como obrigatória para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, nem para os profissionais em exercício nem para os futuros profissionais, uma vez que o artigo 62 define como formação mínima, a de nível médio.

Para realizá-la no nível superior, no entanto, criou-se uma nova instituição, os Institutos Superiores de Educação (ISE), fora da universidade e cujo modelo já vinha sendo amplamente questionado em diferentes países, que haviam optado por esse caminho como, por exemplo, Argentina, Portugal, Espanha, dentre outros. Pautada em um modelo de ensino superior simplificado, até então inexistente no Brasil, essa instituição não desenvolverá *pesquisa*, mas tão-somente *ensino*, comprometendo, significativamente, o conceito e a identidade do profissional a ser formado.

Nesse contexto, nos anos 1990, assistiu-se a um fenômeno de valorização da formação em nível superior dos professores para atuarem nesse segmento de escolaridade. Paralelo a isso, vimos um esforço dos sistemas de ensino estadual e municipal em oferecer uma formação em nível superior, em parceria com universidades, num mútuo reconhecimento da importância dessa formação. Isto tem resultado no estabelecimento de convênios para formação em serviço, permitindo que não apenas os professores das séries iniciais ampliem sua formação a partir da apropriação das pesquisas e do conhecimento produzido nas universidades, mas também que seus professores ampliem seus conhecimentos sobre a realidade das escolas, o que tem possibilitado uma ressignificação de seus saberes e mesmo um redimensionamento dos currículos dos cursos de formação.

Evidenciando as contradições presentes entre a lei e as diversas formas de sua implementação, assistimos também a uma exploração mercadológica da formação de professores em nível superior. Com efeito, o setor privatista do ensino, invocando a LDB, passou a explorar esse mercado com uma propaganda enganosa que afirmava a obrigatoriedade do ensino superior, tanto para o ingresso como para a continuidade do exercício do magistério nas quatro séries iniciais do ensino fundamental.

Contrariando essa propaganda enganosa, que estava fazendo com que muitos professores em exercício pagassem de seus bolsos, com seus poucos salários, cursos em instituições privadas, mantenedoras do perverso lucrativo comércio de formação de professores, foi que o CNE decidiu publicar uma resolução que esclarece o caráter da LDBEN 9394/96 da não-obrigatoriedade do ensino superior para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Essa iniciativa do CNE, no entanto, pode provocar um certo afrouxamento nas iniciativas bem-sucedidas de estados e municípios que, em parcerias com universidades, vêm assegurando a formação de seu quadro docente em nível superior. Antes que isso ocorra, convidamos os leitores a refletirem sobre essa situação a partir de breve análise de uma dessas experiências.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) implantou no ano de 2000 um desses cursos – o Programa REDE UNEB 2000 – com o objetivo de formar os professores em exercício no magistério superior: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação nas séries iniciais, com três anos de duração, representando uma oportunidade para os professores primários que historicamente vinham tendo essa formação inicial no nível médio de ensino. Trabalhando com a disciplina *Estágio Supervisionado* e participando desde a implantação do programa em municípios diferentes, foi possível perceber as transformações ocorridas tanto na prática pedagógica das professoras e professores envolvidos, como transformações no

campo político. Com os estudos desenvolvidos ao longo do curso, os professores puderam compreender a escola como espaço social, refletir sobre suas práticas, buscando ressignificá-las, participar das discussões referentes às políticas educacionais em seus municípios.

É nesse contexto que consideramos oportuno manifestar nossa preocupação com o decreto que explicita a não-obrigatoriedade da formação em nível superior para o magistério nas quatro séries iniciais do ensino fundamental. No Estado da Bahia, seus efeitos já são prejudiciais, pois já há notícias de municípios que suspenderam os contratos com a universidade. Vale refletir. Só nos resta levantar alguns questionamentos: os professores com seus sonhos de estudo em nível superior e esperanças não importam? Será que pensaram nas conseqüências provocadas por essa medida? Será que pensaram que da mesma forma que os municípios se sentiram obrigados a formar os professores podem agora se sentir desobrigados e suspenderem os cursos?

Se, por um lado, o Decreto ameniza a exploração mercadológica sobre os professores uma vez que estes não mais necessitam pagar por um diploma universitário, por outro, nesse momento em que experiências de políticas públicas estão mostrando sua importância, formando os professores que já atuam na Escola Básica, caberia ao CNE apresentar indicações claras na direção de fortalecer a formação superior de professores realizada em universidades, sobretudo, públicas.

Certamente, essa medida resultará em um retrocesso na direção de se valorizar os professores das séries iniciais através de sua formação superior, como aliás defendiam os educadores brasileiros no projeto da LDB, construído no Fórum Nacional em Defesa à Escola Pública, resultado do amplo movimento das Conferências Brasileiras de Educação (CBE), que transformaram em propostas de políticas públicas os resultados das pesquisas então realizadas pelos intelectuais comprometidos com uma escola pública de qualidade social.

3.1 O QUADRO DA EDUCAÇÃO E OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DE 1996 A 2000

A formação do professor, nos anos de 1980 se encerra em dois princípios básicos, o caráter político da prática pedagógica e o compromisso político do professor. Funda-se um novo tempo, o antigo modelo vinculado ao tecnicismo começa a ceder espaço para um professor que pense de forma crítica sobre sua formação, começa a superação do

autoritarismo e expansão da rede de ensino. Todavia, essa expansão não foi acompanhada de investimentos na área educacional, no sentido de melhoria das condições físicas da rede escolar tampouco na formação do professor.

A qualificação do professor está muito distante do ideal, do necessário e, mesmo, do urgente, principalmente do professor de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Percebemos ainda o processo de aviltamento e descaracterização da profissão do professor quando observamos as perdas salariais, que constituem um grande problema para a categoria. Essa situação desencadeia movimentos e lutas por condições dignas de trabalho. Conseqüentemente, gera grandes conflitos que comprometem a qualidade do trabalho docente e da escola.

Nesse contexto, percebemos a importância de se repensar a formação do professor e a função social da escola. Compreendemos a importância de pensar sobre a formação inicial e continuada do professor, entendendo que a sua formação não se encerra com o recebimento do Diploma do Curso de Magistério. Precisamos de um professor qualificado que associe os saberes a experiências aos saberes da teoria. A formação inicial e continuada de professores constituem, assim, uma necessidade, uma exigência. Nesse momento da história, rompemos com o termo “reciclagem” e inauguramos um novo “vocabulário” a formação em serviço, que posteriormente tem força de lei.

3.2 A LDBEN 9394/96 E AS NOVAS EXIGÊNCIAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As diretrizes que norteiam a educação no país estão contidas na Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promulgada em 20 de dezembro de 1996. A partir dessa lei, surgem novas exigências do governo relacionadas ao exercício da profissão para o ensino básico. Entretanto, observamos que o título *Dos profissionais de educação* se apresenta de forma bastante reduzida em apenas seis artigos, como podemos ver a seguir:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1998, p. 25).

Nesse sentido, Kuenzer (1999, p. 46) argumenta:

[...] o resultado de tamanho enxugamento é a ausência da conceituação dos profissionais da educação, referenciados no texto da lei com base nas exigências para sua formação, além de algumas contradições, no tocante aos próprios, e espaços de formação.

Sabemos que no percurso da nossa história de educadores somos defrontados muitas vezes por políticas públicas e “ideários pedagógicos” que anunciam o correto o “que está na moda,” como se nós de nada soubéssemos, como se as nossas memórias nada significassem; no entanto, somos responsabilizados pelos fracassos, ignorando-se, assim, os perversos.

As leis que definem a regulamentação da profissão docente se apresentam de maneira reduzida e não entendem a formação como um direito do professor, não consideram os “saberes sociais” (TARDIF, 2002) e a partir desses saberes que por certo os professores possuem, propor iniciativas, no sentido de colocá-los como parte integrante das políticas públicas, questionando sempre: Que saberes são esses? O que sabem os professores? Esses saberes geram outros saberes? Como constroem e sistematizam seus saberes?

A partir do momento em que analisamos as interrogações apoiadas em Pimenta (2002), podemos perceber primeiramente a preocupação do ponto de vista contextual. As reflexões que os profissionais fazem no seio de suas práticas, as soluções que criam para resolver situações em tempo real estariam de fato vinculadas ao seu contexto social? E no que

se refere às condições dos professores para tal reflexão, poderíamos pensar um pouco no nosso quadro nacional docente. Diante de má remuneração, um quadro assustador de violência escolar, falta de recursos, professores maltrapilhos, constatamos que nesse contexto a preocupação maior é a sobrevivência e as reflexões em prática têm um fim nelas mesmas, sem grandes bases nem efeitos. Não são criadas práticas alternativas, as convencionais bases técnico-científicas da profissão, que imprimem funcionalidade e instrumentalidade institucional ao neoliberalismo não são questionadas.

3.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1997 - 2000

O contexto histórico da formação de professores se constitui em um desafio para o pesquisador, visto que é notório o descaso para com a formação de professores no Brasil e, particularmente, na Bahia. Pode-se confirmar, quando Candau (1997, p. 36) diz que;

[...] a formação de professores, muitas vezes, é classificada como subproduto da vida universitária. Preocupar-se com esta questão supõe aceitar envolver-se com uma questão ‘menor’, que certamente não pertence ao elenco daquelas que dão maior prestígio acadêmico.

O preparo inadequado dos professores tem trazido conseqüências desastrosas ao processo educativo, no qual está inscrita a escola. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 260) afirma “[...] não se ignora que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Entretanto, não é menos certo que os professores são profissionais na construção dessa nova escola.” Quando nos referimos à escola, pensamos no espaço que eduque buscando diminuir as exclusões um ambiente de “amorosidade” comprometido com a justiça e a formação integral do sujeito sem fragmentá-lo, uma escola com “sabor” onde professores e alunos se constituam parceiros “eternos aprendizes”. Políticas públicas que viabilizem cada vez mais planos de cargos e salário dignos, e formação inicial e continuada de qualidade.

As investigações recentes sobre a formação de professores apontam ainda para a existência de Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciaturas formação. Convém acrescentar o que diz Scheibe e Basso (2001, p. 3):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas a partir de proposta inicial elaborada por uma comissão de colaboradores /assessores do Ministério da Educação, num processo mais homologatório do que propriamente de discussão, significou a continuidade

na implantação das políticas educacionais em todos os graus de ensino, já iniciadas antes mesmo da aprovação da LDB 9.394/96, tais como a Resolução que regulamentou os Institutos Superiores de Educação; os Decretos nº 3276/99 e nº 3554/00, ambos dispendo sobre a oferta de cursos de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e do Parecer CNE 133/01, que determinou que instituições não universitárias criem Institutos Superiores de Educação, *caso pretendam* (grifo nosso) formar Professores em nível superior para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa afirmação percebemos falta de empenho principalmente quando se diz “caso pretendam”. Outra vez concordamos com o que disse Candau (1997) a formação continuada do professor parece um subproduto, não é tratada como prioridade.

No início deste capítulo, chamamos a atenção para a trajetória da formação do professor na Bahia de 1990 a 2000. São dez anos e nesses dez anos o pensamento educacional e os estudos sobre a formação do professor focalizam novos prismas, privilegiando-se a formação do professor-pesquisador. Com forte veemência, esses estudos trazem a denominação do “professor reflexivo”, ressaltando-se a importância da práxis: o movimento dialético da reflexão-ação. Esse perfil de professor nos encaminha para o pensamento de Santos (1995, p. 2-3):

[...] atualmente, busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história de vida, analisando como estas se cruzam. Busca-se conhecer como, durante a sua formação inicial (pré-serviço), ou antes dela, e através do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre seu ofício.

Diante do exposto, compreendemos a importância da relação entre o coletivo e o individual, o que nos encaminha a perceber que o papel do professor é bem mais complexo do que se pode depreender do senso comum, se entende o professor como um transmissor de conhecimentos. Durante a sua formação, seja inicial ou continuada, este profissional precisa refletir e compreender o próprio processo de construção da sua profissão.

É na década de 1990, que emergem estudos que visam revelar as peculiaridades do conhecimento profissional docente, surgindo assim, uma nova referência, para nortear a concepção de formação que deve levar à profissionalização.

Historicamente, a formação de professores esteve centrada em paradigmas que privilegiavam a aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares; enfim, em uma racionalidade fechada que propiciava a construção de identidade profissional submissa, obediente às regras e descontextualizada do social. Veiga (2002, p. 77) afirma que:

[...] a formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo da construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um

processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré – serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente.

A formação é um processo inconcluso que não se restringe à graduação, mas que permeia a prática profissional e as vivências desencadeadas em outros espaços. No Brasil e na Bahia, existem movimentos que se preocupam com a formação do professor e merecem destaque, tais como ANPED, ANFOPE e na Bahia a luta dos sindicatos APLB e ADUNEB. Convém aqui explicitar a relevância cada um desses movimentos em prol da formação docente.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976, graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). A finalidade desta Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) vem se dedicando à temática da formação dos profissionais da educação, produzindo conhecimento na área e contribuindo para a definição de princípios norteadores para as reformulações curriculares dos cursos de formação de professores e profissionais da educação. Nos últimos 10 anos, vem unindo esforços, juntamente com as entidades da área, na consolidação dos princípios norteadores da formação, construídos pelo movimento nos últimos 20 anos. Expressão desses esforços são as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, recentemente aprovadas pelo CNE, após nove anos de extensos e amplos debates com as entidades da área. São inúmeros os desafios postos aos educadores no momento atual, com a aprovação das Diretrizes de Pedagogia. Nos últimos anos, resistimos às políticas de formação dos profissionais da educação de caráter aligeirado, superficial e descomprometido com os princípios que devem nortear a formação do educador.

A Associação de Professores Licenciados da Bahia (APLB) constitui-se, portanto, em espaço de reflexão e definição para avançar na organização dos educadores em luta pela formação profissional comprometida com a melhoria da educação básica em nosso país,

como elemento fundamental para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A história da Associação dos Docentes da UNEB (ADUNEB) está relacionada à da Associação dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), criada, em 19 de fevereiro de 1981, com o objetivo de reunir, em âmbito nacional, os professores do ensino superior. A ADUNEB filiou-se à ANDES em 1986, passando a participar dos congressos e eventos promovidos por essa entidade, quando se discutem os grandes temas nacionais, principalmente, aqueles pertinentes à educação brasileira, às Instituições de Ensino Superior e à carreira docente. Em 26 de novembro de 1988, a ANDES transformou-se em Sindicato Nacional, o que constitui um fato marcante para o movimento docente nacional. Para adequar-se a essa nova situação, a ADUNEB, em 1991, teve seu Estatuto transformado em Regimento, aprovado no X Congresso Nacional da ANDES, passando a ser Seção Sindical do ANDES – Sindicato Nacional. O Regimento instituiu ainda uma nova organização administrativa para a ADUNEB, criando a Diretoria Colegiada, regime sob o qual funciona até hoje. Data de 22 de novembro de 1988, a assembléia geral de professores que aprovou a filiação da ADUNEB à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

A explicitação desses movimentos deve-se ao fato da nossa pesquisa centrar-se na formação do professor⁵, e não podemos refletir sobre tal questão sem compreendê-la dentro de um contexto no qual os movimentos sociais e as associações profissionais se fazem fortemente presentes. Sem dúvida alguma, essas associações, sobretudo a ANPED e ANFOPE, tiveram muita influência sobre os desenhos dos cursos de formação de professores na atualidade.

No momento, podemos falar de uma tendência de profissionalização do trabalho docente. Ramalho (2004), por exemplo, centra sua atenção no processo formativo inicial, por acreditar ser este o ponto de partida dos processos de profissionalização. Para Ramalho (2004), há uma expectativa gerada pela possibilidade de se renovar a formação inicial para que ela contribua na “revolução” do âmbito educacional. Esta tendência de profissionalização do professor, a partir da formação inicial, só se concretizará mediante a superação do paradigma hegemônico de formação que dicotomiza a teoria da prática, se desenvolve de maneira desarticulada da escola e vê o professor como mero executor e reproduzidor de saberes, por um paradigma que possibilite ao professor participar da construção de sua profissão através da reflexão, da pesquisa e da crítica.

⁵ Fonte: <http://www.anped.org.brunicamp.Br/anfope>. - www.aplbsindicato.org.br. - www.aduneb.com.br.

Contudo, ainda nesta década, acentua-se a importância da formação continuada, os termos como “treinamento em serviço”, “reciclagem” passam a ser fortemente criticados (embora ainda sejam muito utilizados) por sugerirem “[...] preocupação com um produto.” (CELANI, 1988, p. 158). O que se pretendia era uma formação continuada que possibilitasse ao professor reflexão, crítica, sobre as práticas e reconstrução de sua identidade pessoal propunha-se que o professor se indagasse: Que educador sou eu? Qual a minha concepção de homem/ de mundo, de sociedade? Que homem pretendo formar? Essas questões encaminham-se para uma reflexão sobre a pessoa do professor e sua prática.

Em se tratando de formação inicial para professores do ensino fundamental, criou-se na Universidade do Estado da Bahia o Programa Rede UNEB 2000 como uma proposta de formação inicial, que trataremos no capítulo seguinte. Sem desmerecer o programa, seus objetivos e seus efeitos, acreditamos que transformação da prática pedagógica educacional só é possível através do melhor exercício da docência e das ações educativas dentro e fora do espaço escolar mediante uma concepção crítica. Adotar uma concepção crítica significa a superação da razão instrumental, que prima pela racionalidade técnica e por um conhecimento aplicado, pela razão emancipatória, que possibilita ao profissional o reconhecimento como sujeito, capaz de refletir, duvidar e criticar o que acontece à sua volta.

4 CAPÍTULO III – IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA REDE UNEB 2000 NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (1998-2006)

O Programa Rede UNEB constitui-se de um curso e graduação na área de formação inicial de professores das séries iniciais do ensino fundamental e advém do resultado de pesquisas realizadas pela atual coordenação do referido programa nos municípios de Teixeira de Freitas, Senhor do Bonfim e Santo Antonio de Jesus. Essas pesquisas verificaram *in loco* a urgência em investir na formação inicial de professores em serviço.

Em sua justificativa, o programa citado destaca os professores da educação básica como aqueles que necessitam de uma melhor formação e que tal qualificação não pode perder de vista os objetivos da formação global do cidadão, dotado de visão crítica em relação às grandes questões nacionais e mundiais da atualidade. Nesse sentido, Pimenta (2002) afirma a importância e a necessidade de investir acreditando na importância do professor na sociedade.

Considerando a importância desse professor na sociedade, a multicampia da Universidade do Estado da Bahia e a sua função social, fez-se necessário o engajamento na luta na / das comunidades do interior por melhores condições de vida, começando pela educação.

O ensino superior no interior do Estado transforma-se em fator de progresso em função dos recursos que concentra, pelas atividades que estabelece. Além disso, busca atender, não só a demanda de uma melhor qualificação profissional, mas, basicamente, atender a demanda reprimida de indivíduos que, pelas condições de trabalho e de família, não poderiam se deslocar para os grandes centros urbanos. Como afirmou Freire (1999, p. 50), “[...] a solidariedade, a autonomia o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças a valorização do saber popular, a democracia e a ética, o repúdio a todas as ditaduras e a construção da utopia possível [...].”

Para efetivação do programa, dois grandes objetivos foram propostos:

- a) atender a demanda da Educação Superior, nas redes de ensino oficiais integrantes das microrregiões onde estão sediados os Departamentos da UNEB;
- b) graduar docentes que atuam em Educação Básica da Rede Oficial de Ensino, visando suprir a carência de profissionais qualificados. (UNIVERSIDADE ..., 1999, p. 15).

Os avanços das formas de produção econômica, a sofisticação tecnológica da indústria moderna e o desenvolvimento das relações internacionais são alguns dos motivos

que conduzem às exigências mínimas de vida moderna para muito além do que indivíduo pode obter com apenas o ensino fundamental oferecido nas escolas. Se tal necessidade é imposta, ou seja, se surge a demanda, cabe aos setores competentes a oferta das condições de atendimento.

Tardif (2002, p. 33) assevera que:

No âmbito da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e ainda seria inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes e de formadores capazes de assumir dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constitui uma base da cultura intelectual e científica moderna.

A demanda por formação de professores na Bahia existe, e ratificamos: cabe aos setores competentes viabilizar as condições para que os professores assumam as suas funções dentro das comunidades educativas.

4.1 AS ESPECIFICIDADES DO PROGRAMA

O curso proposto é de licenciatura plena voltado para a formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental a ser desenvolvido nos municípios das microrregiões de abrangência dos campi da UNEB.

O perfil do profissional para ingressar é o professor que estiver no efetivo exercício da docência. Encontra-se embasado legalmente na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos seus artigos 61, 63, 81 e 87, parágrafo 4, que institui como fundamentos para formação do profissional da educação, a graduação em nível superior, ao tempo em que incentiva os órgãos formadores desses profissionais a inovarem quanto a cursos de graduação que melhor atendem a clientela que a eles se destinam.

A exigência da formação superior para professores da educação básica foi aprovada através da Resolução nº 190/98, do Conselho Superior de Ensino de Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UNEB, que referenda a proposta de “Programa Intensivo de Licenciaturas para Formação de professores em exercício no Magistério da Rede Pública de Ensino.” Esse incentivo à profissionalização do nível superior nos remete a Nóvoa (2002) quando se refere ao ingresso do professor na profissão, usando os termos: “todos entrando na profissão,” vemos assim como algo novo que o professor começa a desvelar.

No Programa REDE UNEB 2000, os professores-alunos devem atender as seguintes exigências:

- a) ter concluído o ensino médio ou equivalente;
- c) estar em exercício docente na rede pública de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental;
- d) ter sido classificado em processo seletivo direcionado e realizado pela UNEB;
- e) submeter-se às normas e exigências estabelecidas pelo convênio;
- f) permanecer no exercício da docência sob pena de cancelamento de matrícula.

Quanto à estrutura administrativa na coordenação do Programa está a Pró Reitoria de Graduação da UNEB (PROGRAD) e na coordenação dos cursos, está o Departamento da região cuja prefeitura fez convênio. O Professor Orientador é um profissional de nível superior residente no município indicado pela Secretaria de Educação local. Os professores que atuam como docentes do curso são chamados de professores formadores, e, preferencialmente, devem ser da própria universidade.

4.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...].(TARDIF, 2002, p. 36).

O perfil profissiográfico do programa visa formar o professor para desenvolver competências necessárias ao exercício profissional, o que requer atitudes investigativas e reflexivas, e implicam na construção de saberes que possibilitem:

- a) assimilar o incremento acelerado e o conhecimento científico, na cultura nas artes, elementos básicos do currículo escolar, assim como as novas tecnologias da educação;
- b) interagir com as inevitáveis transformações das formas de pensar, sentir e atuar da nova geração de alunos em função da evolução acelerada da sociedade;
- c) intervir, experimentar e refletir sobre sua própria prática e sobre o valor e pertinência dos projetos que desenvolve;

- d) refletir a partir do próprio processo de desenvolvimento pessoal em relação às suas crenças, valores, hábitos, atitudes e, formas de se relacionar com a vida e conseqüentemente, com a sua profissão.

A justificativa curricular do curso de graduação de professores das séries iniciais do ensino fundamental (Programa REDE UNEB 2000) tem a sua estrutura curricular própria baseada do documento preliminar de dezembro/97, expedido pelo Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental intitulado *Referencial Pedagógico Curricular para Formação de Professores da Educação Infantil a Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, apresentando a seguinte estrutura:

- a) conhecimentos estruturantes:

- Psicologia,
- Sociologia,
- Antropologia,
- Filosofia;

- b) áreas de ensino:

- Língua Portuguesa,
- Matemática,
- História,
- Geografia,
- Ciências Naturais,
- Arte e Educação,
- Jogos e Recreação,
- Didática,
- Prática Pedagógica,
- Seminários Temáticos,
- Informática na Educação.

A proposta pedagógica do Programa Rede UNEB 2000 encontra-se em fase de reestruturação, contudo, convém descrevê-lo no que tange à metodologia e avaliação, visto que os objetivos e a estrutura curricular foram descritos anteriormente. Os procedimentos metodológicos do curso defendem que o processo de aprendizagem não se constitui através da transmissão de informações e conteúdos, mas, sobretudo, valoriza aquilo que os professores-alunos já dominam, o que chamamos de saberes da experiência.

Dessa forma, a proposta busca a valorização dos saberes, ao tempo em que ressignifica-os no decorrer da formação, fomentando ações nas práticas dos professores

formadores que visem relacionar teoria-prática. Essa relação se configura no registro das visitas de observação do professor de estágio supervisionado.

Nesse momento, os professores de estágio, além de observar avaliar e analisar, discutem e devolvem aos professores-alunos os resultados das observações possibilitando repensar o cotidiano da prática pedagógica. Nesse sentido, concordamos com Pimenta (2002, p. 34) quando afirma: “[...] analisar, compreender esse cotidiano e indagar o seu significado possibilita enxergarmos caminhos [...]”. Compreendemos que enxergar caminhos significa debruçar-se sobre a prática, e mobilizar outros saberes.

Nessa trajetória o professor formador avalia com base nos critérios estabelecidos na proposta pedagógica do programa REDE UNEB 2000. Esses critérios possibilitam reflexão na e sobre a ação, no momento em que determinam a prática pedagógica como elemento principal do curso, a ser observado, avaliado e repensado.

As disciplinas constantes na matriz curricular do programa em questão, através dos seus planos de curso, possibilitam aos professores a construção de saberes que Tardif (2002, p. 13) chama de “saberes a serem ensinados”, ligados aos conteúdos procedimentais do curso. Tais saberes mudam de acordo com o tempo a realidade e as mudanças sociais, não existem verdades prontas, assim como saberes que não mudam; conseqüentemente, nas suas práticas, os professores devem pensar e ressignificar as situações de ensino – aprendizagens através de conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal.

Convém acrescentar ainda, na proposta pedagógica do curso, os seminários temáticos que discutem sobre as questões sociais atuais como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. É fundamental que a formação possibilite a compreensão das questões, dos debates atuais sobre estas e das diferentes posições que estão em jogo na sociedade, assim como o papel da educação.

Espera-se ainda, através dos seminários que o educador tenha consciência dos valores e abordagens que traz em suas aulas, em seu relacionamento com os alunos e outros integrantes da comunidade escolar. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 16) afirma:

[...] os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também saberes dele.

Compreendemos, portanto que no bojo do curso os seminários temáticos possibilitarão aos professores materializar esses saberes quando permitem articulação com a questão da cidadania que tem repercussões na constituição da auto-estima, na possibilidade de

compreensão de seu universo cultural, nas suas problemáticas de vida, na relação que a escola estabelece com as famílias e com a comunidade da qual faz parte.

A proposta pedagógica do programa traz todas as disciplinas que compõem a matriz curricular com as respectivas ementas e objetivos a serem alcançados ao longo do curso. Seus objetivos foram extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais editados pelo Ministério de Educação e Cultura, (MEC) em 1997. Esse documento sugere objetivos por área de ensino que, associados aos diversos saberes dos professores, contribui para o que Freire (1996, p. 39) preconiza: “[...] o aprendiz de educador deve assumir que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder [...].” Portanto, cabe ao professor-aluno refletir sobre os procedimentos que os objetivos indicam estabelecer pontos de referência, identificar características em diferentes contextos do cotidiano da escola e da sala de aula.

O processo de formação de professores, proposto pelo Programa Rede UNEB 2000, contempla princípios metodológicos e didáticos nos quais a relação teoria /prática deve ser um referencial básico através do movimento dialético entre ação-reflexão, segundo o qual a busca do conhecimento deverá visar dinamicamente a reconstrução da prática e ressignificação da teoria.

Para reconstrução da teoria, Tardif (2002) recomenda que a prática deve ser tomada como referencial para a formação do professor, a fim de garantir melhor inserção na realidade na qual vai intervir profissionalmente. É importante, portanto, que o professor/aluno possa conhecer diferentes aspectos, tais como: relação de poder, formas de organização de rotinas de trabalho, cultura profissional formas de relação com os pais e a comunidade na qual a escola se insere.

5 CAPÍTULO IV – CONCEPTUALIZANDO OS SABERES DOCENTES PROFISSIONAIS

[...] para mim a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica [...]. (TARDIF, 2002, p. 10).

Para se conhecer como ensina um professor é necessário, antes de tudo, se compreender a relação que estes possuem com os saberes que ensinam. Daí decorrem sua concepção de aprendizagem, métodos e abordagens pedagógicas. E os professores compreendem esses saberes como elementos essenciais à atividade docente? Para Charlot (2000, p. 77-86), essa relação significa:

[...] a relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros - "o aprender" - requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por "momentos" significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro.

O saber é uma competência do sujeito na sua constituição psíquica. Não há como demonstrar cientificamente, o sujeito opera algo em si mesmo e em suas relações com o mundo exterior ao tempo em que se autoriza. Etimologicamente saber vem do latim, *sapere*, que significa experimentar, conhecer. Para conhecer, concordamos com D'Ávila Maheu (2006, p. 5) quando afirma:

A noção de saber engloba, num sentido amplo, os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes ou o que convencionamos chamar de saber, saber fazer e saber ser. Ao que acresço a dimensão do saber sensível, vinculado à experiência estética e lúdica. Esses saberes, diferentemente das representações em estado inconsciente, refletem o que os profissionais dizem de seus próprios saberes profissionais.

Saber ainda diz respeito a um posicionamento subjetivo do sujeito diante de si. O que ele produz e opera como resultado da sua relação consigo mesmo é o que podemos chamar de saber. Para Freire (1996, p. 22), faz-se necessário alinhar e discutir esses saberes fundamentais a uma prática crítica, e por isso devem se constituir conteúdos obrigatórios nos cursos de formação de professores.

Compreendemos que o professor, ao ingressar num curso de formação inicial,

carrega consigo o saber da experiência, é na interação com as disciplinas, nas discussões e leituras que acontecem no processo de formação que esses saberes são ressignificados, e transforma-se em novos saberes. Ao transformar, se expressam na elaboração do currículo, na constituição das disciplinas escolares e nos respectivos programas, elementos estes constituintes da prática pedagógica. Nesse sentido, convém questionar: o que é saber escolar, como é constituído; qual a sua especificidade; como é inventado e reinventado? Como é organizado para fins de ensino? Como é transmitido e assimilado? Como se manifesta na prática pedagógica?

O saber escolar não é apenas algo transmitido através das gerações com base nas tradições culturais, exclusivamente; isso se dá em meio a contradições e desafios. concordamos com D'Ávila Maheu (2006, p. 6) quando afirma que “[...] a prática docente é um locus de formação e produção de saberes.” É nessa prática que se manifestam um conjunto de conhecimentos, ideais, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, reinvenção.

Desse modo, compreendemos que o professor precisa conhecer para aprender a ser professor. É o que Tardif (2002) denomina de saberes docentes, compostos de outros saberes (da experiência, disciplinar e curricular) oriundos de outras fontes.

Os saberes da experiência, dentre outros, podem ser classificados em gestão da classe e gestão da matéria. Entendemos por gestão da classe a organização do espaço físico, motivação, incentivo e criação de situações específicas de aprendizagem que viabilizam a construção e modificação de conceitos, permitindo ao aluno ser sujeito da sua aprendizagem. Isso na visão de Paulo Freire significa contribuir no sentido de encontrar soluções adequadas para situações de regência de classe, visto que atribui uma grande importância ao momento pedagógico, mas com meios diferentes, como praxis social, como construção de um mundo refletido os atores sociais que fazem parte da escola e da sala de aula. Para Paulo Freire, o diálogo é o elemento-chave onde o professor e o aluno são sujeitos atuantes. Sendo estabelecido o diálogo, processar-se-á a conscientização e a ressignificação de saberes porque:

- a) é horizontalidade, igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente;
- b) parte da linguagem comum que exprime o pensamento que é sempre um pensar a partir de uma realidade concreta. A linguagem comum é captada no próprio meio onde vai ser executada a sua ação pedagógica;
- c) funda-se no amor que busca a síntese das reflexões e das ações de elite *versus* povo e não a conquista, a dominação de um pelo outro;

d) exige humildade, colocando-se em igualdade com o povo para aprender e ensinar, porque percebe que todos os sujeitos do diálogo sabem e ignoram sempre, sem nunca chegar ao ponto do saber absoluto, como jamais se encontram na absoluta ignorância;

e) traduzem a fé na historicidade de todos os homens como construtores do mundo;

f) implica na esperança de que nesse encontro pedagógico sejam vislumbrados meios de tornar o amanhã melhor para todos e, supõe paciência de amadurecer com o povo, de modo que a reflexão e a ação sejam realmente sínteses elaboradas com o povo.

Para uma melhor compreensão sobre os saberes profissionais, Pimenta (2002) identifica os tipos de saberes da docência:

a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores, ele repete que aprendeu com o seu professor;

b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo;

c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Pimenta (2002) orienta que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma (re) significação dos saberes na formação dos professores.

Podemos citar como características dos saberes profissionais dos professores, de acordo com Tardif (2002):

a) a temporalidade: que significa dizer da provisoriedade e construção histórica dos saberes; constituídos, assim, na trajetória ou itinerância de cada um. Essa itinerância inclui, evidentemente, as histórias de vida dos professores, suas experiências também como alunos que foram; além disso, diz respeito ao ciclo profissional;

b) a pluralidade dos saberes, no sentido de que eles provêm de diversas fontes – cultura pessoal, cultura escolar e formação acadêmica, além de outras. Podemos citar por exemplo, os autores que lemos e sobre os quais estudamos sobre o conhecimento didático-pedagógico. São saberes também heterogêneos, vez que os professores não trabalham com uma única teoria pedagógica; eles as mesclam em função dos vários objetivos que possuem;

c) a personalização e contextualização dos saberes: São saberes que nascem em contextos sociopolíticos diferenciados, e provêm de pessoas humanas carregadas de marcas pessoais, culturais e subjetivas, o que define o perfil, a identidade de cada um na sala de aula;

d) o trabalho com seres humanos: requer conhecimento dos alunos de si mesmo e das

interações que se fazem no jogo da sala de aula, o que marca definitivamente o trabalho do professor com base em estudos da Psicologia e da Psicopedagogia.

Compreendemos a importância de identificarmos e descrevermos os saberes docentes de forma contextualizada. Neste sentido, pensamos priorizar a qualidade do ensino regular, comprometermo-nos com a educação básica e de qualidade e para tal faz-se necessário professores qualificados. Ao pensarmos na formação de professores, convém lembrar o contexto no qual se constroem os saberes docentes, bem como as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão. É nesse sentido também que buscaremos compreender como o programa REDE UNEB 2000 contribui para a produção de mudanças significativas na prática docente.

Assim consideramos que

[...] os professores são atores competentes sujeitos do conhecimento, tais considerações permitem recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola, de maneira geral. De fato, esse postulado propõe que se pare de considerar os professores, por um lado, com técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da educação etc.), e, por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos. (TARDIF, 2002, p. 229).

Acreditamos que o professor não é um “idiota cognitivo⁶” e que o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz; acreditamos ser o saber da experiência, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo. Assim, o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, mas de alguém que é capaz de reconstruí-lo e mobilizá-lo quando se faz necessário.

⁶ “idiota cognitivo”, expressão utilizada por Tardif (2002) - dependente e determinado por estruturas sociais, pelo inconsciente ou cultura dominante, representando uma contribuição significativa para avançarmos na conquista da autonomia profissional.

6 CAPÍTULO V – OS PROFESSORES RESSIGNIFICARAM SEUS SABERES PROFISSIONAIS? (ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA)

Um dos pontos culminantes dessa caminhada foi a efetiva construção e reconstrução de saberes, partindo da compreensão do meu potencial, do que posso ser, não um professor imaginário que só existe na teoria mas vir a ser mais que um professor como na analogia feita por Rubens Alves, um eucalipto e sim um verdadeiro educador como um respeitado jequitibá . A experiência fomentou o meu gosto pela leitura, pela pesquisa, e a vontade de querer apresentar o melhor possível. (Prof. Colibri).

A formação de professores, inicial ou continuada, deve fornecer bases para construção e reconstrução de saberes profissionais. Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa, explanando acerca dos saberes construídos e reconstruídos pelos professores(as) ao longo do curso de formação inicial (pedagogia) do programa Rede UNEB 2000. Tal explanação se assenta em observações e análise de dados coletados durante a realização da pesquisa e oferece ainda uma análise aprofundada dos processos de formação docente como ponto de partida para o embasamento teórico-prático desses profissionais e para a ressignificação dos seus saberes. Antes de tudo, devemos salientar que os problemas que observamos na escola e em sala de aula, pontuados nas entrevistas, durante a nossa pesquisa, resultam prioritariamente de décadas do descaso político com o sistema educacional, o que se reflete sobre a formação dos profissionais docentes.

Não se pode estudar a formação do professor sem um olhar apurado sobre a escola enquanto instituição social e historicamente determinada. A discussão em torno do significado da escola, nesse contexto, merece atenção especial, enquanto corpo organizado que propicia condições para a construção de conhecimentos. Ora, se a escola deve propiciar essas condições precisa ser encarada enquanto espaço também de socialização de saberes. Como não é estática nem intocável, precisa estar aberta para garantir o acesso de todos, principalmente aos alunos de classes desfavorecidas. Considerando o professor como sujeito ativo e participante dessa escola, e não como um “idiota cognitivo conforme” cunhou Tardif (2002), pareceu-nos fundamental compreender tal organização e o contexto histórico que permeou a formação desses sujeitos no Brasil e na Bahia no início desse trabalho, a fim de buscar respostas às nossas questões de pesquisa.

Podemos depreender, através de estudos realizados por Torres (1980) e outros estudiosos, além de nossa própria observação e prática no campo educacional escolar, que a realidade do trabalho docente não se dá em terreno liso ou sem escarpas. O profissional

professor traz como herança uma formação de cunho fortemente teórico, assentado em modelos educacionais provindos do passado e pouco fundado sobre o cotidiano do trabalho docente. Como então exigir um professor agente transformador social sem oferecer-lhe recursos materiais, financeiros, enfim ferramentas e condições apropriadas ao desempenho de suas funções? Sem desejar esgotar a questão ou colocá-la tão somente como pergunta retórica, esta é sem dúvida uma das preocupações de muitos profissionais e pesquisadores da área. Com isso, queremos afirmar que não se pode analisar a formação de professores sem que se considere os estruturantes sociais e políticos da profissão.

Convenhamos que essa reflexão acerca dos saberes dos professores após o curso de formação inicial da REDE UNEB está apenas iniciando e, por isso, nossa advertência em não tomá-la como pronta ou definitiva. Permanece como desafio, deste modo, a complementação, o aprofundamento e a continuidade do diálogo sobre o tema, assim como a nossa grande inquietação: **Que saberes profissionais os professores egressos do programa Rede UNEB 2000 reconstruíram com a formação inicial? Como são mobilizados esses saberes no contexto da prática de ensino destes professores?**

Repensando a formação dos professores a partir da análise das suas práticas pedagógicas, convém lembrar ainda Pimenta (1999), quando identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos relevantes nos estudos sobre identidade profissional do professor. Partimos da premissa de que essa identidade é construída desde a reafirmação de tais práticas, da necessidade de estarmos em constante vigilância sobre o significado do ser professor e de confrontarmos essas práticas sempre à luz da teoria: isso não significa anular práticas significativas e desconsiderar saberes construídos ao longo de dez vinte trinta ou mais anos de profissão. Até porque é na experiência do trabalho docente que se desenvolvem as competências necessárias à profissão, e ocasião em que se desenvolve a identidade profissional.

Neste estudo, estivemos debruçadas sobre o programa REDE UNEB 2000 no que concerne à prática dos professores na sala de aula e a (re) significação de saberes assimilados e reconstruídos ao longo do curso. Buscamos, então, relacionar o que aprenderam enquanto saberes profissionais no referido programa e como mobilizaram esses saberes em sua prática na sala de aula (mediante observações e entrevistas).

A discussão sobre o tema dos saberes profissionais docentes surge em âmbito internacional, nas décadas de 1980 e 1990 com base nos estudos de Tardif (2000) e Tardif e Lessard (1999); um dos motivos que contribuíram para a sua emergência foi o movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências para a formação dos professores em busca

de um repertório de conhecimentos, visando garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo.

Para compreendermos a relevância dos saberes docentes na prática profissional no contexto deste estudo, estabelecemos uma interlocução com os sujeitos da pesquisa; nessa interlocução traremos as falas dos professores, ouvidas nas entrevistas, nas conversas, depoimentos escritos, relatórios de atividades e observações de reuniões pedagógicas.

6.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALUNOS NO INÍCIO DA FORMAÇÃO

Acompanhamos os professores alunos no início do processo de formação através de visitas contínuas às escolas – campo de estágio, conforme descrição feita nesse estudo. Procedemos a observações sistemáticas e assistemáticas semanalmente, ao longo de dois anos, e nos deparamos com posturas diversas em relação ao planejamento, nossa primeira categoria de análise. Nesse particular, os professores tinham uma concepção de planejamento de ensino dissociado da sala de aula, não sabiam porque planejar, visto que recebiam fichas e formulários prontos da secretaria. O planejamento se resumia, assim, a uma listagem de conteúdos e a uma ação burocrática.

No que concerne à seleção dos conteúdos, os professores, em maioria, seguiam os manuais do mestre já que não dispunham de outras fontes de pesquisa para contextualizá-los. Esses professores trabalhavam 20 horas semanais, e no turno oposto estavam na Faculdade, o município não disponibilizava acesso à internet e nem contava com biblioteca que lhes possibilitasse um trabalho mais apurado de pesquisa e, por conseguinte, uma melhor formação. Com o advento do programa REDE UNEB e por exigência do convênio assinado pela prefeitura com a Universidade, passaram a ter acesso a livros e outros, mas mesmo assim as dificuldades financeiras eram muitas e, muitas vezes, os professores tinham que se locomover para estudar, comprar outros livros, adquirir cópias, tornando difícil a prática da leitura, a fim de que compreendessem a importância e o lugar dos conteúdos na prática docente. Isso significou uma grave limitação no processo da formação.

Deste modo, os professores associavam o tempo todo, e quase exclusivamente, o conteúdo a ensinar ao livro didático. Observamos ainda que os professores não tinham liberdade para opinar na escolha, seguiam na maioria das vezes o índice sem crítica ao que ali

estava escrito, não problematizavam e trabalhavam de maneira descontextualizada. Nessa intersecção do livro didático com os conteúdos, identificamos o *saber fazer*, aqui compreendido como metodologia que descreveremos no parágrafo que segue.

O conceito dos professores sobre metodologia era equivocado e reducionista. Para estes, metodologia era simplesmente técnica ou dinâmica de grupo, não compreendiam as concepções subjacentes, até mesmo as dinâmicas não possuíam relação com o que estavam desenvolvendo naquele momento; não compreendiam a importância de teorizar sobre as práticas, foram momentos desequilibradores porque um grande desafio se impunha: compreender que concepção norteava o seu *fazer didático*.

Durante todo este período pudemos também observar como se davam as relações interpessoais na sala de aula; compreendidas como relação professor e aluno /professor e seus pares. Convém dizer a respeito dos alunos que eram relações de amizade, considerando que os professores residiam na localidade, alguns até nasceram e vivem no mesmo local da maioria dos alunos. Entretanto, os professores demonstravam um frágil conhecimento acerca do desenvolvimento psicológico, emocional e cognitivo das crianças e adolescentes. Por exemplo, pareciam se interessar pouco sobre o processo de aprendizagem das crianças (como aprendem?, com que ritmo?). As relações entre os pares (professor-professor) eram relações de vizinhança e até de parentesco, mas observamos também muitas desavenças por questões político-partidárias, que dificultavam a socialização do fazer didático-pedagógico, principalmente do ato de planejar.

Nas práticas dos professores, nos voltamos também ao processo de avaliação: os professores não pareciam possuir uma concepção emancipatória ou progressista de avaliação, nem concebiam avaliação como um processo relacionado com os outros elementos do planejamento (conteúdos, objetivos e metodologia). O conceito destes sujeitos era ainda bastante tecnicista, a exemplo do uso recorrente de questionários fechados, provas com data marcada, um verdadeiro “monstro de sete cabeças” (HOFFMANN, 1991), atribuindo, muitas vezes, ao aluno a responsabilidade pelo “fracasso” nos resultados.

Estes são alguns elementos provindos de registros de observações realizadas nas escolas em que os professores atuavam antes de concluir o curso da REDE UNEB 2000.

Podemos afirmar, então, que as observações que procedemos, neste estudo, remontam ao início do processo de formação dos professores, desde o primeiro semestre do curso, ou seja, acompanhamos esses professores durante dois anos.

Além das aulas observadas e entrevistas individuais e coletivas, participamos de outras atividades desenvolvidas no âmbito da escola (gincanas, reuniões e comemorações previstas no

calendário escolar). Identificamos, assim, as categorias que dão suporte à análise desse estudo e que apresentaremos em seguida.

6.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Apresentaremos a seguir nossas categorias e subcategorias de análise. Não foram categorias pensadas *a priori*, mas emergidas do contexto da pesquisa, no processo de observação e das respostas emanadas dos questionários e entrevistas. As categorias foram constituídas no sentido de buscar esclarecer a nossa problemática de pesquisa. Neste sentido, organizaram-se em torno dos saberes que os docentes mobilizaram e ressignificaram com o processo da formação inicial propiciado pelo programa Rede UNEB. Constituem-se, assim:

6.2.1 Categoria 1

O olhar dos professores sobre o programa REDE UNEB 2000: aspectos positivos e negativos.

6.2.2 Categoria 2

Os saberes ressignificados pelos professores.

- a) Planejamento de ensino-aprendizagem;
- b) Metodologia de ensino;
- c) Seleção e organização de conteúdos;
- d) Uso do livro didático;
- e) Avaliação da aprendizagem;
- f) Relações interpessoais.

6.2.2.1 Subcategorias

Em seguida apresentaremos nossa conceptualização em torno dos saberes docentes que se constituíram em subcategorias, a saber:

a) Planejamento do processo ensino-aprendizagem;

Nessa categoria não podemos nos limitar à dimensão técnica do planejamento. Antes de tudo, acreditamos que tal prática de organização reflexiva da ação, se apóia sobre a intervenção numa realidade, tratando-se, pois, de uma ação crítico-reflexiva. Para além da dimensão da técnica na qual a função do planejamento é tornar clara e precisa a ação, organizar o que fazemos, sintonizar idéias, realidade e recursos para tornar mais eficiente a nossa ação. (GANDIN, 1993, p. 22). Neste trabalho pretendemos fazer uma reflexão do planejamento em intersecção entre os aspectos que lhe são inerentes – o político e o pedagógico, a fim de, a partir dessa perspectiva, analisarmos os saberes ressignificados pelos sujeitos pesquisados. Com esse olhar, buscaremos entender a construção do planejamento como um processo educativo concebido como uma prática que sublinha a participação, a democracia e a libertação, o que para Gandin (1993, p. 12) é a união entre a vida e a técnica para o bem-estar do homem e da sua sociedade.

b) Metodologia de ensino;

A palavra método provém do grego (*meta*: caminho; *hodós*: fim), significando, pois, desde sua acepção primária, o caminho que leva a determinado fim, evitando improvisos ou tentativas aleatórias e reducionistas quanto aos procedimentos de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que estabelece coerência e consistência e determina o teor dos conteúdos veiculados na sala de aula. Existe, portanto, uma indissociabilidade entre conteúdos, métodos. A temática da metodologia do ensino, particularmente neste estudo, é complexa, visto que se encontra no cerne da prática pedagógica, sendo seu significado interpretado somente com o auxílio de complexo e diversificado aparato teórico. A metodologia de ensino se manifesta indireta e concretamente nos vários tipos de elementos ou sinais usualmente presentes nas situações de ensino, tais como: tipos de abordagens de conteúdo e de técnicas didáticas utilizados, recursos didáticos envolvidos, estrutura da aula e do curso, atitude e postura do professor ao organizar e acionar os referidos elementos.

Existem diferentes visões de metodologia do ensino, historicamente construídas em

consonância com as concepções educacionais hegemônicas em cada época. Isto significa que não existe um único e geral conceito de metodologia do ensino universalmente aceito em qualquer tempo e lugar. Sabemos que para cada abordagem de ensino: tradicional, escolanovista, tecnicista, histórico-dialética, construtivista, socioconstrutivista, etc, existe uma metodologia, reafirmamos por isso mesmo, ela é polissêmica. Nesse sentido, concordamos com Alonso (1989), que metodologia de ensino se constitui em um grande desafio didático na prática do professor, devendo a formação possibilitar a ressignificação desse tipo de saber principalmente no que tange às práticas nas quais subjaz, ainda com muito peso, o dogmatismo metódico que encaminha para discriminações econômicas e sociais que são geradas fora e dentro da escola.

c) Seleção e organização de conteúdos;

Essa categoria merece atenção especial devido à amplitude, à complexidade e à importância da organização e seleção de conteúdos na prática de ensino e na aprendizagem dos alunos. No entanto, o que se presencia a partir da literatura da área, é a ausência de um tratamento mais orgânico dessa questão, especificando-se o ideário pedagógico, os pressupostos subjacentes às diferentes formas de seleção e organização de conteúdos. O que se apresenta ao professor em formação hoje, são na maioria das vezes instrumentos de orientação predominantemente tecnicistas, listagens prontas determinadas muitas vezes pelos órgãos oficiais reguladores da educação no Estado e no País como se fossem a única forma de tratamento da questão.

Martins (1989) questiona a responsabilidade da seleção e organização dos conteúdos, e evidencia a relevância desse processo dentro da didática teórica⁷ e da didática prática⁸ e mais uma vez compreendemos que as questões históricas que permeiam as várias teorias da educação determinam a importância da seleção e organização criteriosa desses conteúdos.

Os professores, no seu dia-a-dia, em contato com alunos concretos, pertencentes a uma sociedade concreta, sentem, mas não compreendem, os determinantes da distância entre os conteúdos preconizados pela escola e pelos didatas e os interesses e necessidades práticas dos seus alunos. Ora, o conteúdo e o conhecimento só adquirem significado se vinculados à

⁷ Didática teórica – aquela desenvolvida nos programas da disciplina em cursos de formação inicial ou continuada, e que se explica segundo pressupostos científicos que visam à ação educativa, mas distanciada desta.

⁸ Didática Prática – aquela vivenciada pelos professores nas escolas de ensino fundamental e médio, e que se explica pelos determinantes do trabalho prático em sala de aula, dentro da organização escolar, em relação às exigências sociais.

realidade existencial dos alunos, se voltados para a resolução dos problemas colocados pela prática social, se respeitam os saberes e histórias de vida dos alunos e professores, e são capazes de fornecer instrumentais teóricos e práticos para negar dialeticamente esta mesma prática social. E é neste contexto que assumimos o conceito de conteúdos escolares neste trabalho, sendo aqui considerados como instrumentos necessários a um fazer educativo sociopoliticamente definido.

d) Uso do livro didático;

Essa categoria emerge das falas dos professores: o livro didático, também visto como um enunciado que constitui um elo na cadeia de “comunicação verbal” estabelecida por alunos e professores na sala de aula investigada. A análise das interações face a face que constituem o uso do livro didático pode ser fecunda não apenas para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem das disciplinas em geral, mas como instrumento que pode se apresentar como obstáculo e ao mesmo tempo, a depender do seu uso, como meio propiciador do senso crítico e da mediação do processo ensino – aprendizagem.

De modo geral, podemos afirmar que os livros são produzidos dentro de realidades que se destinam a uma proposta de ensino massificadora: a alunos com lacunas de conhecimentos e a professores com uma inadequada formação (inicial ou continuada) e submetidos a precárias condições de trabalho. O livro didático no trabalho docente revela duas faces da prática dos professores: aquela em que há o diálogo entre livro didático e professor, onde o professor é sujeito do conhecimento e o livro é o objeto do seu conhecimento, e aquela em que o livro é utilizado como um guia que determina a prática pedagógica na qual o professor perde o papel de sujeito. Como afirmou D’Ávila Maheu (2001, p. 187):

O manual escolar, usado de forma mecânica e acrítica, passa, assim, a obscurecer o processo de mediação didática que o professor poderia levar a cabo, a partir de situações de ensino-aprendizagem instigantes na sala de aula. Ele se interpõe a meio-caminho, entre o professor, que o reproduz nas atividades de ensino, e o aluno, que o assimila.

Concordamos com a autora em questão, e acrescentamos que o fundamental é que o professor perceba o livro didático como mais um recurso a ser utilizado, que fuja de uma utilização linear do mesmo, que o observe e que ele esteja em sintonia com a realidade sociocultural de seus alunos.

e) Avaliação da aprendizagem;

Essa categoria nos reporta à necessidade de novas maneiras de sistematizar a prática educativa, conseqüentemente ressignificar saberes da experiência. Nessa situação, é um dos elementos do trabalho docente e foco de muitos debates: a avaliação do ensino e das aprendizagens. Em um cenário em que a forma de planejar e materializar o fazer docente está sendo diversificada, para não ser indiferente aos diferentes percursos de aprendizagem dos educandos, a maneira de avaliar também precisa ser repensada. Em outras palavras, a ressignificação de saberes e o entendimento do que seja avaliação são necessários para que se produzam práticas avaliativas mais críticas e emancipatórias.

De acordo com Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa. O autor aponta, ainda, que as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir, e continua:

[...] para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. [...], a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessário. (LUCKESI, 1999, p. 43-44).

f) Relações interpessoais.

Compreendemos que essa categoria constitui um saber por meio do qual acreditamos ser possível trabalhar grandes mazelas que castigam a relação entre professores e alunos. O processo de aprendizagem está atrelado às relações interpessoais. Nesse âmbito, encontra-se um infindável número de sujeitos, circunstâncias, espaços e tempos. As relações familiares, sociais, institucionais estão estreitamente relacionadas aos resultados finais de avanços ou estagnações em processos de aprendizagem.

Piaget foi o precursor da idéia de que as relações interpessoais estão também intimamente ligadas às intersecções de estruturas de pensamentos; isto se considerarmos cada indivíduo como portador de conhecimentos únicos e de estruturas de pensamento únicas de acordo com sua constituição biológica, oportunidades sociais e culturais, experiências e interações. Se pensarmos, como demonstrou o autor, que existe uma matriz cognitiva que possibilita o desenvolvimento da inteligência e que esta matriz é comum à espécie humana, devemos atentar também que, para esse desenvolvimento ocorrer, é imprescindível a ação, ação que se desenvolve no seio das relações interpessoais; para o sujeito avançar na construção dos próprios conhecimentos é preciso conectar-se consigo mesmo, com as

informações e saberes que, dispõe ao mesmo tempo precisa conectar-se com o outro que, invariavelmente, dispõe de conhecimentos informações e saberes diferentes. Mediante confrontação, comparação e reflexão, desse processo interativo resultará o avanço do conhecimento pessoal e coletivo. Aí se dão as intersecções de estruturas do pensamento.

Convém trazer ainda um elemento de grande importância nas relações interpessoais: a afetividade como elo importante para que se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, conseqüentemente, à aprendizagem dos conteúdos escolares. Nesse sentido, compreendemos que, a afetividade exerce um papel fundamental nas correlações psicossomáticas básicas, além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Desse modo, a afetividade deve se fazer presente em todos os níveis de desenvolvimento humano, como bem nos explica a teoria psicogenética de Henry Wallon, segundo a qual a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. (LA TAILLE, OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 85). Para este teórico, a emoção ocupa o papel de mediador do desenvolvimento cognitivo. O processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. As interações emocionais devem se pautar pela qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e encaminhá-la a transcender sua subjetividade e inserir-se no social. Na concepção walloniana, tanto a emoção quanto a inteligência são importantes no processo de desenvolvimento da criança, de forma que o professor deve aprender a lidar com o estado emotivo da criança para melhor poder estimular seu crescimento individual, ao tempo em que se constrói para lidar com seus pares.

A partir da explicitação e da conceituação de cada categoria de análise, aqui elencada, passaremos a trazer as falas dos professores, sustentadas pelo nosso olhar e pelo referencial teórico do estudo.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como os professores viram o programa, afinal? Quais seus aspectos positivos e negativos? Que saberes profissionais reconstruíram com a formação inicial? A formação inicial logrou êxito nesse particular? Como mobilizaram esses saberes nas suas práticas? Essas questões norteadoras permearam todo o processo de análise dos dados e o que obtivemos como resultados, apresentamos a seguir.

7.1 CATEGORIA 1 – O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE O PROGRAMA REDE UNEB 2000: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

A REDE UNEB me fez dar um salto na vida tanto pessoal como profissional, ela foi um abrir de portas e compreender que dependia de mim abrir as outras portas para dar outros saltos a partir daí. Eu estou fazendo a pós em Historia pela PUC, quero ser pesquisadora. (Professora Beija-Flor).

Eu não vejo que o tempo foi pouco, abriu a cabeça de muita gente aqui no Município, trouxe o conhecimento; ainda sou a favor das aulas presenciais, e a REDE UNEB possibilitou isso, o que sinto muito hoje é não ter a REDE UNEB aqui no Município, acho que a REDE UNEB deveria estar aqui outra vez; tudo que a gente viu na pós-graduação de Didática lembramos muito, muito de vocês professoras de Estágio do compromisso e do conhecimento de vocês. (Professora Rosa).

Com a REDE UNEB eu cresci muito como pessoa e em todos os sentidos, porque antes eu lia pouco e hoje eu leio demais tem momentos que fico com vergonha, meus filhos me criticam meu marido me critica, porque falam e eu estou lendo nem ouço eles falarem, e como profissional cresci, tenho uma nova visão da profissão. (Professora Jandaia).

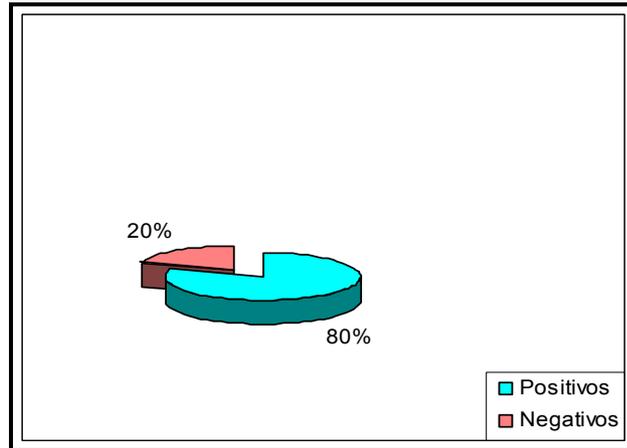


Gráfico 1 – Aspectos positivos e negativos do programa.

Podemos deduzir através do gráfico 1 e das falas dos professores, a importância da formação inicial e as possibilidades que essa formação trouxe, no sentido de criar oportunidades para se refletir sobre as questões educacionais em uma situação concreta, num município onde os professores puderam repensar suas práticas, refletir sobre as relações que se estabelecem na escola, as relações entre administração do sistema municipal /rede de ensino, entre diretor / professor, professores /alunos. Através das falas dos professores, compreendemos a importância que os mesmos dispensam à formação. Entretanto, não parecem valorizar nitidamente os saberes da experiência (TARDIF, 2002), isto é, eles não compreendem que os saberes experienciais não provêm exatamente de instituições de formação nem de currículo, são saberes da sua prática e se constituem elementos da cultura da ação docente e são fundamentais na constituição do *ethos* e identidade profissional.

Convém ainda ressaltar a compreensão que tivemos, subjacentes às falas dos professores, que os mesmos demonstraram a consciência da inconclusão “inacabamento do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 50), – embora o curso tenha proporcionado crescimento, mudanças, sentimos que os professores entrevistados não se acomodaram, compreenderam que o curso trouxe a compreensão de que mudar é difícil, mas não impossível, esse pensar é considerado aqui como aspecto positivo.

Buscamos ainda através desse trabalho de escuta, compreender os aspectos negativos do curso; na opinião dos professores, encontramos um pouco de dificuldade durante a entrevista para trabalhar esse tópico, os professores demonstraram certa resistência para responder. Só foi possível em meio a muitas conversas e negociações, pois ainda paira o entendimento de que a crítica é algo perigoso, principalmente se tratando da Universidade, visto que a idéia de instituição sacralizada e detentora do conhecimento são ainda marcantes. Contudo, alguns, mesmo de maneira tímida, arriscaram em se posicionar, em que pesem o

olhar e a expressão facial reprovadores de alguns colegas. Vejamos, a seguir:

Como ponto negativo eu penso que foi a escolha de alguns professores não todos, alguns foram pegos por indicação. Para REDE UNEB 2000 eles não se preocuparam não houve critérios, foram escolhidos como amigo de fulano, do coordenador, de não sei quem, eram professores sem experiência, a coordenação geral da rede UNEB 2000 escolhia pelo currículo, sem responsabilidade. Alguns professores se apresentavam fracos, na parte de alfabetização ficou a desejar. Tivemos um professor [...] a crítica que eu faço é que os professores para trabalhar na REDE UNEB deveriam compreender sobre formação de professor e ter experiência. (Professor Cravo).

Negativo foi a correria, não ficava nem fim de semana para planejar as aulas. (Professora. Jandaia).

Foi complicado, o acúmulo de trabalho foi grande, por conta de trabalhar e estagiar ao mesmo tempo; todos os minutos eram sagrados, nós estudávamos em grupo, perdíamos todos os finais de semana. (Professora. Rosa).

A partir desses depoimentos, compreendemos que os professores ficaram atentos aos avanços e as dificuldades encontradas no decorrer do curso e o desconhecimento da sua dinâmica. Entretanto, faltava alguém que lhes desse as devidas explicações sobre o Programa. As queixas relacionadas com o tempo demonstram ainda o desconhecimento sobre as exigências acadêmicas provindas de um curso superior, e expressam a situação social desvantajosa em que se encontram os professores no nosso país (a necessidade de trabalhar 40 horas ou mais, e muitas vezes, em várias instituições).

No Brasil, a desigualdade social é gritante e a formação de professores é um desafio a ser enfrentado. Nesse sentido, vemos como ponto positivo que o programa REDE UNEB 2000 visa qualificar profissionais do magistério saindo dos espaços privilegiados e restritos da Universidade para possibilitar a tais profissionais condições para cursar uma formação inicial. Por outro lado, concordamos que o tempo destinado à formação no início do curso deixou a desejar, fato comprovado nas observações feitas neste estudo pelos professores.

7.2 CATEGORIA 2 – SABERES DOCENTES RESSIGNIFICADOS NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Os relatos que trazemos à baila nos possibilitaram analisar e discorrer sobre os saberes reconstruídos no decorrer do curso, ainda que os professores não tivessem tal

consciência. O que nos chama atenção é que esses professores não estabelecem uma relação explícita entre os saberes disciplinares (provindos dos estudos universitários) e os saberes da experiência (os primeiros são colocados como exteriores à prática docente); em realidade, os saberes disciplinares e curriculares, segundo Tardif (2002), são filtrados pelos saberes da experiência; ao exercer a prática os professores vão eliminando aquilo que não tem aplicação na realidade, que atuam e conservam o que pode ser útil e aplicável no cotidiano do seu trabalho.

Segundo Tardif (1991), os saberes da experiência seriam o núcleo vital do saber docente. Ao questionarmos os professores sobre o significado da REDE UNEB 2000, percebemos que em nenhum momento eles se reportaram à importância de saberes anteriores ao curso, é como se não existissem, pareciam “tábulas rasas.”

Outro aspecto que busco ressaltar nessa análise é a baixa-estima dos professores, fato observado durante a observação das atividades e nas entrevistas, a auto-estima se define como um sentimento de gostar de si mesmo. Diferente de autoconceito que se refere à noção ou idéia que alguém faz de si mesmo. A auto-estima é um sentimento que se vai construindo ao longo do desenvolvimento humano, e faz parte da vivência profissional.

Em nossas observações, pudemos verificar o quanto os professores tinham dificuldades em falar de si; ao mesmo tempo, se cobravam muito no que diz respeito à profissão. Mesmo apresentando olhares diferentes e práticas mais elaboradas e mais fundamentadas, em muitos momentos percebemos medo em afirmar que cresceram, era preciso que insistíssemos frente às colocações de desânimo.

No dizer de Freire (1996, p. 43), a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer; mas pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores, cursos e Universidades que iluminados intelectuais discursam e escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o “professor formador” (o termo professor formador é a denominação do professor que atua no Programa REDE UNEB 2000).

Quanto à subcategoria “planejamento de ensino” emergida no nosso trabalho, constatamos na fala das professoras uma certa resistência ou mesmo um certo desconhecimento da sua importância no exercício da profissão. Várias razões repousam por detrás dessa questão, sobre as quais iremos nos debruçar a partir das falas que se seguem:

7.2.1 Planejamento de ensino

Compreendemos a relevância do planejamento escolar enquanto um aliado da prática do professor, um elemento que norteia e orienta a partir das falas dos professores:

No dia- a- dia da minha prática pedagógica pude perceber que o curso de Pedagogia (REDE UNEB 2000) tem me ajudado a trabalhar melhor, objetivando todas as minhas ações e dando um rumo consciente ao meu planejamento, tendo em vistas as reais necessidades do meu alunado, e dimensionando a minha visão de ensino. (Professora Sabiá).

A realidade de não planejar não é normal, mas é comum, cabe a nós termos outro entendimento e provocar mudanças. (Professora Violeta).

Você planeja a aula muitas vezes consegue alcançar o objetivo de acordo com a turma, outras vezes você sai frustrada, você olha e observa, vê que o objetivo ficou lá atrás e você tem que replanejar, vejo que é uma busca constante. (Professora Jandaia).

Os professores percebem a defasagem entre os objetivos especificados no planejamento prévio e muitas vezes determinado pela escola e pelos interesses e necessidades práticas dos seus alunos como uma questão de falta de “adaptação” (é o que vemos na fala da professora Jandaia). Isso demonstra que a consciência gerada na prática diária só atinge um determinado nível de explicação, não chegando à compreensão profunda do problema, que não está só em currículos com conteúdos distantes ou adaptados à realidade dos alunos, mas está, principalmente em não compreender o planejamento escolar como importante momento de elaboração teórica das tarefas docentes, nas quais a reflexão e a avaliação sobre o processo de ensino-aprendizagem possuem como marco referencial a intenção política de intervir na realidade escolar dos alunos.

Continua a professora Jandaia:

O planejamento é necessário hoje eu não me vejo mais na sala de aula sem o meu planejamento é como se eu estivesse nua fazendo alguma coisa errada, sempre na escola nas reuniões estou batendo nessa tecla, não existe o professor ir para sala de aula sem planejar.

A professora Jandaia trabalha 40 horas semanais; além de exercer a docência, exerce a função de coordenadora pedagógica da Escola Bosque dos Pássaros. Ela demonstra que os saberes acadêmicos foram importantes na ressignificação dos saberes pedagógicos profissionais, em muitos momentos da sua fala, quando se referia à escola mencionava sua gestão participativa e ressaltava a importância de trabalhar e planejar em grupo aceitando sugestões, discutindo e tomando decisões . E acrescenta:

A escola somos nós e se nós não formarmos um grupo sólido, que adianta essa escola? Se nós não nos respeitamos o que vamos levar para os alunos? Nós aceitamos sugestões críticas no sentido de fazer alguma coisa para que a escola e a comunidade cresçam. (Professora Jandaia).

O planejamento escolar é o planejamento global da escola (LIBÂNEO, 1992). Como planejamento global entendemos a organização de todas as ações que se desenvolvem, e nessas ações estão contidas reflexões a respeito de todas as decisões que deverão ser tomadas, essas decisões necessitam de um pensar crítico sobre as questões sociais e políticas que permeiam a escola e seu entorno.

Entendemos que o planejamento *de ensino* tem características que lhes são próprias porque lida com sujeitos aprendentes, portanto, sujeitos em processo de formação humana. Para tal empreendimento, o professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na ação didático-pedagógica. Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. O pensar, em longo prazo, está presente na ação do professor reflexivo, foi o que vimos na fala da professora Violeta.

Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Lembremos que a professora Jandaia diz: “O planejamento é necessário; hoje, eu não me vejo mais na sala de aula sem o meu planejamento.” Por fim, planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico: Como planejar? Quais as ações presentes e como proceder do ponto de vista operacional, uma vez que é entendido que o planejamento é um processo, um ato político-pedagógico e, por conseguinte, não tem neutralidade porque sua intencionalidade se revela nas ações de ensino. O que se pretende desenvolver? Qual o cidadão que se deseja formar? E qual sociedade que se pretende ajudar a construir?

Para construir o plano, em primeiro lugar, pensamos sobre as fases, os passos, as etapas, as escolhas que implicam em situações diversificadas, e estão presentes durante o acontecer em sala de aula, num processo de idas e vindas. Contudo, para efeito de entendimento sobre o plano, indica-se a realização de um diagnóstico aqui compreendido como uma situação de análise; de reflexão sobre o circunstante, o local, o global.

No contexto didático-pedagógico: averiguar a quantidade de alunos, os novos desafios impostos pela sociedade, as condições físicas da instituição, os recursos disponíveis, nível, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas do aluno, o nível intelectual, as condições socioeconômicas (retrato sociocultural do aluno), a cultura institucional, a filosofia

da escola, enfim, as condições objetivas e subjetivas em que o processo de ensino irá acontecer.

Compreendemos ainda que no planejamento de ensino devem estar articuladas as atividades docentes, a proposta pedagógica e o contexto social, a compreensão do modelo de sociedade e o sistema de governo que lhe influenciam. A professora Jandaia demonstra possuir uma visão coletiva e participativa de planejamento. Para entender a escola, sua organização, o processo de ensino que nela se desenvolve, não basta analisá-la nas suas dimensões internas, mas vê-la inserida numa totalidade social e histórica.

A respeito da dimensão pragmática do planejamento, os professores afirmam que:

Na Rede UNEB 2000, a ênfase maior foi no planejamento talvez a professora de estágio supervisionado diagnosticou que os professores de Vera Cruz tem dificuldade no planejamento, não entro na sala sem planejamento uso como pesca, não entro na sala sem o roteiro. Planejamento hoje é uma questão particular, você deve estruturar o que é pedagogicamente correto. (Professor Cravo).

Planejar não é engavetar é colocar em prática aquilo o que planejou— Era assim olhou e seguiu o livro didático e o modelo que estava ali, antes era assim os livros estão aí copie tudo, isso para mim era planejamento. Na Rede UNEB tive outra compreensão aprendi a refletir sobre o planejamento e currículo e perceber o que é e o que não é importante saber, as necessidades, hoje é realizar um diagnóstico uma reflexão e ver os aspectos mais importantes. (Professora Sabiá).

Se pretendemos, neste trabalho, identificar a ressignificação dos saberes pelos professores, no que diz respeito ao planejamento na sua intersecção entre os aspectos político e pedagógico, arriscamos a afirmar que esses professores foram além da concepção do planejamento enquanto uma técnica. No contexto do planejamento de ensino, pudemos inferir que de dez professores observados, oito demonstram haver operado mudanças significativas em suas práticas (80%).

Vejamos o entendimento da Professora Rosa:

O planejamento é fundamental mesmo que você não ponha no papel, mas que você em casa pelo menos pense, o que eu vou planejar? O que vou fazer amanhã? O que eu quero alcançar com os meus alunos? Estou muito distante? A gente sente a sede do aluno. A gente trabalha só!. Trabalhando na Secretaria de Educação, sobre o planejamento eu não vi muitas mudanças após REDE UNEB 2000, vi muitas ironias em relação ao planejamento. Mesmo porque a Secretaria não dá o suporte in loco, têm muitos que nem planejam. (Professora Rosa).

“Tem muitos que nem planejam [...]” diz ainda a professora Rosa. Com certeza, a prática do não planejar, do *laisser-faire* é uma constante na vida dos professores de maior experiência. O problema é que, em grande parte, a falta de planejamento incide sobre a prática

de ensino dos professores e isso pode trazer prejuízos ao processo de aprendizagem. E nem todos são tão bem preparados, tão bem formados, a ponto de poderem prescindir de um plano de trabalho antes da sua aplicação prática.

A construção do planejamento é um processo de reflexão e reconstrução de saberes da experiência; É uma prática que sublinha a participação, pelo menos em tese. Para Gandin (1993, p. 12), é “[...] a união entre a vida e a técnica para o bem-estar do homem e da sua sociedade.”

Acreditamos que a professora em questão tece comentários que demonstram compreender o planejamento como importante, entretanto, critica a falta de atenção e orientação do órgão gestor responsável em orientar e acompanhar a execução do planejamento.

Quando a professora Rosa diz: “Tem muitos que nem planejam [...]” convém que nos reportemos a Fusari (1989), que afirma existir uma certa confusão, insatisfação, descrença e até desprezo para com o planejamento. Ele comenta a frequência significativa que ouve falas do tipo: “Vivo no improviso e é impossível planejar o trabalho docente” ou “Transcrevo o planejamento do ano anterior, acrescento algumas coisas, entrego e pronto. Cumpri minha obrigação”. E também: “Acho importante, mas é uma coisa tecnicista e mecânica que nada tem a ver com a realidade da sala de aula.” Como já foi dito, essas são situações comuns. Mas não basta constatá-las. A essas falas argumenta: É preciso perguntar por que os professores vêem o planejamento dessa maneira e como é possível superar essa visão e recuperá-lo como algo indispensável para a prática social docente.

Quando nos referimos à construção do planejamento, quatro questões são imprescindíveis: de que intenção partimos? o que queremos alcançar? a que distancia estamos daquilo que queremos alcançar? o que faremos concretamente para diminuir essa distância? Questionamentos estes implícitos na fala da professora Rosa. A pergunta “O que queremos alcançar?” supõe certamente a busca de um posicionamento provisório a respeito do homem e da sociedade, a respeito da Educação. É um duplo posicionamento: político e pedagógico, mas que não podem ser dissociados. A resposta à segunda pergunta traz aquilo que se deve chamar de diagnóstico. O juízo da realidade, o conhecimento dos conflitos psicológicos existentes na relação educativa: dentre esses, a relação professor e aluno, as histórias de vida do professor e o seu processo de formação.

A terceira questão aponta para o que é necessário e possível concretamente para diminuir a distância entre o que se e faz e o que se deveria estar fazendo. É o que chamamos de programação e políticas da ação. Para tal, faz-se necessário que essas políticas de ação

sejam implementadas e que possibilitem ao professor compreender os fundamentos teóricos que viabilizem a construção do planejamento escolar em sua totalidade, é necessário considerá-lo num processo de elaboração, execução e avaliação.

Além da técnica, é importante observar na construção do planejamento o contexto socioeconômico, político e cultural porque é neste todo que está integrada a educação e, além disso, se não se conhecer a realidade não se pode realizar um diagnóstico seguro desta. A construção e consideração da identidade da instituição, para a qual se planeja, é o primeiro passo para a coerência do planejamento.

Convém explicitar nesse momento que para a construção dessa identidade é necessário que a instituição tenha autonomia. Todavia, existem nas escolas programas do governo implementados nos planejamentos dos professores que buscam resolver as distorções idade / série, os programas de aceleração, programas para viabilizar o processo de inclusão que, muitas vezes, não atendem às necessidades da instituição e do seu corpo docente e discente. Essas iniciativas buscam minimizar as tensões existentes na escola, porém ainda se faz necessário repensar a coerência que existe com saber e saber fazer dos professores, e se os mesmos consideram a riqueza das experiências dos alunos e suas histórias de vida, Será que esses programas vislumbram que o princípio democrático da educação só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam na formação dos professores e dos alunos? Vale perguntar: mudam os alunos, muda a escola, mudam o professor e o seu planejamento? Mudam as políticas públicas?

Para Fusari (1989), a democratização da educação escolar é um processo que não pode ser feito de forma improvisada, desarticulada e assistemática. Quando se fala em ensino de qualidade, em socialização do conhecimento acumulado pela humanidade, ao longo da história e em criação de um novo saber, são necessários alguns procedimentos, entre eles a recuperação do processo de planejamento individual e coletivo dos professores (além, é claro, de um rigoroso processo de preparação das aulas).

Um dos pontos evidenciados nas entrevistas pelos professores foi a falta de importância do planejamento para a otimização do trabalho docente. Os professores entrevistados falavam como viam o planejamento antes que antes da formação na REDE UNEB, caracterizando-o como normativo, formalista, irreal, impossível etc.; desta forma, ressignificar o planejamento tornou-se um grande desafio para o grupo de professores.

Para que a ressignificação aconteça, faz-se necessário que o professor assuma o papel de autor e ator do processo educativo, pois, conforme Vasconcellos (2002), o planejamento só tem sentido se o educador colocar-se numa perspectiva de mudança.

Ratificamos tais afirmações, a partir das falas das professoras Colibri e Beija-Flor:

Para quê fazer planejamento cheio de objetivos? Ele é correto, mas repetitivo.

Escrevo o planejamento para ser bonito no papel, mas a realidade é outra, o essencial sai. O que confunde é o roteiro que recebemos para trabalhar durante a semana sem contestar. Comecei a valorizar o planejamento quando entrei para REDE UNEB. O planejamento é essencial, mas para elaborar é preciso segurança e conhecimento.

Mediante o discurso dos professores, percebemos o quanto seria preciso o aprofundamento teórico e o estabelecimento da relação teoria e prática para o ressignificar da ação do planejar, pois o ato de planejar significava algo sem relevância para o fazer pedagógico. Além disso, as professoras, nas suas falas, ressaltam e criticam, não sem razão, o que vem pronto, empacotado, verticalizado dos órgãos reguladores do sistema educacional. Por outro lado, os alunos que não vivenciam ativamente o processo de ensino-aprendizagem, não se reconhecem nesse processo: quase se poderia dizer que, ao adquirirem o saber, não sabem o que estão fazendo. E as conseqüências disso são conhecidas: aprendizado entendido exclusivamente como memorização, repetição mecânica de conteúdos adquiridos.

Segundo Vasconcellos (2002), para se atribuir um significado ao planejamento é preciso resgatar a sua necessidade e possibilidade, ou seja, despertar no professor a compreensão de que planejar remete a: acreditar na possibilidade de mudança do real e na necessidade desta mudança, além da relação teórico-metodológica que permeia o processo de planejar.

7.2.2 Metodologia de ensino

Nas entrevistas realizadas, conseguimos identificar essa categoria com veemência na fala da maioria dos professores (80%), uma vez que sempre a associavam ao planejamento e nesse momento conseguimos vislumbrar a possibilidade de compreensão sobre os saberes profissionais e a sua possível ressignificação. Oito dentre dez professoras demonstraram ter mudado a conduta de uma postura mais tradicional para uma postura mais construtiva na sala de aula.

Vejamos as falas dos professores:

Eu nem sei era aleatória, só aula expositiva era tudo, hoje você pensa sobre o processo, quais as metodologias que devo usar para o aluno aprender, metodologia para provocar situações de aprendizagem, hoje tem a questão da reflexão. Quais os caminhos para o aluno aprender? Como vamos trabalhar? [...]. (Professor Cravo).

A metodologia do meu trabalho hoje está focada na leitura e estudo de textos diversos, interpretação e produção de textos, pesquisas, entrevistas, oficinas de criação, trabalhos individual e coletivo, brincadeiras, experimentos seminários, mesa redonda, teatro, dança, passeios de campo, estudo do vocabulário, entre outras. (Professora Jandaia).

Através da REDE UNEB, a mudança foi inevitável. Analisei cada passo da minha prática pedagógica com coerência atingindo aos poucos os objetivos propostos a cada situação na sala de aula (aqui se refere a metodologia). Também refleti em relação a cada aluno, que tem que ser trabalhado em seu espaço, o que antes não era visto. (Professora Colibri).

A cada momento as dificuldades surgem e a metodologia aplicada tem que ser renovada, com a intenção de colocar os alunos em contato com a prática, propiciando-lhes autonomia como produtores, isso faz com que cada um construa a sua própria estratégia de estudo e pesquisa, reflita e indague sobre a atualidade e sobre a vida dentro fora da escola. (Professora Beija-Flor).

Nas falas dos professores conseguimos identificar termos como inovações metodológicas, construção de estratégias de aprendizagem, autonomia como produtores de conhecimento e outras expressões que denotam conceitos assaz complexos. É interessante notar que o capítulo destinado à Metodologia, no documento que norteia a REDE UNEB 2000 este se refere à aprendizagem ativa durante a formação, lembrando que o ensino-aprendizagem não se define apenas pela transmissão de informações, mas, sobretudo, pela mobilização de situações de aprendizagem e reconstrução do conhecimento a partir daquilo que os alunos já sabem. O documento explicita, que reconstruir não é esvaziar a cabeça dos alunos do senso comum e dos conhecimentos que eles já possuem, nem desprezar o que sabem, mas aperfeiçoar o saber deles pela reelaboração das informações, transformá-lo em sujeito participante e parceiro de sua aprendizagem. Conseqüentemente, o saber-fazer do professor precisa ser respeitado e reconstruído.

Aqui, convém lembrar Martins. (2005, p. 11-23):

O método é aprendido na prática, não por ela mesma. Isso quer dizer que o professor ao buscar resolver os problemas do cotidiano da aula cria novas respostas e modos de fazer. O “novo” é decorrente da articulação de suas experiências anteriores com as experiências coletivas dos outros professores, com os estudos que realiza nos cursos, com as conversas que mantém com seus alunos. São saberes densos, por que gerados no enfrentamento dos conflitos, ainda que o professor não o compreenda por totalidade. Mas, o professor elabora relações entre conteúdo-forma circunstanciadas pelas

finalidades que pretende conseguir com a prática docente desenvolvida, mobilizado pelas contradições que enfrenta no dia a dia da sala de aula.

Cabe à metodologia de ensino uma parte da responsabilidade na formação crítica e criativa do alunado. Na introdução deste estudo perguntamos: Que mudanças atitudinais, conceituais e procedimentais têm sido operadas no seio da prática pedagógica desses professores? A partir das entrevistas e observações da prática pedagógica desses sujeitos, podemos depreender que a concepção de metodologia que possuem, após terem cursado o Programa REDE UNEB 2000 mudou, superando a imagem falsa da metodologia que preconiza a unilateralidade do processo educativo e despreza as questões sociais que permeiam o cotidiano da prática educativa. Vejamos o que dizem duas professoras sobre a concepção de metodologia antes e depois de concluírem o curso:

Aprendi que tudo que já fazia hoje eu posso fazer mais aprimorada, lançar mão de vários métodos e técnicas fazia de forma mecânica hoje eu faço sabendo de fundamento. (Professora Sol).

Estamos ousados as reuniões pegam fogo. (Professora Jandaia).

Nas observações das aulas, pudemos identificar nas práticas uma concepção de metodologia de ensino ressignificada, principalmente quando o planejamento era apresentado e a forma de trabalhar discutidos em sala de aula, os professores acatando as sugestões dos alunos.

É preciso, pois, superar a dicotomia entre a teoria e a prática, entendendo que o educador necessita de outros saberes, dentre eles o respeito aos saberes do educando. Para isso, ensinar exige humildade educacional, afirmava Paulo Freire, para entender o educando como cidadão que já possui uma leitura de mundo. Na sua prática, cabe ao professor descobrir uma metodologia a partir do conhecimento cultural do aluno, ensinar o conhecimento escolar num processo onde o saber científico só será apreendido quando o conteúdo tiver significado na sua vida.

7.2.3 Seleção e organização de conteúdos

A partir da análise dos dados, verificamos que apenas 40% dos professores estudados, demonstraram ter ressignificado o saber relativamente à seleção e organização de conteúdos de ensino.

O que dizem os professores:

Seleciono e organizo os conteúdos significativos e relevantes, de acordo com a vivência e a realidade da turma, observando os saberes e as experiências que eles trazem do seu cotidiano possibilitando assim a leitura da realidade a fim de sistematizar o conhecimento. (Professora Jandaia).

Passatempos, parlendas, trava-línguas, música, poesia, charges, desenhos, textos diversos, fatos, contos, adivinhas, fábulas, os conteúdos são apresentados de forma viva e integrada com jogos mensagens. (Professora Colibri).

Eu trabalho com a história local, tenho muito interesse, trabalho com charges gravuras, análise de textos artigos, filmes. Eu tento estender, mas não tenho recursos vejo que precisa melhorar bastante a minha prática a minha intenção é fazer com que eles enxerguem o que está nas entrelinhas. (Professora Beija-flor).

Durante muito tempo, a questão da seleção e organização dos conteúdos escolares foi tratada do ponto de vista exclusivamente técnico nos cursos formadores do profissional do ensino. À escola, atribuía-se a função de transmissão do saber acumulado historicamente, cientificamente organizado, considerando aspectos lógicos e psicológicos tendo como pressuposto que uma formação teórica sólida garante uma prática conseqüente. A lógica subjacente a essa abordagem é a de que a teoria é guia da ação, caracterizando-se a separação entre a teoria e a prática. Fato característico na pedagogia tradicional, onde o aluno é mero personagem no processo de ensino-aprendizagem. Nesta tendência, vê-se uma falta de mobilidade do currículo, onde o professor simplesmente repassa conteúdos previamente programados e massificados, sem analisar sua importância e necessidade no contexto social em que está inserido.

Ao analisarmos a fala da professora Jandaia, logo acima, percebemos uma compreensão diferente visto que a mesma se preocupa com os saberes que seus alunos trazem ao chegar na escola. Freire (1988) nos esclarece a esse propósito, afirmando que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo, assim os conhecimentos construídos antes de se chegar à escola precisam ser valorizados. Compreendemos ainda que a professora em questão vai de encontro com a Pedagogia Tradicional, na qual a escola é vista como principal fonte de informação, de transformação cultural e ideológica das massas, respondendo aos interesses da burguesia como classe dominante. Nessa escola, o programa educacional é extremamente rígido, contendo uma grande quantidade de informações, tratadas de forma descontextualizada e desconexa, visando a memorização e não a aprendizagem em si; e a prática do professor é conteudista, seus saberes pedagógicos não são ressignificados.

Para as professoras Colibri e Beija-Flor, os conteúdos devem versar sobre a

realidade, e a leitura crítica, a compreensão do que está subjacente ao que é trabalhado na sala de aula. Neste sentido, as professoras afirmam não aceitar o que é determinado, as “listas prontas” ao tempo em que se queixam a falta de recursos para trabalhar outros conteúdos mais interessantes para os alunos.

Ultimamente, essa questão tem sido alvo de muitas discussões entre os professores progressistas que, comprometidos com a maioria dos estudantes presente nas escolas, buscam inverter a lógica subjacente à abordagem tradicionalista, orientando a seleção e organização dos conteúdos escolares a partir do pressuposto de que para essa maioria, teoria e prática se constituem numa unidade. Ou seja, no fazer gera-se o saber. Esses educadores progressistas, encontram-se dentro de linhas pedagógicas que visam a formação de um cidadão crítico, comprometido com necessidades de transformações sociais que imperam nos nossos dias.

Em se tratando de conteúdos, convém lembrar que o conhecimento pedagógico dos conteúdos (o saber selecionar e organizar didaticamente) que o professor precisa construir é um tipo de saber que vai além do conhecimento da matéria por si mesma para a dimensão do conhecimento da matéria que se vai ensinar. Inclui as formas mais comuns de representação das idéias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil. Faz do ensino uma arte.

No documento basilar do Programa da REDE UNEB (UNIVERSIDADE..., 1999), encontramos que seu principal alvo é o professor transformado em agente crítico de sua formação e construtor de seu próprio saber pelas descobertas compartilhadas democraticamente em grupos de trabalho, tendo a pesquisa como princípio educativo e o questionamento reconstrutivo como prática constante. Acrescenta ainda, o documento, que o curso não é um mero preparador de mestres, mas um processo contínuo de descobertas e de transformações.

A partir das falas das professoras entrevistadas, compreendemos que também é tarefa do professor desvelar a estrutura do objeto (conteúdo), no sentido de organizá-lo para fins da relação de ensino-aprendizagem, devendo então, refletir o movimento interno dos conhecimentos. Pela indissociabilidade entre ensino e aprendizagem, deve ainda desvelar a estrutura do sujeito para a compreensão de suas características lógico-psicológicas e socioculturais envolvidas na organização intelectual do aluno necessárias à apropriação do conhecimento.

7.2.4 Uso de livro didático

Segundo D'Ávila Maheu (2001) as reflexões sobre o livro didático, ou mesmo, sobre o uso desse recurso de ensino, remontam à época de Comenius. Na Didática Magna (1632), Comenius propunha que a base da reforma do ensino estivesse sustentada sobre a ordem e que o sistema de ensino se organizasse e funcionasse como uma tipografia. Para Comenius, o manual didático seria válido na medida em que seguisse os ensinamentos da luz, vale dizer, a ordem da natureza, abrangendo todo o conteúdo necessário, de modo conciso e sólido, refletindo a imagem real do universo. Acima de tudo, a linguagem utilizada deveria ser familiar e comum, permitindo assim que os alunos entendessem tudo espontaneamente, mesmo sem o mestre. Sustenta, ainda, citando Comenius, que os livros didáticos são funcionais porque reduzem, substancialmente, o tempo perdido em leituras variadas e supérfluas.

A grande maioria dos professores vê o livro didático com reservas. Nas entrevistas com os professores investigados, percebemos uma visão mais crítica do uso desse instrumento de ensino como acessório e não como única fonte de consulta (60% da população total); entretanto, não podemos afirmar que tenham ressignificado suas práticas. Essa subcategoria foi apreendida somente em nível das representações das professoras que, de todo modo, já manifestam posicionamento crítico. As opiniões dos professores a respeito do livro didático:

Eu copiava, era tradicional, não que eu fosse, para mim tem que ser assim, acompanhava o livro didático, o que estava fora do livro estava errado. (Professora Jandaia).

Descobrimos que aprendem com o outro, que não aprendem com o livro didático. (Professor Cravo)

Os textos do livro didático estão fora da realidade, então eu faço o trabalho com matérias de jornais e revistas, compreensão do texto algumas coisas que levem para vida. Apesar de serem pequenos, a gente tem um público que conhece o sexo a droga muito cedo. Eles convivem com essas coisas, eles não vêm à escola como a escola, eles saem dos distritos e vêm para Mar Grande como cidade grande, vêm para encontrar com os amigos, para festa com a roupa por baixo e a gente perde o controle é complicado para a gente trazer o aluno para sala de aula apenas com o livro didático, e muitas vezes a gente traz um filme e eles dizem você não acha uma coisa melhor? e você traz uma música, ele quer pagode, procura uma letra que tenha algo a ver com o seu trabalho e não acha, porque as letras são vazias muitas vezes é mais fácil uma leitura imagética do que um texto escrito. (Professora Rosa).

Como disse a professora Rosa, os textos do livro didático não consideram valores e a cultura das classes populares, não retratam a realidade dos alunos, justamente por se apresentarem muitas vezes de forma acrítica, veiculando verdades e valores baseados em uma cultura elitizada. É essencial que saibamos valorizar a cultura popular em que nosso aluno está inserido, partindo desta cultura, e procurando aprofundar seus conhecimentos, para que participe do processo permanente da sua libertação.

Para Freire (1988), mestre que ensinou minha geração de educadores a ler a leitura e a escola, a escola é um lugar especial. Isto significa a importância da escola e a importância do professor na prática diária de sala de aula. Conforme afirma a professora Rosa, os alunos não viam a escola como a escola, e o seu papel foi fazer com que o conteúdo do livro didático se tornasse enriquecido reformulado, para desenvolvimento de uma consciência crítica, de uma vivência coletiva frente a uma realidade dinâmica e mutável.

Os professores entrevistados compreenderam ainda que o processo de ensinar não acontece apenas com o livro didático, aprendem com o outro, e com a mediação que fazem na sala de aula.

A este respeito, esclarece D'Ávila Maheu (2001, p. 77):

Fazer aprender, então, não é simplesmente informar ou fazer saber a alguém qualquer coisa. Ensinar visa provocar uma ação, o que significa que aprender é um verbo ativo. É diferente, por exemplo, quando se informa a alguém um endereço qualquer: a escola X, que fica à direita da rua Y, esquina com a rua Z. Essa é uma informação que pode ser útil num momento determinado. Mas, se se ensina alguém a ler um aviso, esse será um conhecimento útil por toda uma vida, uma vez que transferível a outras situações sociais.

Ao estabelecermos uma relação entre a afirmação de D'Ávila Maheu e os depoimentos dos professores, compreendemos que esses não se limitaram à reprodução de tópicos dos livros didáticos, visto que não desconheciam a importância do ensinar e do aprender, principalmente quando se referiam à relação com o outro como alguém que se ensina e que aprende, e esse aprendizado é para a vida, não visavam apenas o livro didático com única fonte de informação. Isto é, utilizavam o livro didático mas tinham consciência das limitações do mesmo, o fato de ter o saber ao alcance da mão não fez desses professores meros repetidores que não se interrogavam sobre o que iriam transmitir aos seus alunos.

7.2.5 Avaliação da aprendizagem

O ato de avaliar se dá permanentemente na vida cotidiana, nessa permanência o sujeito precisa estar sempre pronto para identificar o que é verdadeiro e correto e, muitas vezes essa escolha não corresponde a um conhecimento aprofundado do conceito em questão. Essa categoria, considerada como integrante dos saberes pedagógicos, foi enfatizada na fala dos professores, visto que se faz presente em todos os momentos da vida humana e do dia-a-dia da sala de aula.

Segundo Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa. Aponta, ainda, que as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir.

Nos seus depoimentos e análise das práticas, constatamos que metade dos professores ressignificaram suas práticas a partir dos saberes oriundos da formação e a outra metade não. Quando entrevistados, os professores nos falam do antes da REDE UNEB, e se colocam também no presente, ou seja, como compreendem a avaliação agora:

Antes avaliava através de provas, testes, questionário, tirava até ponto, avalio hoje acompanhando o processo ensino-aprendizagem de forma contínua e sistemática, registrando, observando e verificando por meio da avaliação diagnóstica, ou seja, do conhecimento prévio, as dúvidas, os erros dos alunos para aperfeiçoar este conhecimento de forma esclarecer e estimular, busca de resultados significativos, não só analisando os aspectos positivos mas também as habilidades e os procedimentos desenvolvidos. (Professora Colibri).

Embora a Professora Colibri tenha declarado a respeito de um novo olhar sobre o processo de avaliação, observamos também professoras que ainda avaliam segundo a tendência tradicional (50%), sem considerar os aspectos afetivos, sem fazer uma auto-avaliação. Podemos afirmar que a avaliação continua assumindo, desde muito tempo, uma função seletiva, uma função de exclusão daqueles que costumam ser rotulados ‘menos capazes, com problemas familiares, com problemas de aprendizagem, sem vontade de estudar, sem assistência familiar’ e muitos outros termos parecidos.

Contudo, encontramos a professora Colibri com um olhar novo um saber ressignificado, mas compreendemos em meio à fala da professora que ainda necessita saber que avaliar exige que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, se escolher os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados, comparados e postos em cheque com o contexto e a forma em que foram produzidos.

A Professora Rosa expressa o seu entendimento sobre avaliação, da seguinte forma:

Comecei a ver o dia- a- dia, sem considerar o quantitativo, mas eu ouço os meus alunos como começou, como está e registro. Observo o que eles criam em sala, se há interação, se mudou mesmo. Quando tento falar com meus colegas eles não entendem, eu digo: quando se constrói um texto é uma prova quando ele comenta já é uma prova. Agora, eu opino com segurança, critico, respeitando meus colegas. Estou sempre mostrando aquilo que eu aprendi. Infelizmente, na minha escola os professores não estudam, vejo uma dicotomia entre o administrativo e o pedagógico.

Observamos que a professora Rosa tem uma concepção de avaliação enquanto processo, considera todas as atividades desenvolvidas em sala de aula como instrumentos de avaliação, durante a sua fala percebemos que estabelece critérios, demonstra preocupação com o coletivo, com a necessidade de ressignificação dos saberes, com o embasamento teórico para um bom desempenho na prática e ainda demonstra a sua insatisfação com a dicotomia que existe na sua escola, entre o administrativo e o pedagógico.

Quando a professora diz: “[...] comecei a ver o dia-a-dia”, compreendemos o ato de avaliar exercido em todos os momentos da vida diária dos indivíduos, feito a partir de juízos provisórios, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. A preocupação da professora em saber se houve realmente mudança está em consonância com o pensamento de Luckesi (1999), quando explica que valor da avaliação encontra-se no fato do aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafiá-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos.

Acreditamos que se constitui um desafio para a professora Rosa atuar na sua prática docente, propondo aos seus alunos que as mudanças sejam comportamentais ou atitudinais, não só aos alunos como também aos pais visto que, de modo geral os pais e alguns colegas da professora ainda têm uma concepção tradicional de avaliação e mais:

A avaliação, unicamente como “medida” é ranço do positivismo, mais oculta e mistifica do que mostra, ou aponta aquilo que deve ser retomado, ser trabalhado novamente e de outra forma, o que é imprescindível que o aluno conheça. Também não podemos nos esquecer dos instrumentos utilizados para avaliar que fundamentam este processo decisório e necessitam de questionamentos, não só quanto à sua elaboração, mas, quanto à coerência e adequabilidade com o que foi trabalhado em sala de aula e o modo com que o que vai ser avaliado foi trabalhado.

Mas ainda convém questionar: Será que o saber pedagógico, no que diz respeito à avaliação, foi mesmo ressignificado pelos sujeitos deste estudo? Quando cruzamos os dados das entrevistas com os dados provindos das observações da prática pedagógica, podemos

verificar que nem todos os professores operaram mudanças significativas em suas práticas avaliativas, a exemplo da professora Colibri, que denotava uma grande contradição entre seu discurso emancipador e sua prática ainda enraizada no modelo classificatório de avaliação.

Diz a professora Colibri:

A avaliação em vez de ser um procedimento excludente ou um instrumento de penalização, passa a ser uma contribuição para o aperfeiçoamento do processo ensino–aprendizagem e para a conscientização desse processo por parte do aluno.

A fala da professora aponta para uma avaliação crítica, progressista. Entretanto, ao observarmos a sua prática percebemos que a professora não parece ter ressignificado esse saber. Ao observarmos um dos seus instrumentos de avaliação (prova), percebemos que continua com questões do tipo. Qual a data do descobrimento do Brasil? Classifique as palavras quanto ao número de sílabas. Separe as sílabas corretamente, tudo isso sem contribuição significativa para o aperfeiçoamento do processo ensino e progressão das aprendizagens.

Busquemos um contraponto na fala da professora Rosa, quando afirma que “os professores não estudam” e acrescentamos; emitem juízos quase sempre provisórios que vão de opiniões elásticas sobre a turma até aos julgamentos sobre cada um dos seus alunos em particular. Saviani, (2000, p.41), afirma que o caminho do conhecimento

[...] é perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos.

Logo não cabem apenas interrogatórios, prova apenas objetiva, questionários, mas uma postura que permita a cada um realmente aprender.

7.2.6 Relações interpessoais

Nas relações interpessoais estão implícitos o que chamamos de saberes afetivos, esses saberes são de fundamental importância no cotidiano das pessoas e da escola. Para o sujeito avançar em seus conhecimentos, precisa conectar-se consigo mesmo, com as informações e saberes que dispõe: é preciso conectar-se com o outro que, invariavelmente, dispõe de conhecimentos informações e saberes diferentes dos seus. Mediante confrontação, comparação e reflexão, desse processo interativo, resultará o avanço do conhecimento pessoal

e coletivo.

A escola, na pessoa do educador, não pode ficar distante de tudo o que está acontecendo, e entender a educação como um processo psicossocial já é um grande passo. O trabalho docente, diga-se de passagem e como cunhou Tardif e Lessard (2005), é um trabalho de interações humanas.

Nessa pesquisa, buscamos compreender como esse saber foi resignificado pelos professores durante as entrevistas (e também de observações da prática) e estivemos atentas a esse pensar. Realizamos uma entrevista com a presença de todos os professores pesquisados e pudemos ver de perto quando se manifestavam de maneira descontraída a respeito das questões de ordem afetiva e 60% demonstraram ter resignificado sua conduta afetiva em relação aos alunos e aos pares.

Vejamos o que diz o professor Cravo sobre as relações interpessoais na escola.

Amizade e a união da gente permitem a aceitar as dificuldades de cada sem problemas, eu gosto de todo mundo, ninguém é perfeito, se a gente for olhar o lado ruim a gente não vive. Sou apaixonado pela minha escola, eu aprendi o espírito de equipe, se você não defender a sua instituição quem vai defender? Eu sempre procuro falar bem da minha da escola, eu visto a camisa da minha escola, nós somos unidos em todas as atividades.

Diante da fala do Professor Cravo, entendemos que os professores devem estar preparados em termos de competências para o ensino, o que inclui o componente emocional. Todavia, ao se deparar com o cotidiano das salas de aula, percebe-se que grande parte dos professores carecem ainda de maturidade emocional. Os professores, de modo geral, a partir de seus modelos de identificação, se chocam com os alunos entrando, muitas vezes, na energia deles que se manifestam dentro da incompletude característica da sua faixa etária; neste caso, os adultos da relação (os professores) não sabem se diferenciar assumindo, diante de situações de conflito, uma atitude mais segura e equilibrada. Quando entrevistada, a professora Beija-Flor, por exemplo, diz que não sabe o que fazer para agradar seus alunos, e que os seus colegas não são companheiros não se falam não escutam e nem planejam juntos.

Estamos na era das doenças psicossomáticas, problemas psíquicos estão sendo jogados para o físico e estamos adoecendo. Cada vez mais professores estão sendo acometidos por estresse ocupacional, gastrite nervosa, cefaléia crônica diária, problemas de pele e de voz no exercício da sua profissão. Temos até o diagnóstico de uma nova doença, a síndrome de Burnout⁹, prejudicando muito a vida profissional e pessoal dos professores,

⁹ A chamada Síndrome de Burnout é definida por alguns autores como uma das conseqüências mais marcantes do estresse profissional, e se caracteriza por exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade com relação a quase tudo e a todos.

deixando-os sem ânimo para o trabalho e sem energia para enfrentarem os obstáculos diários.

Outra fala que merece destaque é da professora Jandaia:

A escola somos nós e se nós não formarmos um grupo sólido, o que adianta essa escola? Se nós não nos respeitamos o que vamos levar para os alunos? Nós aceitamos sugestões e críticas no sentido de fazer alguma coisa para que a escola cresça.

Vejamos que a fala da professora nos encaminha para a compreensão de que na vivência das relações com nossos alunos, nós professores expressamos nosso conhecimento e o nosso compromisso com o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos mesmos. Para tanto, precisamos nos conhecer melhor, investindo no nosso aprimoramento inter e intrapessoal, tendo uma visão mais ampla dos nossos alunos, não só no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo, mas, antes de tudo, enxergando-o com empatia como um ser humano, dentro de toda fragilidade que é peculiar aos seres humanos.

Sobre a relação professor-aluno, sinaliza a professora Colibri:

A relação professor /aluno se dá através da troca. Como professora procuro assumir a postura de mediadora sempre planejando e incentivando a curiosidade dos meus alunos em relação a si mesmo e ao mundo que o cerca. Procuro envolvê-lo desafiando de forma simples e complexa.

A professora demonstra compreensão sobre a importância da mediação, entende que deve ser, antes de tudo, uma preparadora emocional, acreditando no seu papel de transformadora e na capacidade que o aluno tem de crescer e se desenvolver. Não existem fórmulas mágicas que irão resolver todas as nossas dificuldades num piscar de olhos, que farão desaparecer de nossas classes os “alunos problema”. A pretensão é bem mais modesta, mais exige trabalho e boa vontade de todos nós.

Concluimos essa subcategoria dizendo que por meio das relações interpessoais, acreditamos ser possível trabalhar grandes mazelas que castigam a humanidade. O processo de aprendizagem está atrelado às relações interpessoais. Nesse âmbito, encontra-se um infindável número de sujeitos, circunstâncias, espaços e tempos. As relações familiares, sociais, institucionais estão estreitamente relacionadas aos resultados finais de avanços ou estagnações em processos de aprendizagem.

Na nossa opinião são essenciais as relações interpessoais aqui consideradas como saberes afetivos e os professores entrevistados ao longo desta pesquisa, embora estejam entremeadas nas suas falas queixas e lamentações, demonstraram sensibilidade e entendimento sobre a sua importância. Quanto mais elaboradas, conscientes e respeitadas sejam as interações sociais e pedagógicas, maior será a extensão das conquistas em estruturas de pensamento. Indivíduos que dispõem de conhecimentos específicos e não se permitem

submetê-los à trocas, a equivalências e a provas, mediante interações pessoais e grupais deixam de receber contribuições que, muitas vezes, não integram seu particular campo perceptual e de conhecimentos.

7.3 EM BUSCA DE UMA CONCLUSÃO PROVISÓRIA SOBRE AS FALAS DOS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS

Nessa análise buscamos estabelecer uma interlocução entre os saberes pedagógicos profissionais (planejamento de ensino, seleção de conteúdos, métodos, relações interpessoais e avaliação) com os saberes acadêmicos (provindos da formação inicial), procurando compreender se houve ressignificação (transformação) destes nas práticas das professoras, a fim de responder nossa pergunta inicial: os saberes dos professores (sujeitos da pesquisa) foram ressignificados após a formação do Programa REDE UNEB 2000?

Buscando caracterizar os saberes docentes, Tardif (2002) argumenta que este é um saber experiencial que o (a) professor (a) vai construindo, mobilizando, elaborando ao longo de sua vivência profissional no enfrentamento das situações e problemas cotidianos e dentre esses tão também os saberes afetivos. É um saber interativo porque elaborado no âmbito de interações com os outros sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É também um saber plural já que não se fundamenta num “[...] repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.” (TARDIF, 2002, p. 109).

Neste sentido, o saber docente mobiliza diversas fontes de diferentes espaços e tempos, sempre aberto e inacabado, continuamente reconstruído a partir de novos conhecimentos, novas experiências e novas necessidades. É um saber, segundo o autor citado, existencial ligado, não apenas às experiências profissionais, mas também à história de vida do(a) professor(a) seu jeito de ser e de agir, sua identidade.

Partindo desse ponto de vista, consideramos que os professores, em maioria, demonstraram ter ressignificado seus saberes pedagógicos profissionais, mobilizando-os de forma renovada nas suas práticas pedagógicas. Evidentemente que só com as entrevistas não teríamos condições de chegarmos a tal conclusão. Partimos também de situações de observação das práticas que nos permitiram entrever, a partir da quantificação dos dados que

apresentamos a seguir:

Nossas impressões advêm de observações realizadas nas salas de aula, da participação de reuniões pedagógicas, da leitura e acompanhamento de projetos e planos construídos e trabalhados pelas professoras na escola e sala de aula. Nesse sentido, diríamos que as questões concernentes à diversidade dos enfoques sobre o planejamento de ensino e das realidades estimularam uma melhor organização dos saberes relacionados à prática profissional, desenvolvendo uma nova compreensão do saber-fazer didático, ao tempo em que valorizavam a ação de teorizar sobre a realidade dos seus alunos.

Possibilitou distinguir, também, alguns aspectos. O primeiro deles leva em conta que os saberes construídos durante o curso apresentam-se mais conscientes e coerentes. O segundo diz respeito à necessidade de se refletir continuamente sobre a importância do ato de planejar, evidenciando que esse ato deve provocar transformações na prática do trabalho.

Compreendemos que as professoras passaram a pensar, não apenas a escola como objeto de reflexão para que se efetivem mudanças, mas compreenderam, também, que estas transformações só se realizam pela própria pessoa e segundo seus processos. E finalmente, o terceiro aspecto revela que é preciso desenvolver uma postura profissional que se alimente não só do aprender sobre a realidade educacional, mas o aprender *na e com* a realidade, para que se reinventem práticas profissionais de melhoria e de mudança.

Sobre a segunda categoria – conteúdos escolares – quatro professores, dentre dez (40%) - Jandaia, Colibri, Cravo e Rosa, demonstraram mudanças substantivas na sua prática. Tomamos como exemplo o planejamento e as aulas da professora Colibri, observamos que os conteúdos são trabalhados tomando como base as situações vivenciadas no contexto socioeducacional, promovendo discussões significativas para o processo de ensino-aprendizagem, buscando uma melhoria nas relações sociais, isso faz com que a proposta pedagógica se torne mais eficiente. Nesse planejamento, a professora Colibri a todo momento problematizava os conteúdos e buscava trabalhar envolvendo as demais disciplinas da matriz curricular. As aulas da professora se apresentaram de modo atraente; observamos o seu trabalho que demonstrava uma perspectiva sociointeracionista e socioconstrutivista, a qual reforçava a importância do trabalho em grupo e da pesquisa, tanto para ela como docente quanto para os alunos. Percebemos ainda, nas conversas da professora com os alunos a clareza sobre a compreensão do mundo que aparece dialeticamente na escola, implicando ações de investigação e de discussão para a internalização de funções mentais que garantam ao indivíduo a possibilidade de pensar por si. A professora estimulava os alunos a operar com idéias, a analisar os fatos e a discuti-los para que, na troca e no diálogo com o outro, construíssem um pensar coerente e

comprometido com práticas sociais transformadoras. Além disso, realizava outras atividades para facilitar o processo de aprendizagem.

Semelhante à prática de ensino da professora Colibri foi a prática da professora Jandaia, que atua como coordenadora da escola Bosque dos Pássaros (20 horas como coordenadora e 20 horas como professora), embora demonstre um certo autoritarismo na sua postura. A professora Jandaia planeja suas atividades, as suas aulas são traduzidas em dinamismo através de conteúdos bem escolhidos de acordo com as necessidades da turma, observei na sua prática uma exigência muito grande estabelecendo sempre a leitura de mundo dos seus alunos associada ao processo de leitura e escrita, evidencia a importância dos conteúdos na vida em sociedade, considerando que os seus alunos são oriundos de família de baixa-renda está sempre ressaltando a importância do conhecimento como forma de libertação.

A professora Beija-Flor não demonstrou uma mudança significativa, embora afirmasse trabalhar com a história local, demonstrava alguma distância do conteúdo trabalhado enquanto significativo que estivesse relacionado com o cotidiano dos seus alunos, queixava-se muito dos colegas e do sistema, os saberes construídos na academia pareciam estar apenas no campo teórico, a professora demonstrava em determinados momentos que os saberes se constituíam patrimônio e propriedade privada, que estavam sendo acumulados ao longo da sua história.

No total, seis professores não demonstraram mudanças significativas nas suas práticas pedagógicas relacionadas à seleção e organização de conteúdos escolares - levando-nos a crer que não devem ter ressignificado este saber docente. Interrogamo-nos portanto, por que diante dos conteúdos – sua seleção e organização – os professores não demonstraram uma reapropriação mais crítica e mais autônoma? Neste caso, trazemos como hipótese o peso que possui o paradigma tradicionalista de ensino que tem na reprodução acrítica de conteúdos seu eixo central. Talvez essa visão se some à fragilidade do nosso sistema educacional, sobretudo no que concerne à educação básica das próprias professoras. Ou seja, como estas já trazem na bagagem uma formação também deficitária (localizada nos cursos primário e secundário), num efeito “dominó,” acabam reproduzindo o que lograram aprender. Este não-saber ou o que não conseguiram reconstruir e apropriar como saber escolar, a nosso ver, talvez esteja na origem do problema que suscitamos aqui.

Sobre a subcategoria, uso do livro didático, pudemos perceber que de dez professores seis afirmaram usar criticamente o livro didático: dois disseram recorrer a outras fontes de consulta pra dar suas aulas, e dois o usavam de forma acrítica. Percebemos ainda que existe

uma cobrança por parte dos pais a respeito do uso do livro didático diariamente sob a forma de “tomar a lição” são resquícios da pedagogia tradicional, na qual esse procedimento era uma norma, procedimento esse ainda muito presente nas escolas, principalmente nas escolas onde estudam os filhos das camadas mais pobres da população, como a Escola Bosque dos Pássaros. É interessante salientar que as professoras foram críticas ao livro didático, entretanto grande parte se mostrou conservadora na seleção e organização dos conteúdos. Não podemos dizer, portanto, que as professoras ressignificaram suas práticas com respeito ao uso desse instrumento de ensino, uma vez que os dados foram extraídos das entrevistas. Neste sentido, no que tange a essa subcategoria em específico, ficamos em termos das representações das professoras, o que, de alguma forma, já denota algum avanço em termos de posicionamento crítico em face do uso do livro didático.

Sobre a metodologia de ensino, temos que quase a totalidade das professoras (80%) demonstrou ter mudado a conduta de uma postura mais tradicional para uma postura mais construtiva na sala de aula. Nas aulas observadas (em número de trinta horas) das professoras Jandaia, Cravo, Colibri, Rosa, Beija-Flor, Sabiá, Sol, Violeta pudemos perceber uma mudança clara de paradigma. As mesmas se dirigiam de forma mais atenta aos alunos, buscavam interação, atendiam às solicitações, desenvolvendo a autodisciplina e demonstrando uma interação mais afetiva. Observamos ainda que trabalhavam com cantigas populares e folclóricas oportunizando condições de trabalhar valores, sentimento de unidade e harmonia. Durante as observações, ainda identificamos as seguintes técnicas de trabalho e seus respectivos efeitos na sala de aula:

a) *silêncio e interiorização*: recomendavam o silêncio por alguns minutos após o término da aula para promover a sedimentação do que foi ensinado e vivenciado com a finalidade de ajudar na organização de uma saída mais disciplinada da sala de aula;

b) *registros*: eram momentos de expressar os sentimentos, opiniões, sonhos, desejos, angústias, tristezas, felicidades, acertos e desacertos, erros e verdades, encontros e desencontros, dentre outros;

c) *atividade lúdica*: trabalhada no sentido de desenvolver por meio de interpretação oral, capacidade de argumentação, reflexão sobre os temas trabalhados, a importância dos jogos e da ludicidade como instrumento pedagógico proporcionando momentos de descontração sem perder de vista aprendizagem;

d) *leitura e interpretação de texto*: o principal objetivo era estimular o gosto e o prazer pela leitura, promover a oralidade e a capacidade de argumentação e interpretação de textos; saber escutar e contrapor a tolerância e o respeito às opiniões tomando como base o

diálogo como recursos para resolver problemas;

e) *pesquisas*: os professores estimulavam os alunos para a construção do conhecimento a partir de temas significativos e prática de pesquisas.

Compreendemos, diante do observado, que a metodologia foi uma das categorias cujos saberes foram ressignificados de modo mais evidente.

Quanto às relações interpessoais, verificamos que esses saberes aqui chamados de afetivos, retratam também as histórias de vida dos professores – o que procuram na vida, o sucesso financeiro, o sucesso emocional e espiritual – que aparecem refletidos no equilíbrio propiciado pelo estado de sentir-se bem consigo próprio, com seus pares e seus alunos. Esses dois últimos elementos aparecem, na satisfação que têm ao constatarem os efeitos de seu trabalho na aprendizagem de seus alunos. Diante dos encontros que tivemos com os professores e nas suas falas, gostaríamos de apresentar as seguintes reflexões: a história de vida e os sentidos que cada professor/a imputa a sua profissão são componentes que medeiam o sistema relacional no qual circunscreve-se o processo de construção de seus saberes. O que ensinam ou deixam de ensinar, suas escolhas, preferências estão circunscritos no universo de seus relacionamentos e podem contribuir na ressignificação dos saberes. Em seus relatos e práticas, fica evidente que o legado da formação inicial permanece mais ou menos estável sob a forma de valores acerca do ensino, das escolhas dos conteúdos a ensinar, das estratégias pedagógicas, da percepção das necessidades dos alunos em relação ao conteúdo a ser ensinado. Nossos depoentes parecem alimentar a crença de que seria próprio da prática do professor oferecer aos alunos experiências de integração, de relações interpessoais e de formação de valores e comportamento. Fica mais ou menos evidenciado que o legado da formação inicial parece ter sido fundamental para que os professores sedimentassem a compreensão de que seria mais importante propiciar aos discentes intervenções pedagógicas voltadas mais diretamente para a educação do que para a instrução. Podemos dizer que as relações interpessoais têm peso importante no processo de constituição do que poderíamos chamar de um estilo de ensino.

Quanto à categoria da avaliação, de dez professoras observadas, cinco demonstraram uma postura tradicionalista e classificatória de avaliação. No decorrer das observações tivemos oportunidade de acompanhar atividades de conclusão de projetos, nessas atividades estavam contidos critérios de avaliação com a finalidade de fornecer dados quantitativos para o fechamento da unidade; uma das atividades foi uma gincana que a nosso ver se constitui uma forma prazerosa e lúdica de avaliar, entretanto o que nos chamou atenção foi o rigor dos professores Cravo, Violeta, Beija-Flor, Sol, Jandaia, não somente em relação a essa atividade

com as demais em sala de aula, ou seja em determinados momentos a avaliação era exercida como um fim em si mesma. Constatamos nas práticas das professoras Rosa, Colibri, Sabiá, Orquídea e Jasmim, uma postura mais equilibrada no ato de avaliar, viam avaliação como processo, percebemos que subjacente ao ato de avaliar existia uma concepção pedagógica no sentido de reconstruir considerando o aluno como um ser em formação que aprende de formas e em momentos diferentes, a avaliação deixa de ser praticada de forma excludente e punitiva, conforme afirma a professora Colibri. Parafraseando Luckesi (2003), a avaliação da aprendizagem constitui-se em conceitos e práticas que só podem existir se estiverem articulados a uma concepção pedagógica; ou seja, para uma prática crítica e construtiva, devem se articular uma pedagogia que esteja atenta ao ser humano como um ser em movimento, em construção permanente. Tradicionalismo e avaliação da aprendizagem, são fenômenos incompatíveis. Diante disso, é fundamental que a avaliação da aprendizagem deixe de ser concebida como um processo de classificação, de seleção.

Finalmente, esperamos com este trabalho ter respondido a nossa questão inicial, sem contudo pretender esgotar o tema. Muito ainda há a descobrir nas práticas e posturas pedagógicas dos professores – o não-dito, o não-revelado, o ritmo e desenho de um trabalho tão complexo e delicado como uma teia que tece a aranha no seu eterno fazer. Acreditamos no trabalho docente e esta pesquisa revela o quanto nos sentimos comprometidas e parte deste fazer.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apostar? Não sabemos se já se jogou ou se nada foi jogado. Nada é certo, principalmente o melhor, mas inclusive o pior. É dentro da noite e do nevoeiro que precisamos jogar.

Edgar Morin

A principal contribuição desta pesquisa consistiu, a nosso ver, em demonstrar o quanto os professores são capazes de reconceber e reconstruir seus saberes e práticas pedagógicas, a partir de um processo de formação. Partimos do pressuposto assumido por Tardif, e que trouxemos anteriormente neste estudo, de que esses sujeitos não são “idiotas cognitivos”, mas profissionais capazes e competentes. Em que pese todas as dificuldades advindas da situação socioeconômica em que se encontram (problemas de infra-estrutura, baixos salários, baixa auto-estima e precárias condições de trabalho) demonstraram ser capazes de, a partir de um processo de formação inicial, rever e ressignificar seus saberes. Esse estudo de caso realizado em escola pública da Ilha de Itaparica – Município de Vera Cruz – Bahia, com professores formados pelo Programa REDE UNEB 2000, pretendeu, portanto, revelar as potencialidades da formação inicial sobre o ensino público nesta localidade. Apostamos, nesse momento, no investimento sobre a formação continuada desses profissionais.

Retornemos agora à nossa pergunta da partida: os saberes dos professores (sujeitos da pesquisa) foram ressignificados após a formação do Programa REDE UNEB 2000? Convém falar aqui sobre as mudanças atitudinais observadas. Principalmente no que diz respeito à relação com os alunos, à organização do espaço escolar, às relações com a coordenação e com a direção da escola. Em termos atitudinais, passaram a ter uma formação mais política, mais consciente dos direitos, e deveres.

Na relação com os alunos, buscaram estabelecer um vínculo de afetividade maior, a trabalhar com a realidade de alunos de escolas públicas, a iniciar o trabalho, valorizando a história de vida, analisando o caminhar desses alunos desde quando ingressaram na escola. Buscaram compreender e observar o seu entorno social, a família, a condição social e econômica da comunidade à qual estão inseridos, como é que se dão as relações com essa comunidade, como se desenvolvem as relações familiares desses alunos, que valores, que atitudes eles conseguiram construir, e que laços de afetividade. Isso, no sentido de compreender melhor o comportamento de cada um, a atitude deles em relação a determinados

acontecimentos dentro da escola, e, principalmente, a sua própria postura com relação ao ensino.

Outro aspecto que vale considerar na ressignificação de saberes para vislumbrarmos as modificações na prática através da formação do programa analisado são as mudanças conceituais e também procedimentais. No capítulo anterior nos posicionamos acerca de tais mudanças a partir da análise dos saberes profissionais ressignificados (ou não) pelos professores. Para nós ficou evidente que compreenderam o que é o planejamento de ensino. Como as políticas públicas de planejamento, gestão e avaliação da educação se dão, foi de fundamental importância

Os conhecimentos oferecidos pelo Programa foram de grande relevância para os professores, no sentido de entenderem e desenvolverem procedimentos metodológicos para estar trabalhando, para estar intervindo no processo de aprendizagem do aluno, além de desenvolver uma concepção maior e adequada do que é o ensino, de como se dá a avaliação, principalmente nas séries iniciais de ensino fundamental. Isso foi de extrema importância para esses professores.

Acreditamos que ninguém pode se tornar professor sem compreender a dimensão desse processo. Foi de fundamental importância compreenderem que esses aspectos da prática educativa não têm um sentido neutro. Todos eles têm um sentido filosófico, sociológico, político, os quais o professor precisa conhecer, aprender a avaliar e decidir que tipo de postura apresenta em relação a cada um. Que concepção de ensino, de planejamento, de metodologia, qual a teoria, a abordagem teórica que irão embasar a sua prática enquanto profissional, é de extrema importância.

Durante a trajetória desta pesquisa trilhamos caminhos que possibilitaram responder a tal questão; entretanto, não podemos afirmar que o programa em questão possibilitou mudanças nas práticas de *todos* os professores que fizeram o referido curso, considerando o limite do nosso estudo. Importa ressaltarmos que a transformação dessas práticas pressupõe, necessariamente, a compreensão entre o grupo que dela compartilha e o contexto histórico, social, político, profissional (que muitas vezes se quer modificar, mas, conscientemente ou não, contribui-se para reproduzi-lo) e as experiências pessoais; e, da necessidade de implementação de mudanças na prática cotidiana, coletivamente definida.

Indubitavelmente, um dos fatores que contribuíram para a implementação dessas mudanças são os programas de formação de professores e a sua organização. Em síntese, muitos cursos não falam a mesma língua dos seus participantes. O produto desse diálogo entre mudos e surdos são os mecanismos de seleção e exclusão e diríamos até de uma formação que

não possibilita mudanças na prática.

No segundo capítulo deste trabalho, tecemos comentários a respeito da necessidade de repensarmos a formação do professor quando dissemos que a qualificação está muito distante do ideal, do necessário, do urgente, principalmente do professor de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e nesse mesmo capítulo, enfatizamos a descaracterização da profissão do professor quando observamos as perdas salariais, que constituem um grande problema para a categoria, ao tempo em que essa situação desencadeia movimentos e lutas por condições dignas de trabalho.

Todavia não estamos afirmando que o programa investigado por nós esteja distante de oferecer uma formação de qualidade; acrescentamos que a criação desse programa parece atender a uma necessidade de formação em nível superior do nosso quadro docente. Em que pese todo o compromisso do programa com a formação do professor, continuamos acreditando, conforme afirmamos no segundo capítulo, sem desmerecê-lo, seus objetivos e seus efeitos, que a transformação da prática pedagógica educacional só é possível através do melhor exercício da docência e de ações educativas dentro e fora do espaço escolar através de uma concepção crítica. Acreditamos numa formação contínua.

No estudo em questão, conseguimos identificar essa concepção, conforme análise qualitativa e quantitativa dos dados apresentados no corpo deste trabalho, embora continuemos inquietas com falas e postura observadas por parte de outros professores.

Nos caminhos trilhados nesta pesquisa, pudemos ainda observar e compreender que a fragilidade da prática pedagógica bem como, por outro lado, a ressignificação dos saberes não podem ser trabalhados apenas com um curso de graduação de nível superior. É preciso pensar em aspectos estruturantes a partir de outras variáveis como a falta de políticas públicas em educação, que possibilitem cursos de qualidade, que oportunizem aos professores leituras e estudos sistemáticos de temas pertinentes à prática pedagógica, por exemplo – o que não percebemos no município em questão. Políticas salariais que ofereçam ao professor condições de assinar revistas e periódicos, a fim de estarem sempre atualizados. Observamos que os professores estudam de forma aligeirada, devido a uma carga horária de trabalho exaustiva, carga horária que por necessidades pessoais os professores precisam assumir devido aos baixos salários.

Isso faz com que os professores tenham a sua auto-estima prejudicada e desacreditem que é possível “apostar” que “nem tudo foi jogado”. Nascimento e Tiso (1983) traduz: “[...] Já podaram seus momentos, desviaram seu destino, seu sorriso de menino, quantas vezes se escondeu, mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia, e há que se cuidar do broto, pra

que a vida nos dê flor e fruto [...].”

O professor deve estar sempre se aperfeiçoando, refletindo sobre sua prática através de uma formação continuada, e isso requer dele uma disposição para aprender. É um dos pilares, aliás, da educação; o aprender a aprender. Os saberes sobre o ensinar ficaram claros quando os professores buscam um modo seu, peculiar, de orientar a aprendizagem dos alunos e criar ambientes mais formativos entre docentes e estudantes. Nós acreditamos que essa seja a razão de ser da prática reflexiva e indagadora, na qual o professor deva levar sempre em conta, em consideração, a cultura e os saberes dos estudantes, em função dos seus valores e dos conhecimentos a serem construídos.

Todavia, devemos dizer que o professor não é uma tábula rasa também não é o detentor do saber. Os conhecimentos estão a todo o momento se renovando, estão se modificando, ressignificando a cada descoberta nova da ciência. E essa dimensão, essa compreensão, o professor precisa ter. E ao ter essa compreensão, dá-se conta da necessidade de estar buscando ampliar seus horizontes, ampliar os seus conhecimentos, acompanhar as descobertas da ciência, acompanhar as publicações da sua área de atuação, do seu trabalho, principalmente no que diz respeito à *performance*, à sua práxis .

A formação contínua e em serviço parece-nos uma saída, ou, no mínimo, uma estratégia importante para a renovação das práticas pedagógicas e um ensino de melhor qualidade. Entre pares e em serviço, os professores devem discutir metodologias, maneiras diferentes, ressignificar os seus saberes, a sua atuação, pois o ensino não é só um ato comunicativo, mas é, sim, um ato intencional, um ato transformador, que deve estar comprometido com a criação. E para criar, o professor precisa ter novos saberes em diferentes aspectos, diferentes espaços, entender sobre a ética, sobre a estética, sobre a abordagem artística da qual o seu trabalho deve estar embasado.

Concluimos nos perguntando em que medida essa pesquisa, com seus limites – visto se tratar de um estudo de caso e, por isso, não ter atingido o universo dos professores que fizeram o curso - contribuiu para um pensar sobre a ressignificação dos saberes dos professores do Programa REDE UNEB 2000 no Município de Vera Cruz? Em que contribuiu ainda com a Universidade pública no sentido de demonstrar como essa política de formação de professores se efetivou no referido Município? Esses são alguns dos questionamentos sobre os quais não arriscamos respostas prontas, considerando que, para tanto, devemos enveredar por questões que nos possibilitarão discorrer sobre a importância de novas políticas para formação de professores, também em nível de Brasil.

Contudo, arriscamos ao afirmar: “apostar” pois nem “tudo foi jogado” e como nem

tudo foi jogado, apostamos que o Programa de formação inicial de professores que estudamos contribuiu de forma efetiva para a ressignificação de saberes dos professores do Município de Vera Cruz na Escola Bosque dos Pássaros. Como nem tudo foi jogado, faz-se necessário, continuar, criticar, rever, repensar, ressignificar e compreendermos que a ação precisa ser coletiva. Como? De...

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.

Carlos Drummond de Andrade

Finalmente, podemos afirmar que valeu a pena realizar esta pesquisa considerando que a investigação sobre a formação do professor não se esgota e se estrutura tão-somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também em atitudes do professor, relações interpessoais, competências ligadas ao processo pedagógico entre outras, os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outros saberes que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar**. 1. ed. São Paulo: Lúmen, 1996.

ALONSO, Oswaldo. A questão da metodológica do ensino na didática escolar. In: VEIGA, Ilma P. A. **Repensando a Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

ALTET, Marguerite; PAQUAY Léopold; PERRENOUD, Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

ANFOPE. **Documento final do IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998, mimeo.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1988.

_____. Desafios de um processo de profissionalização continuada elemento da teoria e da prática. **Saberes**, Jaraguá do Sul, ano 1, v. 1, n. 2, maio/ago. 2000.

ANDALÓ, Carmem. **Fala professor?: repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRADE, Didima; PEREIRA, Ana Lucia; PIMENTA, Selma. Que conseqüências o parecer CNE/ CEB 03/2003 traz para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental? **Revista da Educação - CEAP**. [s.l.], ano 12, n. 44, mar./maio 2004.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p.51-54, maio 1984.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Pesquisa, v. 3).

ARROYO, G. Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagem**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BALZAN, Newton César. Hei de vencer, mesmo sendo professor ou a introjeção da ética do dominador. **Revista de Educação - AEC**, Brasília, DF, v. 14, n. 58, p. 16-21, out./dez. 1985.

BALZAN, Newton César; PAOLI, Niervenius J. Licenciaturas: o discurso e a realidade. **Ciência e Leitura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 147-151, 1988.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. (Original publicado em 1991).

BRANDÃO, C. R. et al. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394/96**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BREZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG, 1987.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

CANÁRIO, R. A Escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s.l.], v. 14, p. 121-139, 2000.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO PEREZ, Ana Maria Pessoa. **Formação profissional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa época).

CATANI, Denice Barbosa et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CELANI, Maria Antonieta A. A educação continuada do professor. **Ciência e Cultura**, São

Paulo, v. 40, n. 2, p. 148-163, 1988.

CHARLOT, Bernard. A relação com o saber: conceitos e definições. In: _____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL, C. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Artmed, 1996.

COSTA, A. Firmino da. A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In: SILVA, A. Santos; PINTO, J. Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. [10. ed.], Porto: Edições Afrontamento, 1999. p. 129-148.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 58-60, fev. 1982.

D'ÁVILA MAHEU, Cristina. **Decifra-me ou devoro-te: o que pode o manual didático frente ao professor**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas educativas no ensino de pós-graduação. In: ENDIPE, 13., 2006, Recife, PE. **Anais...** Recife: UFPE, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI**. São Paulo: Cortez/MEC, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Ironias da educação-mudanças contos sobre mudanças**. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

DINIZ, Júlio Emilio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1988. (publicado no Chile em 1969).

_____. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo; Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FUSARI, J. Cherchi. O planejamento escolar não é um ritual burocrático. **Revista Sala de Aula**, [s.l.], ano 2, nº 10, abr. 1989.

GADOTTI, Moacyr. **Construindo a escola cidadã.** Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de Educação à Distância, 1998.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 13. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília, DF: Plano, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

_____. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTIIL, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão?. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 38, p. 109-121, abr. 1991.

HOFFMANN, Jussara. M. L. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: [s.n], 991.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**. Paris: UNESCO, 1973.

JOL. Jornal On Line. **A Formação de professores: desafios e perspectivas frente ao novo milênio**. [São Paulo]: Universidade São Judas Tadeu, 2006.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, [s.l.], n. 68, p. 163-183, 1999.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares. As novas tecnologias e a educação escolar. **Revista da FAEEBA**, Salvador, ano 6, n. 8, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 7. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?. In: _____. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1988.

LÜDKE, M. **A socialização profissional de professores**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 1998.

MARTINS, Pura Lucia O. **A didática na atual organização do trabalho na escola: uma experiência metodológica**. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização. In: VEIGA, Ilma Passos. **Repensando a didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989.

_____. **Didática teórica / Didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1989a.

_____. Saberes docentes. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. (Orgs.). **Revista Diálogo Educacional**. Programa de Pós-Graduação da PUC/PR, Curitiba, PR, v. 5, n. 16, set./dez. 2005.

MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Orgs). **Universidade escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 161-172.

NASCIMENTO, Milton; TISO, Wagner. Coração de estudante. In: NASCIMENTO, Milton. **Milton Nascimento ao vivo**. São Paulo: Ariola Discos Fonográficos, 1983.

NOSEILA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. In: _____. **Os professores e suas histórias de vida**. Lisboa, Portugal: Porto, 1991.

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

_____. **Pedagogia ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. **Os professores e sua formação**. Revista Nova Escola, [s.l.], p. 23, ago. 2002.

PARAMETROS Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série). Educação Fundamental. Secretaria da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **De professores pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção entre nós professores).

_____. (Org.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002a. v. 1.

RAMALHO, Betania L. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola uma calamidade**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RUSS, Jaqueline. **Dicionário de filosofia**. Borda, Paris: [s.n.], 1991.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e qualidade do ensino. In: _____. **Escola Básica**. Campinas: Papirus, 1992, p.137-146. (Coletânea CBE).

_____. Formação do professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-27.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia Histórico: crítica primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. **A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil**. 2001. (Apresentado no Congresso).

SCHEIBE, Leda. Novas determinações para a formação dos profissionais da educação no país. **Cadernos da ADUNESP**, São Paulo, v. 1, p. 54-57, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

STRECK, Danilo (Org) Paulo Freire: ética, utopia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TARDIF, Maurice. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Canadá: Les presses de l'université Laval, 1999.

_____. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEBEROSKY, Ana. **Além da alfabetização, a aprendizagem fonológica, ortográfica textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Aprendendo a escrever perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 2002.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica?** - Estratégias do Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1980.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Programa de implantação de curso intensivo de graduação (PROGRAD)**. Salvador, BA: UNEB, 1999.

VASCONCELOS, Celso. **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projetos Político-Pedagógico**: elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos. **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

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

_____. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	111
APÊNDICE B – FICHA DE OBSERVAÇÃO	115

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME-.....

Data de nascimento-.....

Naturalidade-.....

Formação inicial-.....

GRADUAÇÃO

Instituição que cursou-.....

Ano de conclusão-..... Tempo de serviço

Série que leciona-..... Turno

Carga Horária-..... Faixa salarial

1. SOBRE A PROFISSÃO

1.1- Por que você escolheu o Magistério?.....

.....

.....

1.2 - Para você o que é ser professor?.....

.....

.....

1.3 - Que significa sala de aula p você.?.....

.....

.....

2. SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1- Como você vê a sua prática?

.....

.....

2.2 - Quais as suas maiores dificuldades na prática de ensino

.....

.....

2.3 - Dentro da prática pedagógica quais as atividades que desenvolve com maior desenvoltura?

.....

.....

2.4 - Qual a importância do planejamento na prática do professor?

.....

.....

3. **SOBRE A REDE UNEB 2000**

3.1 - Qual o significado da REDE UNEB 2000 na sua vida pessoal e profissional? Descreva os aspectos mais destacados

.....

.....

3.2 - Quais os efeitos do curso na sua prática pedagógica?

.....

.....

3.2.1 - Positivos – Negativos

.....

.....

3.2.2 - Que críticas faria ao programa?

.....

.....

3.2.3 - O que deixou a desejar?

.....

.....

3.3 - Como você vê a organização curricular do curso?

.....

.....

3.4 - Acredita que este currículo atende às necessidades da realidade em que você se insere?

.....

.....

3.5 - Você vê alguma lacuna? Descreva

.....

.....

3.6 - Que mudanças sentiu em termos **atitudinais** - o que passou a conhecer /valorizar na sua relação com os alunos?

.....

.....

a) - o que passou a (re) conhecer e valorizar em relação a organização escolar?

.....
.....
b) - com a coordenação?
.....
.....

c) - com a direção?
.....
.....

3.7 - Mudanças Conceituais

a) - na compreensão do planejamento de ensino?
.....
.....

b) - na concepção de metodologia de ensino?
.....
.....

c) - na concepção de ensino aprendizagem?
.....
.....

d) - na compreensão de avaliação de ensino aprendizagem
.....
.....

e) - na compreensão com o ensino das séries do ensino fundamental?
.....
.....

f) - o que é ensinar e aprender depois da REDE UNEB?
.....
.....

3.8 - Mudanças Procedimentais

O que mudou no seu fazer cotidiano:
.....
.....

a) - no planejamento
.....
.....

b) - na metodologia

.....

.....

c) - na avaliação

.....

.....

d) - nas reuniões pedagógicas

.....

.....

4. ATIVIDADES DE CAMPO

Autorização da secretaria de educação para efetivação da pesquisa	2006	X
Conhecimento do local da pesquisa – visitas	2006	X
Apresentação do projeto de pesquisa aos professores observados	2006	X
Conversas iniciais c a coordenador da escola	2006	X
Leitura de documentos sobre instituição histórica	2006	X
Encontro com a Coordenadora Geral do programa REDE UNEB	2000-2006	X
Pesquisa de documentos sobre a implantação e estrutura de Rede UNEB	2006	X
Observações no campo	2006	X
Depoimento de pessoas da comunidade sobre o bairro /descrição da cultura	2006	X
Entrevistas com os professores	2006	X
Observação sala de aula/ Gamboa	2006	X
Reunião de pais e mestres	2006	X
Reunião de coordenação/ direção/ professores	2006	X
Participação em eventos	2006	X
Entrevista com ex-aluna da rede que está atuando no ensino superior	2006	X
Observações na escola campo da pesquisa	2007	X
Análise dos dados	2007	X
Visitas a outras escolas sem comprometer a pesquisa	2007	X
Devolução da análise dos dados aos sujeitos pesquisados	2007	X

FICHA DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA BOSQUE DOS PÁSSAROS

DATAINÍCIOTÉRMINO.....

TURNO

SÉRIE

PROFESSORA

NO	PROFESSORA	ALUNOS
	<p>Nome –</p> <p>Área do conhecimento –</p> <p>Atividade desenvolvida –</p> <p>Plano de aula (ver todos os elementos e a compreensão do mesmo) se a professora não tiver plano, ver o que tem e a partir daí registrar todo do processo, a fim de responder aos questionamentos da pesquisa.</p> <p>Relação teoria prática –</p>	<p>Registrar aqui os questionamentos e colocações dos alunos para observar como a professora reage.</p>

ANEXO

BREVE HISTÓRICO DAS ATIVIDADES DE 2006

ESCOLA BOSQUE DOS PÁSSAROS

A iniciativa de continuar com o Projeto de Leitura e Escrita com o foco em Valores Humanos para trabalhar nesta Unidade Escolar no ano de 2006, partiu do desejo coletivo dos professores que tinham o desejo de estimular a comunidade escolar a refletir sobre os valores humanos, como também conscientizá-los sobre a importância da convivência em grupo; tornando as situações vivenciadas no contexto sócio - educacional, também como conteúdos que poderão ser trabalhados, promovendo discussões significativas para o processo de ensino aprendizagem, buscando uma melhoria nas relações sociais, tornando nossa proposta pedagógica mais eficiente.

A proposta de leitura e escrita com foco em valores humanos e dinâmica na sala de aula foi organizado, no sentido de desenvolver pesquisas, atividades lúdicas, incentivar a leitura e a escrita que são pontos primordiais deste projeto. Sendo assim, todos os envolvidos no processo educativo desta Unidade Escolar, principalmente os professores, resolveram buscar por meio de práticas educativas diversas, assegurar a formação de cidadãos, através de atitudes, valores, habilidades e competências, como afirma Paulo Freire “ ensinar exige saberes do educando. Os professores devem respeitar estes saberes e relacionar ao seu conteúdo programático, aproveitando as experiências que eles trazem e adequar a sua realidade”.

Os trabalhos que realizamos foram desenvolvidos dentro de uma perspectiva sócio-interacionista e sócio-construtivista, onde buscamos reforçar a importância do trabalho em grupo e da pesquisa, tanto com os professores como para os alunos. Além disso, estamos realizando outras atividades para facilitar o processo de aprendizagem.

1. **HARMONIZAÇÃO.** Essa técnica desenvolve a atenção e o poder de concentração acalma o corpo e a mente e permite a descoberta do universo interior abrindo espaços para o auto-conhecimento , a transformação e a criatividade. Podem ser usadas meditações infantis e para adultos de todas as tradições religiosas e correntes espiritualistas. Por meio de visualizações e da imaginação criativa, a mente se expande e desenvolve talentos; e a intuição enriquece o campo de habilidades. Essa técnica também desenvolve a auto-disciplina e harmonização das emoções.
2. **NARRATIVAS DE CONTOS, MITOS, FÁBULAS, HISTÓRIAS E PARÁBOLAS.** Essa técnica é muito eficiente no processo de internalização dos valores humanos. Quando os professores transmitem ensinamentos através de contos ou parábolas, as lições penetram no nosso ser profundo e a linguagem simbólica e alegórica fala aos níveis mais sutis da consciência. A identificação com heróis, santos, líderes espirituais e mestres de todas as culturas acontece pelo sentimento mais do que pelo raciocínio e os valores são corporificados pelos personagens e mais facilmente reconhecidos pelos alunos em si mesmos.

3. **MÚSICA.** Cantos devocionais de todas as tradições espirituais, mantras e orações cantadas. Também cantigas populares e folclóricas que ofereçam condições de trabalhar valores. Essa técnica incrementa o sentimento de unidade e harmonia e o que é ensinado por meio das canções é mais facilmente assimilado.

4. **ATIVIDADES DE GRUPO.**

Trabalhos manuais, artes plásticas e representação teatral dos alunos sobre o valor enfocado servem como meio de expansão criativa da inteligência e amplifica a sensibilidade. As artes abrem novos portais de percepção e inspiração. Essa técnica trabalha a interação dos dois hemisférios cerebrais e a expansão da mente.



5. **TAREFAS DE SEGMENTO.**

Trabalhos que relatem os sentimentos e a assimilação dos valores abordados em relação a si mesmo e aos outros e a vida cotidiana convidam a observação do próprio comportamento e do que precisa ser transformado pela prática dos valores. Propor a auto observação e indagação sobre a prática dos valores e da importância desses valores para ser feliz e fazer feliz.

6. **SILÊNCIO E INTERIORIZAÇÃO.** Recomenda-se o silêncio por alguns minutos após o término da aula para promover a sedimentação do que foi ensinado e vivenciado. Essa técnica também ajuda na organização de uma saída mais disciplinada da sala de aula.

7. **REGISTROS.** Momentos de expressar os sentimentos, opiniões, sonhos, desejos, angustias, tristezas, felicidades, acertos e desacertos, erros e verdades, encontros e desencontros, dentre outros.

8. **ATIVIDADE LÚDICA.** No sentido de desenvolver por meio de interpretação oral, capacidade de argumentação, reflexão sobre os temas trabalhados, a importância dos jogos e da ludicidade, como instrumento pedagógico proporcionando momentos de descontração sem perder de vista aprendizagem.

9. **LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO.** Estimular o gosto e o prazer pela leitura, promover a oralidade e a capacidade de argumentação e interpretação de textos, saber escutar e contrapor a tolerância e o respeito às opiniões contrárias tomando como base o diálogo como recursos para resolver problemas.

10. **ENTREVISTAS E PESQUISAS.** Estimular e motivar os alunos e toda a comunidade escolar a busca, de valores humanos, como temas significativos como também a produzir o conhecimento a partir de pesquisas.



11) ASPECTOS QUE DIFICULTARAM O BOM ANDAMENTO DOS TRABALHOS NA ESCOLA LUIS EDUARDO MAGALHÃES NO DECORRER DO ANO.

- Falta de professores das Séries Iniciais
- A falta de professores de algumas disciplinas de 5ª a 8ª Série
- Falta de funcionários de apoio.
- A Comunicação precária com os parceiros (OAF).
- Transporte Escolar no início do ano letivo
- Utilização do Salão pelo Consórcio da Juventude (OAF), dificultou a distribuição da merenda escolar.
- Merenda escolar precária e insuficiente para atender os alunos em tempo integral.
- Falta de livros didáticos para 5ª a 8ª série.
- Insatisfação da Comunidade Escolar, em virtude da reforma não ter acontecido, visto que a escola encontra-se sem pinturas e reparos técnicos necessários.
- Rachaduras no Galpão, onde realizamos as aulas de educação física, aulas diversificadas e outras atividades, incluindo os eventos escolares.
- Descompromisso de alguns professores que não compareciam na escola.
- Falta do reforço escolar.

12) ASPECTOS QUE FACILITARAM O BOM ANDAMENTO DOS TRABALHOS NA ESCOLA LUIS EDUARDO MAGALHÃES NO DECORRER DO ANO.

- A interação, o interesse, e o dinamismo entre a equipe escolar.
- Realização dos projetos desenvolvidos.
- Colaboração da comunidade como um todo
- O relacionamento com os alunos no decorrer do ano.
- O apoio dos envolvidos na Secretaria de Educação.
- Os trabalhos desenvolvidos com o projeto de leitura e escrita com foco nos Valores Humanos
- O Projeto Alfa e Beto.
- A merenda escolar.
- A Gestão Democrática.
- O empenho dos professores e funcionários antigos.
- As aulas diversificadas que aproximaram alguns alunos, principalmente as aulas de dança e teatro reforçando a nossa proposta pedagógica.

13) PROJETOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

- **O Projeto de Leitura e Escrita**

O projeto de leitura e escrita teve como objetivo oportunizar o aluno ao desenvolvimento da linguagem e oportunizar o ato de ler e escrever como forma de interação e comunicação.

- **Projeto Voltando as Aulas**

Este projeto foi desenvolvido durante o primeiro mês do ano letivo de 2006, na Escola Luís Eduardo Magalhães, pelos alunos, professores e toda a comunidade escolar, visando suprir a necessidade dos professores como também estreitar o relacionamento entre os alunos, professores e funcionários deste estabelecimento de ensino.

- **Projeto os Alquimistas**

Este projeto foi desenvolvido nesta Unidade Escolar que atendeu alunos da 4^a, 5^a e 6^a série, que estavam em idades avançadas para o contexto educacional, e que eram repetentes. As atividades foram voltadas para o desenvolvimento das habilidades inerentes a leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático, com o objetivo de incentivar a prática da leitura e da escrita como também possibilitar o desenvolvimento integral de cada educando que fizeram parte do projeto e reclassificá-los para a série seguinte depois de aprovados em um teste no final do projeto em junho de 2006. Baseados na **Resolução CEE- Nº 127/97 – D.O. 23/01/98**, e tendo em vista a LDB 9394/96. (Lei de Diretrizes e Base da Educação).

- **SOE – Serviço de Orientação Educacional**

O SOE teve como objetivo redimensionar o papel da escola enquanto instituição de educação e promoção da cidadania, solidariedade e compromisso com o saber. Servir de apoio para as necessidades psicopedagógicas que vem surgindo em nossa escola. Orientar o educando para um melhor ajustamento na escola, no lar, e na vida social em geral.

- **Projeto Valores na Escola**

Este projeto foi desenvolvido na Comunidade de Gamboa, Vera Cruz - BA com os alunos das Escolas Luis Eduardo Magalhães, Livio Garcia Galvão e Nossa Senhora de Guadalupe. Com o objetivo de estimular os alunos a refletirem sobre temas significativos para uma vida melhor, mais participativa e fraterna.

Neste trabalho abordamos alguns valores humanos universais, como: amor, amizade, idealismo, coragem, esperança, trabalho, humildade, sabedoria, respeito, solidariedade. No projeto foi desenvolvido trabalho interdisciplinar, abrangendo os alunos da educação infantil e ensino fundamental I e II. Tivemos também como proposta efetivar discussões com os pais e responsáveis dos alunos, integrando toda a comunidade escolar. As atividades foram desenvolvidas diariamente no contexto de sala de aula, mensalmente com discussões e palestras, bimestralmente em encontros de pais e educadores. No decorrer do processo, avaliamos o desempenho das habilidades e competências que foram sendo assimiladas e exteriorizadas pelos alunos.

Para trabalhar os valores universais utilizamos algumas obras literárias tais como:

- A Bela Adormecida (C. Perraulte)
- A Festa no Céu (Ana Maria Machado)
- Branca de Neve (Irmãos Grimm)
- Bisa Bia Bisa Bel (Ana Maria Machado)
- Chapeuzinho Vermelho (Irmãos Grimm)
- João e Maria
- O Menino no Espelho (Fernando Sabino)
- Os Três Porquinhos
- O Pobre Homem Mais Rico do Mundo (Hardy Guedes)
- Os Olhos Que Não Queriam Dormir (Maria Antônia Ramos Coutinho)
- Pequeno Polegar (C. Perraulte)
- Pinóquio (Carlo Collodi)
- Nunca Desista dos Seus Sonhos (Augusto Coury)
- Pedagogia do Amor (Gabriel Chalita)
- Pais Brilhantes Professores Fascinantes (Augusto Cury)
- As Crianças Aprendem o que vivenciam (Doroth)

- **Projeto Bola no Pé Conhecimento na Cabeça (Copa do Mundo)**

O objetivo deste projeto foi trabalhar valores, direito e deveres, regras de convivência, respeito mútuo, além de tomar conhecimento sobre a história do futebol e a copa do mundo realizada na Alemanha.

- **O Projeto Conhecendo e Divulgando Minha Cidade II “Vera Cruz”**

Teve como objetivo oportunizar ao aluno o ato de pesquisar, conhecer e divulgar aspectos da história do nosso município, desde que este lugar era um ambiente natural até passar pelas alterações provocadas pelo ser humano. Possibilitar ao aluno o conhecimento da história de sua cidade, tomar contato com ela e descobrir que a história se faz a partir de pessoas, para que a partir daí eles possam valorizar e resgatar a cultura local.



- **II Gincana Cultural e Esportiva**

Objetivo: trabalhar o lúdico, o desenvolvimento de valores, o crescimento mútuo, o aprendizado de novas habilidades e competências, de relacionamento e comunicação, visando a formação de cidadãos conscientes dos seus atos, com metas e objetivos, proporcionando a visão de uma escola holística, que através de seus trabalhos, torna notória sua função de preservar o meio ambiente, difundir nossa cultura e valorizar nossas tradições e costumes, não deixando de perceber a globalização.



- **Apresentação Teatral**

Trabalhos de teatro realizado com os alunos durante o ano letivo na realização de inúmeras peças de teatro, protagonizadas pelos próprios alunos tais como:



- **Quem é você mulher**
- **Uma história Africana**
- **Zé da Calçada**
- **Dramatização do Estatuto da Criança e do Adolescente**
- **Apresentações na Apoteose Cultural**
- **A rosa Juvenil**
- **A Patativa**

O trabalho com teatro teve como principal objetivo desenvolver a comunicação, o relacionamento interpessoal, a criatividade, como também enriquecer as experiências dos alunos atuando no seu desenvolvimento psicológico orientando para a vida.

14) PALESTRAS REALIZADAS EM 2006

Tema: **Avaliação Escolar**
Palestrante: **Nilma Gonçalves**
Data: 21/07

Tema: **Evolução da Educação em Vera Cruz**
Palestrante: **Nilma Gonçalves**
Data: 21/07

Tema: **História e Cultura de Vera Cruz**
Palestrante: **Silvano Sulzart**
Data: 21/07

Tema: **Educação Sexual**
Palestrante: **Elizanjela Amâncio Ramos**
Data: 12/06

Tema: **Higiene Bucal**
Palestrante: **Maria José Secretária de Saúde**
Data: Encontros Mensais

Tema: **Interdisciplinaridade e Contextualização**
Palestrante: **Nilma Gonçalves**
Data: 04/10

Tema: **Discussão da Lei 10.639.**
Palestrante: **Ubiracy**
Data: 11/11/2006

Tema: **A discriminação racial na sociedade brasileira**
Palestrante: **Ademário Sena**
Data: 22/11/2006



- **SEMINÁRIO**

Geografia

Temas: A Natureza e o Espaço Geográfico, o Continente Americano, As Regiões do Brasil.

15) OUTRAS ATIVIDADES

- Músicas (paródias)
- Pesquisas de Lendas e Fábulas
- Textos produzidos pelos alunos
- Fichas diversas

Reunião com os professores. 09 Encontros

Os nossos encontros tiveram como objetivos, discutir e refletir sobre a prática pedagógica, melhorando assim a qualidade da nossa educação.

Reunião com Pais e Responsáveis dos alunos

Realizamos 11 encontros com os pais e responsáveis dos nossos alunos, Estas reuniões aconteceram de forma integrada com toda a escola, e outras vezes por turno e turma facilitando assim a comunicação.

Reunião com os Alunos

Os encontros com os alunos tiveram como objetivos discutir questões pertinentes ao cotidiano da escola como: respeito às regras, organização dos eventos, responsabilidades com os estudos, enfim: oferecer um ambiente aberto dando-lhe condições para o dialogo.

Reuniões com os Funcionários

Com o objetivo de ouvir e discutir sobre as atividades escolares, sobre a importância do trabalho em grupo, a relação com o outro, direitos e deveres de cada um entre outros.

- **Projeto Fonte da Bica (Caruru)**

Tema – Água Fonte Essencial de Vida, Patrimônio da Humanidade.

Objetivo – Conscientizar a cerca da necessidade de cuidar dos recursos hídricos que existem no Planeta.

Implantação do Projeto – A escola implantou o projeto a partir do momento que os professores e a comunidade escolar tomaram conhecimento que o tema da CAMPANHA DA FRATERNIDADE para o ano 2004, seria Água como Fonte de Vida e Esperança. Sendo que as atividades continuaram em 2005, e em 2006 o trabalho foi bem mais estruturado e amplo, onde também realizamos novamente o Caruru ao ar livre onde atendemos além da comunidade escolar a



comunidade local. Temos como objetivo efetivar esta manifestação como uma cultura local.

- **Projeto Adolescente na Escola**

Objetivo – Trabalhar temáticas Transversais, a vivência dos jovens, numa situação grupal onde são desenvolvidas as comunicações, o vínculo entre os jovens e a escola. Propicia ainda uma melhora na auto-estima, nas relações pessoais.

Implantação do Projeto – O projeto foi implantado a partir da demanda espontânea dos jovens, de se falar sobre temas como sexualidade, namoro, drogas, violência e a relação entre os mesmos. **Organização do Projeto** – O projeto foi organizado a partir de reunião com educadores quando identificou-se a demanda de se trabalhar os temas do cotidiano dos jovens numa perspectiva mais formativa num espaço fora da sala de aula.

- **Projeto Sorriso de Criança**

Este projeto foi organizado pela professora Dalva, e tem como objetivo conseguir padrinhos para presentear crianças carentes da nossa escola, o projeto teve início em Outubro de 2006, e também foi realizado em Dezembro do mesmo ano com a colaboração e apoio de toda a comunidade escolar e da OAF (Organização do Auxílio Fraternal).

- **Cinema na Escola - 2006**

O projeto Cinema na Escola foi um sucesso no ano de 2006. Com a apresentação de filmes inteligentes que proporcionaram a discussão e reflexão de temas educacionais e sociais.

FILMES EXIBIDOS

1. **O Meu Nome é Rádio**
2. **Quase Deuses**
3. **Uma Lição de Amor**
4. **O Jardineiro Fiel**
5. **Pelé Eterno**
6. **Kiriku e a Feiticeira**
7. **A Inveja Mata**
8. **Documentários sobre a Cultura Afro – Brasileira**
9. **Tainá uma Aventura na Amazônia II**
10. **Vem Dançar**
11. **ABC do Amor**
12. **Madagascar**
13. **Robôs**
14. **Documentário sobre a Capoeira**
15. **A Bela e a Fera**
16. **Nunca Desista**
17. **Andando nas Nuvens**
18. **Aleijadinho**
19. **Pinóquio**
20. **Homem de Honra**



16) PERSPECTIVA DE CONTINUIDADE PARA 2007

- **Projeto de Leitura e Escrita**

Ficou constatada a necessidade de continuarmos com o Projeto de Leitura e Escrita com Dinâmica na Sala de Aula, possibilitando assim que o educando tenha um maior acesso ao mundo da leitura e da escrita de forma diversa, assegurando o bom desempenho do projeto, garantindo que os mesmos possam superar as dificuldades diagnosticadas.

- **Preservação da Fonte da Bica**

Com o intuito de preservar o meio ambiente e a riqueza sócio-cultural, pretendemos continuar com este trabalho, ampliando-o para abranger não só os recursos hídricos mais também a fauna e a flora que nos cerca.

- **Projeto Horta**

Objetivo – Trabalhar pedagogicamente os conteúdos escolares de forma prática e lúdica, propiciando ao aluno o contato com o meio ambiente, além de envolvê-lo na produção dos alimentos.

Implantação do Projeto – O projeto foi implantado a partir da necessidade de incrementar a merenda escolar, e trabalhar de forma lúdica os conteúdos normais fazendo relação com o Meio Ambiente (Tema Transversais)

Organização do Projeto – O projeto foi organizado a partir da demanda para a merenda escolar e uma prática voltada para a conscientização da preservação do Meio Ambiente.

II Apoteose Cultural

A Apoteose surgiu como uma idéia de realizarmos alguns eventos sobre a cultura afro-brasileira, porém observamos que o trabalho era maior, envolvia uma diversidade muito grande de conhecimentos e que precisávamos nos aprofundar nestas temáticas seguindo a lei 10.639/03 com o objetivo também de corrigir as injustiças sócias que vem causando transtornos na sociedade principalmente na instituição escolar, onde percebemos preconceitos e discriminações de todos os tipos.

Estes são os nossos princípios de acordo com a lei:

- *À igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;*
- *À compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos ÉTNICO-RACIAIS distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;*
- *Ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;*
- *À superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;*
- *À desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;*
- *À busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações ÉTNICO-RACIAIS e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;*
- *Ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.*

17) DIVULGAÇÃO DOS TRABALHOS

Cartazes distribuídos na comunidade e dentro da escola.

Divulgação na Rádio Comunitária Caramuru (Mar Grande).

De Olho Em Tudo (Jornal da Escola)

18) EVENTOS REALIZADOS

Evento	Local	Data	Participantes
Semana Pedagógica	Escola Luis Eduardo .Magalhães	Fevereiro	30 Professores
Início do ano Letivo (celebração)	Igreja Santa Tereza (Escola)	Março	194 Pessoas
Páscoa	Escola Luis Eduardo .Magalhães	Abril	203 Pessoas
Dia das Mães (jantar)	Escola Luis Eduardo .Magalhães	Maio	173 Pessoas
São João	Escola Luis Eduardo .Magalhães	Junho	250 Pessoas
Passeio Cultural	Vera Cruz / Itaparica	Julho	48 Crianças, Adolescentes e professores
Passeio Cultural	Vera Cruz- Berlinque	Outubro	32 Crianças
Dia dos Pais – Jantar	Escola Luis Eduardo .Magalhães	Agosto	86 Pessoas
Apoteose Cultural	Largo da Gamboa	Novembro	583 Pessoas
Caruru na Fonte da Bica	Fonte da Bica (Gamboa)	Setembro	332 Pessoas
Gincana e Festa das Crianças	Escola Luis Eduardo .Magalhães	Outubro	407 Pessoas
Passeio dos Professores	Vale do Jiquiriça	Outubro	30 pessoas
Palestras	Escola Luis Eduardo .Magalhães	Julho a Novembro	Alunos e Professores
Encerramento do ano Letivo	Escola Luis Eduardo .Magalhães	Dezembro	280 Pessoas
Formatura 4ª Séries A e B	Igreja Santa Tereza (Escola)	Dezembro	351 Pessoas
Confraternização dos Funcionários e professores	Escola Luis Eduardo	Dezembro	40 pessoas
Cinema na Escola	Escola Luis Eduardo	2006	Mais de 20 sessões (1.865 pessoas)

19) RECURSOS UTILIZADOS

Para o desenvolvimento das atividades didáticas – pedagógicas durante o ano de 2006, utilizamos vários recursos financeiros e não-financeiros, oriundos de diversas fontes, incluindo o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), para a compra de materiais didáticos e outros. Tivemos também total apoio da Prefeitura Municipal de Vera Cruz através da Secretaria de Educação, viabilizando os recursos humanos (Direção, Vice-Direção, Coordenação, Docentes, e equipe de Não-Docentes), a merenda escolar que foi oferecida aos alunos nos turnos matutino e vespertino, ressaltando o oferecimento de três refeições por dia (almoço e lanches), e Transporte Escolar.

Importa salientar que todos os eventos foram viabilizados graças ao empenho, muitas vezes com sacrifício, dos alunos, dos seus pais ou responsáveis, e de toda comunidade escolar, nossos amigos, comerciantes e outras instituições que do seu jeito particular contribuíram para a realização dos nossos planos, quando requisitadas.

20) RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES REALIZADAS PELOS ALUNOS, PROFESSORES, E FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

Na opinião dos professores o trabalho desenvolvido foi significativo principalmente no desenvolvimento da leitura e da escrita. Houve também desenvolvimento pessoal em relação aos alunos e profissional em relação aos professores, facilidade na comunicação, maior confiança entre as partes, sem falar na elevação da auto-estima.

O trabalho possibilitou compromisso e responsabilidade social, fazendo com que os alunos tivessem um novo olhar em relação aos estudos e principalmente o prazer de estudar.

Para maioria, o trabalho desenvolvido na escola no ano de 2006, atendeu as expectativas pela oportunidade de novos conhecimentos e idéias, pela seriedade e compromisso de todos. Podemos expressar que neste trabalho houve momentos gratificantes no que diz respeito ao relacionamento de amizade que foi construída no decorrer do ano letivo.

Podemos relatar que no início houve dificuldades em relação ao despreparo dos alunos. Parte destas dificuldades atribuímos ao desânimo dos alunos pelo fato de alguns serem repetentes há vários anos na mesma série e como conseqüência a baixo auto-estima que não permitia a valorização da Escola. Problemas estes que conseguimos ir superando aos poucos, principalmente com o envolvimento e compromisso de todos, fatores que nos possibilitaram o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, e os acordos necessários para que o trabalho pudesse continuar a contento.

21) RESULTADOS ATINGIDOS

Percebemos que no decorrer deste trabalho, tivemos resultados significativos devido ao vínculo de amizade criado entre o corpo docente e discente, o amadurecimento dos alunos principalmente da 5ª a 8ª séries, o aprendizado das outras turmas, o interesse dos alunos em relação às atividades desenvolvidas na escola, a relação de conquista com a comunidade, o bom desenvolvimento dos projetos realizados na escola, com resultados de atividades de pesquisas, escritas, ilustrações desenvolvidas pelos alunos, além dos trabalhos realizados com as atividades diversificadas.