



**Universidade do Estado da Bahia
Mestrado em Educação e Contemporaneidade**

**Desenvolvimento Profissional e Prática Pedagógica:
Um estudo sobre a formação continuada de professores na
cidade de Alagoinhas - Bahia**

Por

Gerusa do Livramento Carneiro de Oliveira Moura

Salvador, 2004



**Universidade do Estado da Bahia
Mestrado em Educação e Contemporaneidade**

**Desenvolvimento Profissional e Prática Pedagógica:
Um estudo sobre a formação continuada de professores na
cidade de Alagoinhas - Bahia**

Por

Gerusa do Livramento Carneiro de Oliveira Moura

**Dissertação apresentada ao Mestrado em
Educação e Contemporaneidade da Univer-
sidade do Estado da Bahia – UNEB para
obtenção do grau de Mestre, sob orientação
do Professor Dr. Jacques Jules Sonnevillle e
co-orientação da Professora Dra. Cristina
d'Ávila Maheu.**

Salvador, 2004



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Dissertação apresentada e aprovada no dia 30 de julho de 2004, perante a Banca Examinadora composta pelos professores:

Dr. Jacques Jules Sonnevile – Orientador – UNEB

Dra. Cristina Maria d’Ávila Teixeira Maheu – Co-orientadora – UNEB

Dra. Regina Céli Oliveira da Cunha - UFRJ

Dra. Kátia Maria Santos Mota - UNEB

Salvador, 2004

Às professoras e professores que trabalham
nas cidades do interior do Estado da Bahia.

Às crianças, motivo e razão da escola.

À minha mãe, que me ensinou a gostar de
professores, escolas e estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de coragem e de humildade ao mesmo tempo, porque é o reconhecimento de que nossas conquistas, por mais que sejam individuais, não são isoladas e às vezes dependem do outro.

Por isso, são muitas as pessoas a quem devo agradecer. Citarei aqui apenas algumas que mais diretamente se envolveram e estiveram por perto nestes últimos dois anos, para não me alongar demais. A organização do que aqui estiver escrito não é hierárquica, é apenas didática (mania de professor).

À Energia Criadora da vida, que uns chamam de Deus outros não, que nos momentos mais difíceis nos ajuda a enxergar o essencial.

À família em que nasci, que me ensinou o sentido da solidariedade e do apoio às escolhas, mesmo não concordando com elas.

A Marcelo, meu marido, pessoa especial, sempre companheiro, grande professor, envolveu-me com o campo da educação e me fez desejar ser professora. Paciente, soube estar junto sem invadir e esperar sem cobrança.

Aos meus filhos, Moacir Neto, João Marcos e Pedro Henrique, que tanto me ensinam e desafiam. Com eles aprendo a viver melhor e a buscar as respostas nos lugares certos.

A Gabriel, meu sobrinho, que materializa a criança interior por todos nós esquecida.

Às professoras egressas do curso de Graduação Plena nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede UNEB 2000, no município de Alagoinhas, sujeitos deste estudo. Pelo convívio confiante e afetuoso durante os dois anos do curso e pela generosidade de abrirem a intimidade de sua vida e suas salas de aula para este estudo.

Aos meus colegas do curso de mestrado, pelo aprendizado no convívio amoroso da sala de aula.

Aos companheiros da Linha de Pesquisa 2, pelo convívio enriquecedor das tardes de quarta-feira.

Aos professores deste programa, pelo compromisso e preocupação com a causa da educação.

Aos colegas de trabalho, professores e professoras da Faculdade Santíssimo Sacramento que passaram dois anos me ouvindo falar, discutir, informar, perguntar sobre a mesma coisa: este trabalho.

Aos estudantes do curso de Pedagogia dessa Faculdade, pelo apoio, carinho, solidariedade e cuidado comigo na audição atenta em todas às vezes (e não foram poucas!) em que falei deste estudo.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Alagoinhas, pela atenção e disponibilidade no período de elaboração desta pesquisa.

À Professora Vanda Alves Braga de Oliveira, pela sua generosidade e seu cuidado criterioso na revisão deste trabalho.

Ao meu *a-do-rá-vel* Orientador, Professor Jacques Julles Sonnevile, pela sua força, paciência, incentivo, disponibilidade, compreensão e amizade.

À Professora Cristina d'Ávila, co-orientadora atenta e disciplinada, pela disponibilidade, apoio e incentivo durante todo o tempo da realização deste escrito.

À Professora Kátia Motta, pela postura tranqüila, equilibrada e harmoniosa, desde o momento da entrevista durante o processo de seleção deste mestrado.

À Professora Regina Céli Oliveira da Cunha, estudiosa da Educação, que me faz ter sempre vontade de aprender mais, ser mais e fazer mais. Pelo cuidado, carinho, generosidade e disponibilidade em me ouvir e atender em todas as vezes que a procurei.

A todas as pessoas com as quais estivemos juntos estes anos e que sem elas este trabalho certamente não seria possível.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa é um estudo de caso etnográfico, de base qualitativa, que centra sua atenção nas contribuições do “curso de formação de professores (em serviço) para as séries iniciais do ensino fundamental” para o desenvolvimento profissional e possíveis ressignificações e mudanças da prática pedagógica das professoras/sujeitos do estudo. A fundamentação teórica é lastreada por Paulo Freire, Kenneth Zeichner, Antonio Nóvoa, Antonio Joaquim Severino, dentre outros. Tem como campo empírico 06 escolas da Rede Municipal de Educação de Alagoinhas-BA, nas quais trabalham professoras egressas da primeira fase do Projeto Rede UNEB 2000. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos observações, entrevistas semi-estruturadas e análise dos relatórios (de supervisão em processo e de observação participada). A análise dos dados está organizada em três categorias: vivência pessoal, vivência profissional e vivência institucional. Como principais resultados temos que as contribuições do curso e as mudanças foram pontuais, porém consistentes, e referem-se ao fortalecimento da auto-estima das professoras, ao acesso de conhecimento acadêmico/científico, ao olhar sobre a criança e à concepção de aprendizagem. Com referência à terceira categoria - Vivência institucional - pode-se afirmar que muitas questões estão em aberto e necessitam de reflexão por parte dos sujeitos e população da pesquisa, uma vez que a escola ainda não se sente responsável pela formação dos seus professores, concebendo esta formação como elemento isolado das ações institucionais.

Palavras-chaves: Formação de professores - Prática pedagógica - Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This research is a study of ethnographic case with a quality kind that concentrate its attention in its contribution from “teacher formation course (in service) to initial groups of fundamental teaching” to professional development and possible resignifications and changes of teachers/studied subject pedagogic experience. The theoretical base is steadied for Paulo Freire, Kenneth Zeichner, Antonio Nóvoa, Antonio Joaquim Severino and others. It has 06 Municipal schools as empirical field, in Alagoinhas-BA, where some teachers from first fase of Rede UNEB 2000 project work. The instruments to research we used were the observation, semi-structured interviews and analysis of written report (of supervision in process and observation participated) The data analysis is organized in three categories: personal experience, professional experience and institution experience. Like principal results we have that the course contributions and the changes were punctual, but solid and refer to strengthen the teachers personal regard to getting academic and scientific knowledge about child look and learning conception. And regarding to third category – Institution experience – it’s possible affirm that many questions are in open and need of reflection from the subjects and population of research, once that schools don’t think themselves how being answerable for their teachers formation, understanding this formation like a isolated element to institutions actions.

Key-words: teacher formation – pedagogic practical – professional development

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	09
1. O incômodo (Problemática)	09
2. Problema	15
3. Campo empírico	16
4. Objetivos	22
II. QUADRO TEÓRICO	23
1. Formação docente	23
1.1. Processo histórico	23
1.2. Curso de Graduação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: O Projeto Rede UNEB 2000	30
2. Desenvolvimento profissional e Prática pedagógica	32
III. METODOLOGIA	42
1. Opção metodológica	42
1.1. Objetivos	45
1.2. Questões operacionais	45
2. Campo empírico	46
2.1. A cidade e a rede de ensino	47
2.2. As escolas do estudo de caso	49
2.3. As professoras sujeitos da pesquisa	50
2.4. Os instrumentos da pesquisa	51
2.4.1. Os relatórios de supervisão em processo	51
2.4.2. A Observação participante	54
2.4.3. As Entrevistas	56
2.5. Análise dos dados	57
IV. ANÁLISE DOS DADOS	59
1. Introdução	59
2. A estrada percorrida	61
3. O caminho metodológico escolhido	64
4. Primeira Categoria: Vivência Pessoal	66
4.1. Elevação da auto-estima	69
4.2. Acesso ao conhecimento científico ou acadêmico	74
5. Segunda Categoria: Vivência Profissional	77
5.1. O olhar sobre a criança	79
5.2. Concepção de aprendizagem	85
6. Terceira Categoria: Vivência Institucional	93
6.1 O trabalho coletivo na escola	95
6.2 Relações com colegas de trabalho	98
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	109

I - INTRODUÇÃO

*Por tanto amor, por tanta emoção, a vida me fez assim, (...)
manso ou feroz, eu caçador de mim.*

(Milton Nascimento)

1. O incômodo (Problemática)

Desde estudante do curso de graduação em Pedagogia, duas coisas me incomodavam profundamente. A primeira, a percepção de que alguns colegas, que tinham em sua formação o curso de magistério em nível médio e já trabalhavam como professores, externalizavam a compreensão e o desejo de que o curso de Pedagogia fosse uma continuação do primeiro¹, principalmente no que dizia respeito ao centramento nas “metodologias”. Isto é, o método sendo priorizado em detrimento da “compreensão teórica do objeto”, sem a problematização crítica do objeto, sem buscar “*compreendê-lo em sua complexidade e, portanto, sem ir além de questões meramente técnicas*” (CUNHA, s/d).

Para Libâneo,

... há uma idéia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, de que Pedagogia é o modo como se ensina, o modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino. O *pedagógico* aí diz respeito ao metodológico, aos procedimentos. Trata-se de uma idéia simplista e reducionista” (LIBÂNEO, 2002, p.29 - grifo do autor).

A segunda, em profunda articulação com a primeira, era a percepção de que aqueles colegas não re-significaram conceitos construídos no bojo do curso de nível médio. Atravessaram todo o período da graduação tendo o mesmo discurso sobre sistema educacional, currículo, escola, professor, estudante, avaliação, indisciplina, reprovação etc.

¹ Em pesquisa feita em 1998.1 na Faculdade de Educação da UCSAL, utilizou-se um questionário aberto composto por duas partes: a primeira com *questões clássicas de caracterização do perfil do estudante e a segunda constando de informações* em nível de concepções. Os dados obtidos nesta segunda parte foram submetidos a “Análise de Conteúdo”. Um dos resultados mais interessantes foi a associação da concepção sobre o curso de Pedagogia ao mito grego de Sísifo, condenado a uma tarefa eterna, de empurrar um pesado rochedo para o alto de um morro e, depois que a pedra rolava morro abaixo, empurrá-la de volta; um trabalho repetitivo e interminável.

Ora, se analisarmos os currículos dos cursos de magistério em nível médio, veremos claramente que a lógica que os perpassa é a da grande valorização das metodologias. O “como fazer” sem o acesso e a reflexão das teorias que embasam este fazer. O cunho é prioritariamente instrumental.

A maioria dos professores e das professoras de Educação Básica foram formados(as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologias de ensino ... (ARROYO, 2000, p. 52).

Lima (1995) aponta que o processo escolar e a sua metodologia são repetições dos modelos usados desde a “iniciação tribal” das primeiras civilizações, na Antiguidade greco-romana e na Idade Média. Mudou-se a concepção de ser humano, e, na Modernidade, esta mudança foi radical no sentido de colocar nas mãos da Ciência o destino da humanidade. Contudo, a pesquisa científica parece não influir na tecnologia educacional. Segundo Lima (1995, p. 26), “*o professor, agente da educação, comporta-se como um simplório artesão tradicional, repetindo habilidades imemoriais ...*”.

O mesmo autor (1991, p. 9) argumenta que:

O professorado brasileiro não atingiu sequer a “galáxia de Gutenberg”: utilização do livro. Comporta-se, ainda, como o ‘lector’ medieval que ‘recitava’ pergaminhos e papiros para alunos analfabetos. A biblioteca não é ainda a fonte de informação: transmite suas ‘mensagens’ oralmente, como faziam os povos pré-históricos [sic], sem tradição escrita.

Boaventura de Souza Santos (1987, p. 55) defende que “*todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*”. Sendo assim, não haveria uma explicação que justificasse o fato de que a escola, cujo currículo enquanto conhecimento escolar (APPLE, 1982) é baseado no conhecimento científico acumulado pela humanidade, não incorporasse em suas práticas cotidianas esses conhecimentos, senão uma formação de professores intencionalmente reprodutora.

Para Pierre Lévy (1993) a escola possui hábitos antropológicos milenares. A humanidade tem sua história pautada nos “três tempos do espírito”: oralidade primária, escrita e o digital. Segundo o autor, o *homo sapiens*, desde que surgiu na face da terra, utilizou exclusivamente a comunicação oral para transmitir sua cultura, para ensinar, até o advento da escrita. A escola, utiliza fundamentalmente o falar/ler/ouvir/escrever como método básico e, de uns quatrocentos anos para cá, usa moderadamente em termos proporcionais, o texto impresso.

Historicamente, o surgimento da escola está diretamente ligado à satisfação e aos desejos dos grupos hegemônicos, direcionado ao controle dos grupos cada vez mais sem voz e sem vez; o currículo, seu meio e os professores seus agentes. Ainda hoje, ao analisarmos a escola, de um modo geral, podemos identificá-la como instituição legítima de uma concepção de currículo ajustada às necessidades do sistema econômico e com função de controle social. Isto é, a escola está comprometida com as relações de poder, que nem sempre são visíveis, mas comumente implícitas, ocultas. Entretanto, podemos compreendê-la também como campo de luta e de resistência disparadas pela subjetividade de um corpo “molhado” de história, de marcas culturais, lembranças, sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, de saudades (FREIRE, 2000, p. 33), muitas vezes do que não se viveu, e de desejos.

A partir de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 (Título VI, Art. 62) traz a exigência da graduação em nível superior para professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e deixa muito claro que a finalidade da educação superior é a de “*estimular a criação cultural e desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo*” (Capítulo IV, Art. 43, Item I da LDB 9394/96), bem como “*incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica (...)*” (Capítulo IV, Art. 43, Item III da LDB 9394/96). Do mesmo modo, a Lei diz que a formação dos profissionais da educação será fundamentada na “*associação entre teorias e práticas (...)*” (Título VI, Art. 61 Item I da LDB 9394/96). Não que a lei garanta, por si só, a reflexão teórica dos fundamentos da educação, mas tendo em

vista a necessidade de compreensão e respostas aos problemas do cotidiano educacional, dos quais a formação meramente instrumental não dá conta, podemos acreditar que as instituições de educação superior se pré-ocupem com a construção de currículos de cursos de formação de professores, nos quais priorizem a articulação teoria/prática através da reflexão/ação.

Muito se fala sobre formação do professor e sobre formação continuada; entretanto, como a exigência legal da graduação para professores do ensino fundamental é historicamente recente, há uma carência muito grande de estudos sobre as contribuições para o desenvolvimento profissional, focalizando as ressignificações possíveis do professor que já tem uma formação em nível médio e um saber construído a partir de sua prática pedagógica, como se nunca na história os professores com a formação em nível médio se submetessem a um curso de licenciatura, negando-lhe, inclusive, um saber prévio.

A formação contínua de professores deve contemplar a reflexão de uma prática educativa diária, isto é, do cotidiano profissional de cada professor, indo além da dimensão pedagógica, incluindo também a experiência em “(...) *um quadro conceptual da produção de saberes. (...) falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada (...)*” (NÓVOA, 2002, p. 57).

O presente estudo faz um recorte no processo de formação de professores que, tendo sua ação no espaço institucional da escola, são responsáveis pela organização do trabalho escolar e da aprendizagem. O trabalho docente implica tanto na transmissão dos saberes acumulados pela humanidade, quanto na mediação da aquisição e transformação dessas informações em novos conhecimentos. É responsável também pela formação do sujeito humano, incluindo a sua própria, mediante a transmissão, contestação e construção de valores, a partir das concepções de educação, ser humano, sociedade e escola que perpassam suas relações com a realidade material, consigo mesmo e com o outro.

A ação docente é “*sempre fundamental porque corresponde a um dos eixos básicos da tarefa escolar*” (MACEDO, 1994, p.55) e tem no currículo² seu principal instrumento para dar àquele que aprende o acesso à história da humanidade e, ao mesmo tempo, lhe proporcionar um lastro de conhecimento necessário à sua inserção como sujeito nesta mesma história (BURNHAM, 1993).

Trabalhando como professora da disciplina Estágio Supervisionado no Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000, e realizando visitas de supervisão da prática pedagógica de cada uma das professoras/estudantes, pude ver de perto que (mesmo tendo acesso às teorizações que embasam a educação e os estudos da área) as professoras/estudantes³ tinham dificuldade de refletir sobre a sua prática e transformá-la. Algumas diziam mesmo não sentir necessidade de mudança (repetiam que “a teoria é uma e a prática é outra”, isto é, o que estavam aprendendo não tinha nada a ver com os problemas enfrentados no dia-a-dia da escola). Além disso, algumas não percebiam a responsabilidade social e política do seu trabalho como agentes de formação das crianças que estavam sob sua responsabilidade, culpavam o sistema de sua baixa remuneração e de não possibilitar melhores condições de trabalho e, por isso, não podiam fazer melhor. Com baixa auto-estima, não acreditavam que adiantasse lutar para haver qualquer mudança. Informavam, aprovavam e reprovavam e não faziam reflexão dos motivos de haver ou não aprendizagem. Muitas vezes descreditavam que seu estudante tivesse possibilidade ou “capacidade” de aprender.

De outro lado, entre elas também encontrei professoras que se comportavam exatamente de modo contrário. Suas ações comprometidas e responsáveis, cuidadosas e coerentes supera-

² Muito embora não tenha aqui a intenção do estudo específico das teorias do currículo, compreendo que este se expressa numa prática que lhe dá significado (SACRISTAN, 1991). Portanto, contextualiza a prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela. Isto porque “a prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidades, crenças, valores etc., que condicionam a teorização sobre o currículo” (SACRISTAN, 1991, p. 13).

³ Utilizo o gênero feminino por ter sido este 100% o público com que trabalhei.

vam mesmo as dificuldades decorrentes da fragilidade teórica dos cursos de magistério em nível médio. Procuravam refletir sobre o seu fazer pedagógico, além do enfrentamento das limitações como má-remuneração, péssimas condições de trabalho, escolas longínquas com acessos precários, “*aspectos estruturais do seu trabalho que entravam a realização da sua missão educativa*” (ZEICHNER, 1993, p. 23).

Um outro aspecto observado foi a questão do planejamento. Este é um processo de reflexão e avaliação do que já fora realizado, lastreando a organização, sistematização e seleção de ações conjuntas que avancem na superação das limitações e construam novos desafios. Entretanto, percebia que as reuniões se restringiam ao planejamento dos conteúdos programáticos (caracterizados, muitas vezes, pela cópia do que fora feito no ano anterior) e/ou organização de festividades do calendário escolar. Não havia um movimento de reflexão do cotidiano das ações individuais e coletivas, nem o entendimento de que umas norteiam e contextualizam as outras.

O planejamento de muitos professores não implica num gasto apreciável de tempo e de esforço, nem num uso de complexos esquemas conceituais, pois se realizam a partir de rotinas previamente ensaiadas ou copiadas de outros, e tampouco se dispõe de muito tempo para fazer do planejamento um momento prolongado de reflexões e previsão do que será a ação (SACRISTAN, 1998, p. 271, *apud* RAMALHO; NUÑES; CLEMONT, s/d.).

Uma outra característica muito presente era a de que o grupo se reunia, mas cada professora trabalhava individualmente. Não havia um trabalho de planejamento coletivo. Cada uma pensava somente em sua turma, sem qualquer perspectiva de coletividade, sem qualquer articulação com as atividades das colegas. Conversava-se sobre problemas comuns, mas as tentativas de resolução (quando existiam) eram isoladas. Era como se a turma existisse sozinha e independente do contexto escolar. Mesmo as atividades que envolviam toda a escola eram divididas em “partes”: uma turma ficava responsável por uma parte, a outra por outra, e assim por diante. A coordenadora somente fazia os informes (exigências), quando provindos do órgão administrativo e recebia os planos. A direção intervinha muito pouco. Cada professora

terminava o seu e ia embora. Algumas traziam o seu plano pronto e se retiravam imediatamente. Normalmente estas reuniões não duravam mais que trinta minutos, apesar de a escola suspender as aulas logo após o recreio, tendo um tempo médio disponível de duas horas semanalmente.

Compreendendo que a profissão docente tem uma responsabilidade política, ética e técnica na formação do sujeito humano, entendo também que esta responsabilidade será tão melhor cumprida quanto for melhor compreendida. A ressignificação de conceitos e práticas é condição importante para a transição de ações educacionais historicamente repetidoras e reprodutoras para ações criativas e produtivas. E para isto a formação meramente técnica, sendo necessária, não é suficiente. Este é o meu incômodo. Exatamente como aquele historicamente ligado às questões do gênero feminino, causa dor e desconforto, contudo, torna-se também necessário uma vez que é renovador ao iniciar um novo ciclo.

2. Problema

Neste sentido, quero saber se, tendo tido acesso a um curso de graduação, no caso do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000, houve (re)significação (expressão aqui entendida, no nível dos conceitos, como relações significativas entre os conhecimentos prévios e aqueles a que tiveram acesso durante o curso) da prática pedagógica das professoras/estudantes, sujeitos deste estudo.

A concepção de prática pedagógica que assumo é a de complexas relações presentes no ato de ensinar e aprender, norteadas pelo “currículo em uso”⁴, instituído e instituinte, vivido, perpassado por saberes, valores e formas éticas, técnicas e políticas.

⁴ Termo utilizado por Apple (1982) para conceituar a relação entre o currículo explícito (norteadado pela legislação e planejado pela escola) e o currículo oculto (caracterizado pelos valores culturais transmitidos e construídos implicitamente no cotidiano do fazer pedagógico, não é planejado). É aquele que é processado cotidianamente na sala de aula.

E, ainda cabendo uma outra questão, após o ingresso na Rede UNEB 2000, quais foram as contribuições deste projeto no desenvolvimento profissional dessas educadoras?

Desenvolvimento profissional aqui é compreendido enquanto investimento na profissão docente a partir da perspectiva do professor como pessoa, tem um saber ético; como profissional, tem um fazer; e como cidadão, tem um poder.

3. Campo empírico

Escolhi como campo empírico seis escolas municipais da cidade de Alagoinhas que têm no seu quadro professoras que foram nossas estudantes na disciplina Estágio Supervisionado, na primeira fase do Projeto Rede UNEB 2000, no período de 1999 a 2000.

Chamo a atenção para o fato de que esse projeto foi escolhido como **campo empírico**, portanto, não temos, aqui neste trabalho, o espaço apropriado para a sua crítica. Muitos são os problemas encontrados, entretanto, não seria possível dar conta da tarefa de levantamento, análise e avaliação responsável num curto espaço de 2 anos. Compreendo que a realidade das cidades do interior do Estado precisa ser respeitada comportando um estudo sistemático para construção e operacionalização de currículos de cursos de formação de professores.

A primeira fase deste projeto foi e é alvo de muitas críticas, em função da sua duração de dois anos. Contudo, o problema sobre o qual me “debruço” não apareceu com o Projeto Rede UNEB 2000, nem se limita a ele. Interesse-me por questões da formação do professor desde que percebi, durante o curso de graduação, a desarticulação entre as teorias da educação e a ação pedagógica do professor, no sentido de que esta ainda é pautada na repetição de modelos, como se as primeiras não fossem o esforço de responder às necessidades de compreensão do cotidiano escolar, e esses saberes, social e culturalmente construídos pela humanidade, parecem não ter colaborado para a ressignificação desse cotidiano, bem como os saberes construídos no dia a dia da escola não serem contemplados nos currículos dos cursos de for-

mação de professores. Tive também a oportunidade de trabalhar em curso de formação de professores, similar ao Projeto Rede UNEB 2000, com três anos de duração, e no que diz respeito à questão aqui posta, a situação não era muito diferente. Portanto, a questão do tempo físico não é diferencial para este estudo.

Além disso, foi construída uma relação de confiança entre mim, enquanto professora de Estágio Supervisionado, e as professoras/estudantes, visitando-as para a supervisão de suas práticas pedagógicas. Conhecendo a sua realidade, a receptividade da minha presença enquanto estudiosa da sua vida profissional foi facilitada, uma vez que, optando pela abordagem etnográfica, a relação de confiança entre os sujeitos da pesquisa se torna imprescindível, tendo em vista o período de 2 anos do mestrado.

Não se constituem novidade nem surpresa as condições de formação e trabalho do professor, “(...) *em nível superior a formação de professores secundários constituiu desde o início, fora e dentro da Universidade, uma formação de segunda categoria, ante os demais cursos superiores*” (FETIZON, 1984, p. 164, *apud* AZANHA, 1998, p. 49). No que tange aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, antigo “primário”, a situação se agrava ainda mais. Quando olhamos a organização curricular dos cursos de formação de magistério, em nível médio, identificamos claramente a ênfase quase exclusiva nas “metodologias”.

No Parecer CFE 349/72 temos a seguinte orientação:

A Didática fundamentará a Metodologia de Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (*apud* PIMENTA, 2001, p 47).

Historicamente, o conceito de prática de ensino assumido pelos cursos de formação de professores, tem suas raízes na década de 40, como imitação, repetição, experimentação.

O pressuposto era de que o campo da atividade docente (a escola primária) não apresentava modificações significativas internamente aos dois tipos de

escola: a urbana e a rural. A prática docente poderia, pois, ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos (PIMENTA, 2001, p. 29).

Devemos nos lembrar que a educação formal ainda é alvo de controle de relações e estruturas de poder, baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais. No momento em que a educação brasileira passa por modificações em sua legislação e a política neoliberal perpassa os discursos dos governantes, precisamos estar atentos para que, como educadores que formam educadores, possamos compreender as intencionalidades desses discursos.

Agora, após a promulgação da LDB 9394/96, há uma crise explícita na questão da formação do professor, por causa do deslocamento desta formação, antes vinculada às universidades e Faculdades (isoladas), com o surgimento dos Institutos Superiores de Educação. Neste contexto de crise, inclui-se também a exigência da formação em nível de graduação (Título VI, Art. 62 da LDB 9394/96), para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental admitindo-se, entretanto, a modalidade Normal como formação mínima para “o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental” (Título VI, Art. 62 da LDB 9394/96).

O Plano Nacional de Educação dispõe dentre as suas metas, o prazo de cinco anos a partir da homologação da LDB, para a garantia de que todos os professores e todas as professoras em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, possuam como formação mínima, a habilitação específica em nível médio. Do mesmo modo estipula o prazo de dez anos para a garantia de que estes mesmos professores e professoras tenham formação em nível superior, obtida em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (Anexo XI: Diretrizes e Metas do Plano Nacional de Educação, item 3.10.2. In: SAVIANI, 2000, p. 151).

Deste modo, duas necessidades se fazem presentes. A primeira, é a de que haja a construção de cursos de graduação, que tenham seus currículos partindo do reconhecimento e acolhimento de saberes provindos de uma formação e experiência anteriores da, para e na docência. A outra é a de que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, se o Estado faz uma

exigência, deverá também possibilitar condições, ao público-alvo desta exigência, de cumpri-la. Daí, as universidades públicas terem assumido projetos de formação em nível superior, de professores em serviço.

Trabalhei durante três semestres com a disciplina “Estágio Supervisionado” no Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000, no município de Alagoinhas e tive a oportunidade de, além das 5 horas/aula em encontros semanais com toda a turma para fundamentação teórica, observar pessoalmente, através de visitas técnicas de supervisão da prática pedagógica, *in loco*, cada uma das professoras/estudantes⁵, todas professoras da Rede Pública Municipal de Ensino.

Já sabemos que o aprendizado acontece através dos entrecruzamentos e da interdependência dos diversos saberes. O currículo acadêmico é baseado na seleção, organização e sistematização de um conhecimento escolar relacionado com o conhecimento científico, mas também com saberes relativos às artes, ética, mitos, religiões, filosofia e ao senso comum, de onde, inclusive, parte a necessidade humana de construir conhecimento. Entretanto, nega todos os outros tipos de saberes, que não estão nele prescritos, mesmo aqueles que têm referência direta e que foram construídos nas ações cotidianas das áreas para as quais formam profissionais, apesar de todo acordo no entendimento de que se deve partir do conhecimento do educando:

... ponto aceito consensualmente por especialistas de diversas tendências e nacionalidades (p.ex., Freire, 1980; Saviani, 1992; Young, 1975) é a necessidade de considerarmos a cultura de origem e a experiência de vida do aluno como pontos de partida de uma prática pedagógica voltada para os interesses dos setores populares. Ainda que existam diferenças em relação às intenções, caminhos e pontos de chegada, conforme a corrente a que se associe o autor, a concordância a respeito dos pontos de partida é indiscutível (MOREIRA, in: ALVES, 2001, p.39).

Inclusive, podemos aí não somente citar posicionamentos de Paulo Freire, como trazer os princípios do seu “método” de alfabetização de adultos, que consiste basicamente em se

⁵ Vide nota 3

partir do conhecimento prévio acumulado pelo sujeito. Apesar de a intenção formal do Projeto Rede UNEB 2000 ser a de respeitar esta prática cotidiana, trazendo-a para a sala de aula com vistas a um processo de reflexão através da “*indissociabilidade entre a teoria e a prática que será demonstrada principalmente pela valorização da ação docente do professor/aluno onde o cotidiano de sua sala de aula será objeto de constante supervisão discussão e análise*”⁶, o currículo, por si só, enquanto explícito⁷, não se constrói sozinho. É a ação dos sujeitos que vai legitimá-lo e/ou modificá-lo. São as diversas tramas relacionais entre os sujeitos, perpassadas pelas concepções construídas histórica e culturalmente, que irão configurar o escopo do “*currículo em uso*”⁸.

São evidentes as dificuldades básicas de compreensão dos fundamentos teóricos que as professoras/estudantes têm ao ingressar no curso. Algumas não estudam formalmente há 20 anos. É fato, também, que as professoras/estudantes egressas do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000, que partem para cursos de pós-graduação, têm muitas dificuldades básicas na leitura e compreensão de novos conhecimentos.

Entendo que estas dificuldades possam estar relacionadas à grande ênfase nas “metodologias”, portanto, no “como”, nos cursos de nível médio, destinados para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental, em detrimento da reflexão teórica sobre questões fundantes da educação e do processo ensino-aprendizagem. É comum a prática pedagógica ser uma série de atitudes repetidas, carregadas de conceitos preconcebidos, além do professor não ter uma consciência clara da relação entre as “*crenças epistemológicas que têm e os estilos pedagógicos que adotam*” (SACRISTAN, 2000).

O professor passa sem processo de ruptura (...) da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor, sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhe-

⁶ Projeto Rede UNEB 2000, p. 7.

⁷ Segundo Apple (1982).

⁸ Vide nota 4.

cimento que transmite ou faz seus alunos aprenderem. Passa de aluno *receptor* a *consumidor* acrítico de materiais didáticos e a *transmissor* com seus alunos ... (SACRISTAN, 2000, p. 183 - grifos do autor).

É condição obrigatória para ingresso no Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000 ser “*selecionada entre os professores da rede pública de ensino*” e “*estar no efetivo exercício da função docente nas séries iniciais do ensino fundamental*”. Isto pressupõe que o curso Normal para o magistério, tenha sido concluído em nível médio. Isto posto, podemos concluir que a professora/estudante da Rede UNEB 2000, inicia o curso tendo conhecimentos básicos necessários à prática pedagógica e experiência na função docente. Alguns destes conhecimentos, inclusive, construídos a partir da própria experiência.

Durante os três semestres que lá trabalhei, chamou-me a atenção uma certa animosidade dos estudantes da UNEB com relação às estudantes do Projeto Rede UNEB⁹. Estas se sentiam discriminadas, uma vez que ouviam daqueles que haviam entrado para a universidade “pela janela”, haja vista que participaram de processo seletivo específico e não do vestibular.

Vale ressaltar que o curso foi realizado em espaço físico distante do campus universitário da UNEB do município de Alagoinhas, o que, ao meu entender, prejudicou a construção de um “ambiente acadêmico”, em princípio caracterizado pela interação dos estudantes e professores dos diversos cursos, pelo acesso à biblioteca equipada com obras de diferentes áreas do conhecimento, bem como pelo contexto propiciador à cultura da pesquisa. As estudantes da Rede UNEB 2000, ao contrário, ficaram muito isoladas da realidade da universidade e do que podemos chamar de uma “cultura acadêmica”.

⁹ Esta animosidade desapareceu na época de eleição do DCE, quando os candidatos acharam importante obter os votos das estudantes do Projeto Rede UNEB 2000 e se deslocaram do campus para o local do curso discursando sobre a importância do voto como construtor de uma “universidade mais cidadã”.

4. Objetivos

➤ **Geral:**

Evidenciar as principais contribuições do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000, enquanto um processo de formação em serviço, no desenvolvimento profissional das professoras – sujeitos deste estudo.

➤ **Específicos:**

a) Proceder a análise das modificações de natureza didático pedagógica e sociopolítica ocorridas no processo do trabalho docente das professoras egressas do Projeto Rede UNEB 2000.

b) Verificar se as possíveis mudanças ocorridas se articulam dialeticamente com a res-significação de conceitos.

II - QUADRO TEÓRICO

O professor não dá respostas. Ele não sabe as respostas. Ele é um dos que procuram.

(Rubem Alves)

Neste capítulo, articularei dois momentos distintos, mas interdependentes. No primeiro, predominantemente histórico, situarei os processos dos cursos de formação de professores, na modalidade Normal, no curso de Pedagogia, sem contudo me alongar, abordando apenas os aspectos que diretamente interessam.

Enfocarei estes cursos na atualidade, a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96, e a exigência da formação superior para o exercício da docência em todos os níveis.

Localizarei o campo empírico, descrevendo-o criticamente em sua articulação com o cumprimento da exigência legal e o compromisso da Universidade do Estado da Bahia ao assumir o cumprimento desta tarefa.

No segundo momento, analiso alguns conceitos que embasam este trabalho, detidamente o de Desenvolvimento Profissional e Prática Pedagógica (NÓVOA), inserindo também os conceitos de Professor como Prático-Reflexivo (ZEICHNER). Abordo o conceito de prática educativa através da articulação com os conceitos de dialogicidade e autonomia (FREIRE). Estabeleço uma articulação entre estes conceitos e as mediações da ação humana na perspectiva histórico-antropológica (SEVERINO).

1. Formação Docente

1.1. Processo histórico

Fazendo um mapeamento histórico do processo da educação formal, podemos percebê-la, no período colonial, exclusivamente a cargo da Igreja Católica, aqui representada pela Companhia de Jesus. O controle curricular era severo: desde os conteúdos a serem trabalha-

dos, livros a serem lidos até o comportamento didático e moral dos professores, no caso os padres jesuítas, eram determinados e controlados pela Companhia de Jesus, através do documento curricular *Ratio Studiorum*, havendo inclusive, severas punições para os “desobedientes”.

(...) selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores (...). Um trecho de uma das regras do *Ratio* diz o seguinte: “se alguns forem amigos das novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente” (RIBEIRO, 2000, p. 25).

Não devemos esquecer os motivos da criação da Companhia de Jesus, nem tão pouco, os objetivos da sua ação: a catequese católica e a conquista de fiéis e servidores. Os seus professores eram eclesiásticos e a formação desses era realizada nos Seminários.

Em 1759, os Jesuítas são expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, cuja “linha de pensamento estava estreitamente vinculada ao enciclopedismo” (ROMANELLI, 1996, p. 36), declaradamente anticlerical. Dá-se início ao processo que foi chamado de “reformas pombalinas” e o controle curricular passou a ser exercido fortemente pelo Estado Português através do “Alvará de 28 de junho de 1759, que regulamenta a reforma que se praticará, tanto em Portugal, quanto em seus domínios, o que inclui o Brasil” (CUNHA, s/d, p. 3). As aulas eram organizadas de forma avulsa, *Aulas Régias*, e ministradas pelos *Professores Régios*, remunerados pelo Estado Português. O Alvará determinava a disciplina, o conteúdo, a metodologia e a bibliografia permitida para os professores e estudantes (CUNHA, s/d).

Ainda não existia uma preocupação quanto à formação de professores. No período colonial estes eram formados pelos Seminários Jesuítas, para as funções eclesiásticas e, dentre estas, englobava-se o exercício do magistério.

O período que vai de 1759 até o surgimento da primeira Escola Normal no Brasil está dividido, grosso modo, em duas fases: o das Aulas-Régias e o da vinda de D. João VI e a família real para o Brasil. No período das Aulas-Régias, havia uma política de formação e de controle dos professores régios que davam aulas em escolas brasileiras, mas de Portugal. As-

sim, no Brasil não havia a formação. Em Portugal, sim. Uma formação ditada pela política do Marquês de Pombal, extremamente controladora, expressa nas Reformas Pombalinas.

Não é muito difícil perceber que, do ponto de vista formal, de 1759 a 1808 não havia ensino elementar no Brasil. Diversas e dispersas formas de ensino e aprendizagem coexistiram. O ensino das letras e dos números podia ser realizado pelas famílias e pela igreja, por mestres-escola e preceptores, ou ainda por corporações profissionais e associações filantrópicas (VILLELA, 2000).

Com a vinda de D. João VI, a educação formal centra-se no ensino superior e não havia uma formação específica do professor nesse nível, considerando que os "professores" desses cursos eram os profissionais da área (médicos, arquitetos etc.). O que havia era uma política de controle extremo do conhecimento, que esses profissionais "passavam" nesses cursos. Somente após a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827¹⁰ e da criação das Escolas Normais, é que se começa a sistematizar uma política de formação de professores no Brasil. Antes disso, a política de formação estava vinculada ao Estado Português. Ainda assim

(...) as “escolas de primeiras letras” são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentavam problemas dos quais se tem notícia através dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima (RIBEIRO, 2000, p. 49).

(...) a instrução primária não era essencial ao modo de produção agrário-comercial-exportador que vinha se acentuando desde a abertura dos portos brasileiros em 1808. De modo geral, este grau de ensino era obtido pelas elites em estudos particulares com preceptores ou pelo “tio-capelão” na própria família (...) (CUNHA, s/d, p. 7).

Do controle direto da Igreja, ao controle direto do Estado Português, não havia uma preocupação específica com a formação de professores. Enquanto a escola estava sob responsabilidade expressa da Companhia de Jesus, os professores eram os padres formados nos Se-

¹⁰ Primeira lei sobre instrução no Brasil que regulamenta o grau primário.

minários da Ordem. Depois que o Estado Português assumiu o controle, a situação ainda ficou mais grave.

Surgem, então, as primeiras Escolas Normais, oferecendo curso de formação de professores, em nível secundário com duração de dois anos. Em 1835 na cidade de Niterói, em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará, mas

(...) que em seguida eram extintas, mais tarde reabertas, depois reextintas e novamente reabertas, numa interminável sucessão de avanços e recuos muito próprios daqueles dias (CHAGAS, 1984, p. 23 *apud* BRZEZINSKI, 2000, p. 19).

Em 1880 foi criada a primeira Escola Normal no Município da Corte “para professores e professoras” (BRZEZINSKI, 2000, p. 19).

Antes disso, em 1879, houve a reforma da “instrução pública” embasada no Relatório apresentado à Assembléia Legislativa, no qual declarava que qualquer pessoa que se achasse capaz poderia ensinar o que e como quisesse, sem passar por qualquer seleção ou autorização oficiais (BRZEZINSKI, 2000).

No contexto histórico do final do século XIX, acontecem três fatores que, articulados, servem como diferenciais para a questão da educação e da formação do professor no Brasil: a queda do baronato do café; a abolição da escravatura, quando surge então a necessidade de contratação de mão-de-obra; e a vinda do imigrante. Estes, provindos de uma cultura escolarizada e identificando facilmente a deficiência do sistema escolar brasileiro e o altíssimo nível de analfabetos, passam, então a exigir a escolarização para seus filhos¹¹.

(...) Um levantamento da Secretaria da Agricultura de São Paulo, feito entre 1908 e 1932, registrou o índice de alfabetização dos imigrantes que entraram [no Brasil] pelo Porto de Santos (...) imigrantes alemães: 91,1%; imigrantes japoneses: 89,9%; imigrantes italianos: 71,3%; imigrantes portugueses: 51,7%; imigrantes espanhóis: 46,3% (KREUTZ, 2000, P. 353).

É interessante notar que o surgimento das Escolas Normais não é justificado pela preocupação com a educação formal da população e sim com a propagação dos ideais de grupos dirigentes das províncias, que se originavam de famílias produtoras de café e que de um lado

¹¹ Neste momento aparece, na literatura, a figura da “professorinha” que, em segredo, atravessa a rua para penhorar as suas jóias, retratando as netas dos barões do café, que estando em sérias dificuldades financeiras as coloca para dar aulas e ajudá-los a manter o *status*.

precisavam de apoio de grupos aliados e de outro, imbuídos pelas idéias da ciência positivista, viam na instrução um “espaço importante para a difusão dos princípios de ‘ordem’ e ‘civilização’ que regiam o ideal conservador” (VILLELA, 2000, p. 105).

Neste contexto, as primeiras Escolas Normais surgem no âmbito da iniciativa privada que, inclusive, se fortalece e se consolida. E, ainda, apesar de haver instituições públicas reconhecidas como escolas-modelo, “não foi nestas que surgiu a primeira experiência de formação de professores em nível superior” (BRZEZINSKI, 2000, p. 20).

Não podemos esquecer que inicialmente as Escolas Normais eram predominantemente masculinas. Entretanto, havia as seções femininas. Apesar de haver diferenciações inclusive de alternância de dias de aula, as mais contundentes estavam explicitadas na organização curricular ou na sua redução. Nos currículos para a formação das professoras, “a matemática era a ausência mais flagrante, nunca indo além das operações mais simples. Também a geometria era subtraída dos programas dessas escolas” (VILLELA, 2000, p. 109). Contudo, as presenças de “Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica” (NOGUEIRA apud VILLELA, 2000, p. 113) eram garantidas. Um currículo unificado só viria a existir no final do século XIX, quando a quantidade de mulheres ultrapassava em muito o número dos homens, mesmo assim sem equiparação no que diz respeito ao aprofundamento nos conteúdos das disciplinas.

O quadro de controle do Estado na educação básica no Brasil se mantém até mesmo em nossos dias. Inicialmente, um controle direto, organizando desde os conteúdos a serem ensinados às normas de conduta dos professores. Mais tarde, mudando a sua forma, controla indiretamente, dando autonomia às províncias e posteriormente aos estados e mantendo uma “instituição-modelo”, cujo acesso ao nível superior passa necessariamente pelo currículo deste, isto é, os conhecimentos necessários para se seguir os estudos nas instituições de ensino superior são aqueles presentes na organização curricular daquela instituição-modelo.

Mesmo após a exigência legal da formação dos professores para o nível Secundário e Normal se realizar em nível superior, continuava aparente o desprestígio para com a profissionalização docente. Os cursos eram realizados em tempos mais curtos que todos os demais cursos superiores existentes.

Além disso,

Sem que houvesse escolas de formação de professores em nível superior, contraditoriamente, a legislação exigia o “recrutamento” de profissionais preparados em nível superior para atuar no ensino médio e somente após uma década, colocava-se em ação o preparo formal de professores (BRZEZINSKI, 2000, P. 19).

Em 1939, surgem os cursos de Pedagogia, inicialmente “anexados” às Faculdades de Filosofia. Traziam então, a característica de formar o bacharel e o licenciado (esquema “três mais um”). Posteriormente, a partir da Lei 4.024/61, é mantido o bacharelado e regulamentada a licenciatura (Pareceres CFE 251/62 e 292/62). Em 1969, de acordo com

O Parecer CFE 252/69 - a última regulamentação existente – abole a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações, no mesmo espírito do Parecer CFE 251/62. Com suporte na idéia de “formar o especialista no professor”, a legislação em vigor estabelece que o formado no curso de Pedagogia recebe o título de licenciado (LIBÂNEO, 2002, p. 46).

Algumas Faculdades de Educação mantiveram seus currículos para a formação do professor para a Escola Normal e as habilitações (Orientador, Supervisor, Inspetor ou Administrador Escolar). Algumas ainda mantiveram-na no corpo mesmo da graduação e outras após a graduação em currículo específico e independente e optativo.

Aproximadamente na década de 1990, outras Faculdades de Educação optaram por formar o licenciado para as séries iniciais do ensino fundamental ou para a educação infantil, como o caso das Estaduais na Bahia, possibilitando, ainda, a opção pelas habilitações.

Assim sendo, havia no Brasil três tipos de currículo para a formação do pedagogo: professor para atuar nos cursos de Magistério em nível médio, nas séries iniciais do ensino fun-

damental e para atuar na educação infantil. Todas com a possibilidade de estudos para formação do Supervisor, Orientador, Inspetor ou Administrador Escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, traz a obrigatoriedade de que a formação de professores para o ensino básico seja realizado em nível superior, sob a responsabilidade das Universidades e dos Institutos Superiores de Educação. E a formação de “profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica” (Título VI, Art. 64) de responsabilidade dos cursos de Pedagogia “ou em nível de pós-graduação” (Título VI, Art. 64).

O Conselho Nacional de Educação estabelece, entre outras metas do Plano Nacional de Educação, o prazo de 5 anos para a formação mínima na modalidade Normal de todos os professores leigos e 10 anos para a formação em nível superior destes profissionais.

Em dezembro de 1999, o Ministério da Educação encaminha ao Presidente da República o Decreto nº 3.276 que “Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica” (p.1). No parágrafo 2º do Artigo 3º dispõe que “A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente*¹² em cursos normais superiores” (p.1).

Sob pressão do movimento desencadeado por várias entidades do campo educacional¹³, poucos dias após a divulgação é feita uma retificação no citado parágrafo, trocando a palavra *exclusivamente* pela palavra *preferencialmente*.

O Artigo 4º daquele Decreto dispõe os Institutos Superiores de Educação **ou** as Universidades como locais onde os cursos de formação de professores poderão ser ministrados.

¹² Grifo meu.

¹³ Dentre estas: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Fórum de Diretores das Faculdades / Centros de Educação, Fórum Paulista de Pedagogia.

Deste modo, ao mesmo tempo em que a Lei exige a formação em nível superior para o professor do ensino básico, retira também das universidades, a responsabilidade desta formação, abrindo precedentes para que seja realizada fora de um contexto de produção do conhecimento através da pesquisa.

Sendo assim, algumas universidades públicas brasileiras, em nosso caso, estaduais da Bahia¹⁴, tomaram para si a responsabilidade da formação de professores, firmaram convênios com algumas prefeituras para realização de cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil dirigidos aos professores e professoras do quadro das escolas das redes públicas municipais. Este é o caso do campo empírico em que realizamos nosso estudo.

1.2. Curso de Graduação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: O Projeto Rede UNEB 2000

A Universidade do Estado da Bahia- UNEB propõe, então, o Projeto do Curso de Graduação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, intitulado Projeto Rede UNEB 2000, inserido nesta “nova política de qualificação docente do MEC”, propunha formar em dois anos, em **curso de Licenciatura Plena**, professores que estão:

(...) no efetivo exercício da função docente nas séries iniciais do ensino fundamental (...). O curso apresenta na sua proposta pedagógica a indissociabilidade entre a teoria e a prática que será demonstrada principalmente pela valorização da ação docente do professor/aluno onde o cotidiano da sua sala de aula será objeto de constante supervisão discussão e análise (Projeto Rede Uneb 2000, p. 4.).

e tem como objetivos:

Atender a demanda da Educação Superior, nas redes de ensino oficiais integrantes das microrregiões onde estão sediados os Departamentos da UNEB. [...]
Graduar docentes que atuam na Educação Básica da Rede Pública Oficial de Ensino, visando suprir a carência de profissionais qualificados (Projeto Rede Uneb 2000, p. 4.).

¹⁴ Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

É um curso formal:

(...) de Graduação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental tendo 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 (Projeto Rede Uneb 2000, p. 12).

Sua estrutura curricular é organizada em dois eixos: o primeiro descrito como “Conhecimentos Estruturantes”, composto por Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Didática e Prática Pedagógica, orientados explicitamente pelo documento preliminar já citado. O segundo eixo é chamado como “Áreas de Ensino”, composto por Ensino da Língua portuguesa, Ensino da Matemática, Ensino de História, Ensino de Geografia, Ensino de Ciências Naturais, Arte e Educação e Jogos e Recreação. Neste eixo há a observação de que as disciplinas:

(...) terão suas ementas elaboradas pelos docentes (professor/formador) juntamente com os professores/alunos tendo como orientação as definidas nos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (...).

Inicialmente, pode-se notar a possibilidade da interferência dos sujeitos na construção de um currículo contextualizado, privilegiando as necessidades locais. Entretanto, esta possibilidade se torna limitada, uma vez que os referenciais passam a ser os definidos oficialmente no documento publicado pelo MEC.

É habitual que os cursos de formação de professores entendam tradicionalmente¹⁵ o Estágio Supervisionado como a “parte prática”. Os currículos destes cursos são caracterizados pela divisão inicial das disciplinas de “fundamentos da educação”, desarticuladas do segundo momento “prático” das disciplinas responsáveis pelas metodologias de ensino e prática pedagógica.

O caráter complementar, ou mesmo suplementar, conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, ou ainda (...) uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio supervisionado, constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Dessa forma, as orientações do estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido discus-

¹⁵ Apesar de já termos conhecimento de propostas e concepções críticas.

sões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não têm favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição das teorias que sustentem o trabalho do professor (PICONEZ, 1991, p. 17).

Ainda nesta lógica, percebemos que os cursos de formação de professores preparam o profissional para atuar em uma perspectiva idealizada: a escola ideal, o estudante ideal, sob condições ideais. Quando o futuro professor se depara com a realidade, não encontra lastro teórico que lhe dê sustentação para sua ação pedagógica e, principalmente, para a enfrentamento dos problemas e transformação daquela realidade, haja vista que esta não foi objeto de problematização/reflexão em seu processo de formação.

Neste sentido, a Rede UNEB 2000, em sua proposta curricular, faz uma inovação na operacionalização na disciplina “Estágio Supervisionado” que atravessa todo o tempo do curso, com 270 horas/aula semestrais. “(...) considerando-se a regência de classe uma prática continuamente avaliada, discutida e revisada. (...)” (Projeto Rede Uneb 2000, p. 4).

Deste modo, podemos entender a Rede Uneb 2000 como um projeto de formação de professores em serviço, e, tendo em vista a exigência da Lei, podemos também afirmar que está “essencialmente articulado com objetivos de desenvolvimento do sistema educativo e não com objetivos de desenvolvimento da profissão docente” (NÓVOA, 2002, p. 52).

2. Desenvolvimento profissional e Prática pedagógica

Por um lado, podemos dizer que a história nos mostra que a escola sempre esteve ancorada em concepções hegemônicas de ciência e esta na concepção hegemônica de ser humano, temporal e espacialmente situada em uma dada cultura. Por outro, podemos argumentar que o trabalho pedagógico baseado nestas concepções se configurou por um tempo demasiadamente longo em práticas repetitivas, de tal modo que a atividade de “estágio” dos cursos de formação de professores se caracterizava por ser “atividade prática”, partindo da observação para a

imitação. “(...) o conceito de prática presente nos cursos do período em questão [anos de 1960] era da prática como imitação de modelos teóricos existentes” (PIMENTA, 2001, p. 29).

A partir do século XVII, Descartes (1596-1650) e Bacon (1561-1626) passam ser os pilares de sustentação de todo saber científico. O primeiro, filósofo racionalista francês, defende o conhecimento como inato ao ser humano, precisando este apenas de tempo e exercício para seu “afloramento”. Inaugura com seu “Discurso do Método” a lógica cartesiana, isto é o pensamento linear, seqüencial, analítico e dedutivo, da ciência clássica, ao qual toda e qualquer realidade pode ser reduzida, medida, analisada, quantificada e, convenientemente, controlada.

Deste modo,

(...) A redução unifica aquilo que é diverso ou múltiplo, quer àquilo que é elementar, quer àquilo que é quantificável. Assim, o pensamento redutor atribui a “verdadeira” realidade não às totalidades, mas aos elementos; não às qualidades, mas às medidas; não aos seres e aos entes, mas aos enunciados formalizáveis e matematizáveis (MORIN, 1998, p. 27).

O segundo, Francis Bacon, filósofo empirista inglês, se fundamentava em que nada conhecemos antes de passarmos pela experiência. Acreditava que a natureza, completamente separada do homem, tem muito a nos dizer. Devemos então conhecê-la visando sua dominação e controle. O conhecimento somente pode ser descoberto através de observações e experiências. Enquanto o pensamento dedutivo cartesiano transita das idéias para as coisas, o pensamento indutivo baconiano, ao contrário, transita das coisas para as idéias (SANTOS, 1987).

Assim, a escola, ora, trabalha como se a criança tudo soubesse e precisasse apenas de exercício, acreditando, inclusive, que a inteligência é algo com o qual já se nasce e, portanto, ou se sabe ou não se sabe, não havendo então, a possibilidade de quem não sabe agora possa aprender depois. Ora, trabalha como se a criança nada soubesse, tendo a necessidade de que alguém que sabe lhe ensine tudo e, para que aprenda, deve repetir, memorizar, copiar, fazer igual.

A divisão social do trabalho, entre quem pensa e quem faz, se faz fortemente presente na escola. Os professores, os “fazedores” dos ditames dos “pensadores” personalizados nos

planejadores, supervisores, inspetores etc. Até a promulgação de LDB nº 4024/61, o currículo vinha pronto, os conteúdos idem, os livros didáticos já selecionados pelos órgãos dirigentes do Sistema Educacional Brasileiro. Os professores apenas tinham a tarefa de transmitir o que lhes mandavam.

Levantando o aspecto político, lembramos que a escola, comprometida com os valores e objetivos de um poder hegemônico, traz também a intenção da reprodução social e tem no currículo, enquanto “instrumento básico de organização da escola” (SAUL, in APPLE & NÓVOA, 1998, p. 157), seu principal instrumento de controle.

Os valores de uma época são as bases de sustentação das práticas cotidianas. Se a escola e suas práticas repetitivas davam conta das necessidades sociais em um dado momento histórico, agora não conseguem mais dar conta das suas próprias necessidades. As mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos vinte anos, questionam o valor social da escola desestabilizando o docente. Em um mundo globalizado, de informações voláteis, onde diferentes temporalidades se entrecruzam, como pode a escola sustentar o modelo da repetição se, por exemplo, a velocidade da informação faz com que, muitas vezes, ela não tenha mais valor ao ser transmitida?

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes das distintas áreas do sistema educativo. A imagem da *profissionalidade ideal* é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação (SACRISTAN, in NÓVOA, 1995, p. 67 – grifos do autor).

O trabalho pedagógico e, por conseguinte, a formação do professor, precisam ser redimensionados, ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O professor, que antes não sentira a necessidade de refletir sobre si mesmo, seu saber, seu fazer e o seu saber fazer, agora precisa não só desta reflexão, mas desta reflexão no espaço do coletivo. O professor, que historicamente trabalhara sozinho, se responsabilizando

apenas pela condução da sua sala de aula, agora precisa aprender a trabalhar com seus pares, não só na organização do seu trabalho na sala de aula, até porque o conceito de trabalho pedagógico ultrapassa as suas paredes, mas na organização do trabalho da escola. O professor que saía da sua formação inicial “pronto” para exercer sua função, agora precisa cada vez mais do conhecimento. Conhecimento sobre o seu trabalho, sobre o trabalho escolar e sobre si mesmo.

António Nóvoa, educador português, defende que

(...) os programas de formação de professores têm de desenvolver três “famílias de competências” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação (2002, p. 22).

Assim, traz a concepção de desenvolvimento profissional como investimento na profissão docente e nos seus saberes no bojo das discussões sobre a “trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola” (NÓVOA, 2002). E isto não somente no âmbito individual, mas no coletivo também. A escola, enquanto instituição formadora, precisa se sentir responsável pela formação de seus professores, não só na promoção, mas também na discussão das necessidades desta formação em relação às necessidades da escola e no acompanhamento do processo.

Nóvoa assume a docência como profissão do humano por se dar no contexto das relações sujeito-sujeito e defende a necessidade da elaboração de um conhecimento pessoal (autoconhecimento) no interior de um conhecimento profissional.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2002, p. 57 – grifos do autor).

Assumo, então, a concepção de prática pedagógica como uma prática de complexas relações que se dá no espaço democrático da escola, perpassadas pelo conhecimento de si mesmo, do seu fazer e do outro, mediadas por questões ética, técnica e política. Este processo se

dá na “criação de um contexto comunicacional de natureza muito densa e complexa, no qual cada trama é um ponto decisivo”¹⁶.

Trago também o pensamento de Kenneth Zeichner, professor da Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos, sobre o professor como profissional reflexivo.¹⁷

Zeichner (1993) defende como eixo de seu pensamento três características básicas. A primeira como sendo a compreensão do professor sobre a relação entre as práticas pedagógicas realizadas dentro da escola e as condições sociais em que se situam essas práticas. A segunda característica é o reconhecimento do caráter fundamentalmente político da prática docente. Uma terceira característica diz respeito ao compromisso do professor com a reflexão, sobre, com e na sua prática, enquanto prática social, isto é, o trabalho do professor acontece em espaço coletivo e é neste que deverá ser problematizado e refletido coletivamente.

Para Zeichner, o professor precisa conquistar a valorização do saber que constrói em sua prática pedagógica. Para isso deve, através da prática reflexiva, “tornar mais consciente algum deste saber tácito” (ZEICHNER, 1993, p. 21). Nesta perspectiva, defende que na medida em que o professor reflete sobre o seu fazer cotidiano, estará também em processo de construção de saberes.

(...) As estratégias de ensino que usamos na sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais. A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer seja reconhecida ou não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos (...) (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Dialogando com a idéia de professor reflexivo, Nóvoa diz que

(...) surge a necessidade de construir uma visão de *professores como profissionais reflexivos*, que rompa com determinações estritas ao nível da regulação da actividade docente e supere uma relação linear (e unívoca) entre o

¹⁶ Fala do Prof. Dr. Reinaldo Fleuri no I Colóquio de Políticas Curriculares, no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, no período de 12 a 14 de novembro de 2003.

¹⁷ Apesar de reconhecer que Donald Schön, baseado em John Dewey, inaugura os estudos do professor como prático reflexivo, entendo que Zeichner, também baseado em Dewey, opta por uma perspectiva que inclui o professor em um contexto coletivo, tirando-o do isolamento, isto é, contempla que o trabalho do professor tem uma interdependência com o trabalho coletivo da escola, portanto a reflexão se dá em dois níveis complementares: o individual, no que diz respeito às suas concepções (de mundo, de ser humano e de educação) e o coletivo, no que diz respeito às relações que são construídas através dessas concepções e que também as constroem.

conhecimento científico-curricular e as práticas escolares. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar (2002, p. 37 – grifos do autor).

Tanto o trabalho de António Nóvoa quanto o de Zeichner se aproximam muito do trabalho do educador brasileiro Paulo Freire que passou a sua vida buscando ser coerente e fiel à sua luta ao lado das classes populares, isto é, ao lado da esmagadora maioria da população brasileira que, se freqüentam alguma escola, é a pública.

Michael Apple (1998), educador estadunidense, diz quase poeticamente que:

Em todas as nações do mundo, há aqueles que reconhecem que a educação não é uma actividade neutral, que está intimamente ligada a múltiplas relações de dominação e subordinação – e, de modo essencial, a lutas para desconstruir e reconstruir essas relações. Em todas as nações do mundo há aquelas pessoas que dedicaram as suas vidas a criar novas perspectivas das possibilidades educacionais e novas práticas que as concretizem. Além disso, alguns indivíduos são capazes de gerar dinâmicas *tão* poderosas, *tão* desafiantes, *tão* apelativas, que se tornam professores (...) de centenas, mesmo milhares, de outras pessoas, não apenas nas suas próprias nações mas em muitas outras (in: APPLE & NÓVOA, p. 23 – grifos do autor).

Completa seu pensamento definindo Paulo Freire como “*ninguém mais imponente neste aspecto*” (in: APPLE & NÓVOA, p. 23).

Toda a obra de Freire é atravessada pela compreensão da prática educativa como prática eminentemente política de natureza ética enquanto prática especificamente humana. E, deste modo, constitui-se em prática problemática e não automática. Esta compreensão somente é alcançada pelos sujeitos do ato educativo quando a escola cumpre o importante papel, enquanto um caminho de passagem da ingenuidade para a criticidade “em favor da autonomia do ser” (FREIRE, 2002, p. 14). Em Freire, o ser autônomo se funde e se confunde com o sujeito crítico.

Não podemos pensar a autonomia sem pensar em sua relação dialética com a dependência. Uma não existe sem a outra. Ou melhor, uma existe em função da existência da outra. Portanto, o que somos, decidimos e queremos, autonomamente, é intrinsecamente dependente

das ressignificações que o outro faz de quem pensamos ser, das nossas decisões e dos nossos desejos, histórica e culturalmente situados.

Um dos princípios do conceito de autonomia, parte da compreensão do conceito de autoridade, que, inicialmente, externa ao sujeito, construída e legitimada social e historicamente, deve transitar para uma autoridade interna. Isto é, o sujeito que dependia do outro para lhe dizer o quê e como devia ser o seu fazer, deve passar a ter uma compreensão crítica de mundo que lhe permita, de maneira relacional, saber conduzir a sua própria ação.

Ocorre que isso só irá acontecer à medida que aquela primeira autoridade der espaço para a construção da segunda. E isto não é fácil, pois implica que o sujeito, de um lado, passe por um processo de “corte” com a autoridade externa, a partir do momento que o sinta “dispensável” através da “responsabilização” das próprias ações e, de outro, a necessidade da existência daquela autoridade. Isto é, *“o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém (...) a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade”* (BECKER in ADORNO, 2000, p. 177).

Os conceitos freireanos, notadamente o de formação (de professores), são entendidos como processos históricos, dialógicos e dialéticos. O sujeito que forma, se forma e se reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996).

O contexto teórico está sempre em união dialética com o contexto concreto. A ação humana está sempre embasada por uma teoria. Entretanto, não há relação de tirania, isto é, a relação não se configura de forma linear/autoritária/fora de um contexto concreto. A teoria surge da necessidade de compreensão humana sobre o tipo de práxis necessária em um contexto específico, o que, conseqüentemente, determina o seu surgimento em contextos e formas de experiências específicas. Assim compreendemos a questão da articulação teoria/prática.

Concordando, ainda, com Freire:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. (...) se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. (2000, p. 18)

No pensamento de Paulo Freire, podemos perceber que o ato educativo é descrito em sua complexidade, enquanto raiz da relação teoria/prática, aberto, inclusive, ao diálogo com novas realidades. Até porque o diálogo é um dos pontos centrais de seu pensamento.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados (...) (FREIRE, 2000, p. 118 – grifo do autor).

Paulo Freire compreende o ser humano enquanto o único que tem consciência da sua existência. E esta consciência é relacional. Isto é, ela constrói e se reconstrói na relação com consigo mesmo, com a natureza material e com o outro. Para Freire esta relação deve ser dialógica e é no processo educacional que este diálogo pode/deve ser construído. O diálogo sugere a situação de co-operação, “*consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação*” (GADOTTI, 1996, p. 81), isto possibilita a valorização e a legitimação do saber/fazer/poder de todos.

Paulo Freire propõe uma nova concepção de relação pedagógica. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdo por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo, isso significa que aquele que educa está aprendendo também (GADOTTI, 1996, p. 81)

Como elemento articulador assumo o estudo do professor Antonio Joaquim Severino (1991), no qual ele postula, baseado na perspectiva histórico-antropológica, que o ser humano é um ser de relações contextualizadas em um tempo histórico e um espaço social, permeadas pela cultura. Estas se dão com a natureza, com o outro e consigo mesmo através de mediações histórico-sociais, interdependentes e complementares: A ética, responsável pela mediação das relações consigo mesmo, abrange o campo das subjetividades, das relações simbólicas, e da identidade; contempla o “universo de saber”. A técnica, que media as relações com a natureza

material e diz respeito à sobrevivência, reprodução, trabalho, contempla o “universo do fazer”. E a política, mediadora das relações com o outro, inclui o campo das divisões técnica e social do trabalho, as instituições sociais, contemplando, então, o “universo do poder”.

O que diz respeito especificamente ao processo de formação do professor, Severino argumenta que “é uma tarefa que pressupõe o desenvolvimento harmonioso de três grandes perspectivas que se impõem, se distinguem e se implicam mutuamente” (1991, p. 33) articuladas com as esferas mediadoras da existência humana: a dimensão dos conteúdos, relacionada com a esfera do saber; a dimensão das habilidades didáticas, relacionada com a esfera do fazer; e a dimensão das relações situacionais, que tem a ver com a esfera do poder.

Esta pesquisa teve uma característica muito especial, e a cada vez que pensava estar encontrando a resposta, esta em pergunta se transformava. Minha proposta neste trabalho, enquanto estudante em universidade pública estadual, é a de estudar um curso de formação de professores, dentro de um projeto desta mesma universidade, em uma cidade do interior da Bahia, em relação à sua colaboração para o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica de professoras da rede pública municipal. Isto se traduz em estudar em um contexto de políticas públicas e condições particulares para educação pública no Nordeste, em cidade do interior baiano.

Segundo nota divulgada pelo Jornal Hoje, da Rede Globo de Televisão, no dia 01 de dezembro de 2003, o último censo das escolas no Brasil diz que há 53 milhões de crianças na escola. Destas 80% na rede pública de ensino, isto é, a maioria absoluta!

Assim, ficamos a nos perguntar, quem são os professores e professoras que estamos formando? Para ensinar o quê a quem? E com que finalidade?

Penso que, se a maioria das crianças estuda na rede pública, e se estamos formando a maioria dos professores para atuar nesta rede, seria pertinente, então, que a reflexão sobre a realidade para a qual estamos formando nossos professores e professoras, fizesse parte das

nossas práticas cotidianas. Deste modo, se faz pertinente este estudo, no sentido de buscar a compreensão das contribuições que um curso de graduação de formação de professores para o desenvolvimento profissional de professores de uma rede pública, em uma cidade do interior de um estado do Nordeste, e as conseqüências para o seu trabalho pedagógico.

III - METODOLOGIA

Quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a terra senão como andarralho.

(Nietzsche)

1. Opção metodológica

Inspirando-me na concepção de metodologia como prática problemática “(...) almejo a construção continuada de uma afirmação metodológica ampliada e conectada a uma crítica social do seu uso, portanto, articulada à [sic] reflexões éticas e políticas” (MACEDO, 2000, p. 27).

Tendo em vista a complexidade do fenômeno educacional e do processo ensino-aprendizagem, optei pela abordagem qualitativa do tipo etnográfica, por privilegiar a interação pesquisador/pesquisado. Entendo, também, ser importante a ênfase no processo e na compreensão do pesquisador como o principal instrumento na coleta e na análise dos dados (ANDRÉ, 1995), bem como a preocupação com o significado, com a forma particular que os sujeitos envolvidos concebem o mundo e o processo no qual estão vivenciando.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Reconheço a história como possibilidade, e, sendo assim, reconheço, no dizer de Freire:

1. Que a subjetividade tem que desempenhar um papel importante no processo de transformação.
2. Que a educação torna-se relevante à medida que este papel da subjetividade é compreendido como tarefa histórica e política necessárias.
3. Que a educação perde o significado se não for compreendida como o são todas as práticas - como estando sujeita a limitações. Se a educação pudesse fazer tudo não haveria motivo para falar de suas limitações. Se a educação não pudesse fazer alguma coisa, ainda não haveria motivo para conversar sobre suas limitações (FREIRE, in: GIROUX, 1997, p. X).

Dentro da abordagem etnográfica, optei pelo estudo de caso, por compreender a possibilidade do aprofundamento na singularidade, sem perder de vista as diversas tramas complexas que comporta. Esta escolha se justifica, ainda, por considerar que as respostas são provisórias, os conceitos são historicamente construídos e, portanto, localizados. Macedo entende que:

(...) o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, ideográfico mesmo compreendendo-o enquanto emergência molar e relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade composta de, e que compõe outros âmbitos ou realidades (...) (2000, p. 150).

O estudo de caso, aqui proposto, ao mesmo tempo se faz único, diverso e representativo de muitos outros. Por um lado, ele é único porque diz respeito a professoras em serviço, que passam a ter uma formação continuada no âmbito da graduação, da formação acadêmica, isto é, fazem um curso de graduação cujo currículo reconhece seu saber e sua experiência e, mais, assume que este saber é também construído na experiência.

Por outro lado, ele é representativo de muitos outros, porque se processa em um contexto de exigência legal e, por isso, aconteceu e está acontecendo também em outros locais, seja o mesmo projeto pela mesma instituição, seja projeto similar, por outra instituição.

Mais uma vez, lembro que o Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000 é campo empírico, o contexto no qual estou realizando este trabalho, por ter sido professora/formadora da disciplina Estágio Supervisionado durante 3 semestres, isto é $\frac{3}{4}$ do curso. Portanto, **não é** ele o objeto de estudo desta pesquisa.

Trabalhei com professoras egressas do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000 no Município de Alagoinhas-BA, com as quais estivemos juntas durante três semestres letivos: 1999.2, 2000.1 e 2000.2, na relação professora / estudantes, acompanhando e analisando suas práticas pedagógicas.

Observar as diversas práxis de cada professora/estudante, perceber suas articulações com o conhecimento e a construção constante das identidades, enquanto sujeitos unos e múltiplos, nos enriqueceu, ampliando a nossa visão de mundo, e nos colocou frente a desafios que no seu bojo trazem também, dialeticamente, múltiplas possibilidades.

Cada vez mais me certifico da limitação das análises descontextualizadas e parciais, ao tempo em que percebo a responsabilidade do professor na formação daqueles que foram colocados sob a sua guarda. Esta responsabilidade não se limita somente à sala de aula nem ao momento mesmo do ato pedagógico. Ela se faz valer frente à leitura mais elaborada de mundo, buscando fazer emergir reflexões que possam subsidiar a construção da cidadania e do seu exercício.

Enquanto professora/formadora da disciplina Estágio Supervisionado, prezei durante todo o curso por tornar visíveis as relações e valorizar a interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: as turmas, o corpo técnico-administrativo, a coordenação, as professoras/estudantes (e seus respectivos ambientes de ação da prática pedagógica, incluindo seus estudantes, colegas e pessoal técnico-administrativo), os professores/formadores e o espaço a que tivemos acesso.

Chamo a atenção para a importância da construção de uma relação de confiança entre professor e estudante, baseando-me no argumento de Paulo Freire de que o conhecimento não é o fim do pensamento e sim o laço mediador entre estudantes e professores. Sem confiança não há possibilidade de comunicação, interação, nem o vínculo necessário para que os sujeitos possam deixar-se mostrar.

Durante todo o curso solicitei que as professoras/estudantes avaliassem a disciplina e a metodologia utilizada através de argumentação fundamentada teoricamente. Em nosso último encontro do semestre, fizemos a última avaliação geral da disciplina e confirmamos os laços de confiança construídos entre professora/formadora e professoras/estudantes.

Da mesma maneira, tive o cuidado de ratificar enfaticamente a necessidade de estudos sistemáticos durante toda a vida do professor, como subsídios de uma prática responsável, coerente e comprometida com a compreensão de que o processo educativo só se dá no universo do humano, que é o processo mesmo de humanização do ser. E, por isso, não se trata o ato pedagógico de “ensinar para”, mas “construir com”.

1.1. Objetivos

a) Evidenciar as principais contribuições do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000, enquanto um processo de formação em serviço, no desenvolvimento profissional das professoras – sujeitos deste estudo.

b) Proceder a análise das modificações de natureza didático pedagógica e sociopolítica ocorridas no processo do trabalho docente das professoras egressas do Projeto Rede UNEB 2000.

c) Verificar se as possíveis mudanças ocorridas se articulam dialeticamente com a ressignificação de conceitos.

1.2. Questões operacionais

Em íntima conexão com os objetivos, tenho também três questões que ajudaram a delimitar o foco de estudo. A primeira é: Quais as principais contribuições do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000, enquanto um curso de graduação de formação de professores em serviço, no desenvolvimento profissional das professoras que lá se formaram? Para tal mister utilizei como instrumento as técnicas de entrevista semi-estruturada e de observação participante.

A segunda questão se concentra em saber se há modificações perceptíveis nas práticas pedagógicas dessas professoras. “Desdobrando” esta questão, insiro uma terceira que diz respeito a: como eram as antigas práticas? Assim, utilizei como instrumentos a análise dos relatórios de supervisão em processo, nos quais estão registradas as observações das práticas pedagógicas das professoras, sujeitos deste estudo, durante o Curso da Rede UNEB 2000; e os relatórios das observações participantes, nos quais estão registradas as observações, das práticas pedagógicas dessas professoras, realizadas durante o trabalho de pesquisa de campo.

2. Campo empírico

O campo empírico escolhido foram seis escolas da rede municipal de ensino da cidade de Alagoinhas, por lá estarem alocadas 12 das 100 professoras egressas do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000. Destas, 50 foram as que trabalhei como professora/formadora na disciplina Estágio Supervisionado, durante três semestres letivos, representando $\frac{3}{4}$ da duração do curso, nos anos de 2000 e 2001.

O quadro abaixo traz a síntese dos lugares visitados e dos sujeitos com quem dialoguei.

Mapeamento da pesquisa de campo – Alagoinhas/Bahia

LOCAL		ESCOLAS	PROFESSORAS	DIRETORA	VICE-DIRETORA	COORDENADORA
Zona urbana	Centro	03	06	01	-	01
	Periferia	02	04*	-	01	-
Zona rural		01	02**	-	-	-
Total		06	12	01	01	01

* uma professora não foi nossa estudante

** uma professora também é vice-diretora

2.1. A cidade e a rede de ensino

É importante conhecermos o contexto no qual vamos realizar o nosso estudo, e fazermos a “leitura de mundo”, expressão tão cara a Paulo Freire. Saber as condições materiais de existência de sua população “que se refere ao contexto sóciopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa” (ANDRÉ, 1995, p. 44), sua relação mais estreita com os sujeitos da pesquisa, faz com que compreendamos a cultura na qual emergem conceitos que se traduzem em práticas sociais, éticas e estéticas e, portanto, educativas.

A cidade de Alagoinhas se localiza a 119 Km de Salvador. Sua população é de 122.838 habitantes. Possui 216 escolas, 48 da rede particular e 168 da rede pública de ensino. As principais atividades econômicas são a agricultura, extração e pecuária, além da indústria e do comércio. A atual administração municipal é filiada ao Partido dos Trabalhadores e teve seu mandato iniciado em janeiro de 2001, portanto, quando a primeira fase do Projeto Rede UNEB 2000 já havia sido concluída.

A cidade conta também com o Campus II da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com os cursos de Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática e Biologia; Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês e Francês) e Literaturas e o Curso de Licenciatura Plena em História, com um total de 683 alunos e 115 professores distribuídos nos três turnos, além de cursos de pós-graduação “latu senso”.¹⁸

Além da UNEB, há apenas mais uma instituição de nível superior, a Faculdade do Santíssimo Sacramento, da rede particular, com os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, habilitação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, Administração e Turismo. Fundada em agosto de 2000, esta é a única instituição de ensino superior, na cidade

¹⁸ Dados obtidos através do site www.uneb.br/dedc-2/alagoinhas.htm acesso em 12/11/2003.

e na região, que tem curso de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Isto retrata o quadro em que, até o início do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000, as professoras que trabalhavam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental não tinham opções de curso de graduação que as habilitasse a trabalhar nestes níveis, tendo sua formação respaldada apenas no curso Normal em nível médio.

O ensino fundamental¹⁹ é distribuído entre 52 escolas da rede estadual e 116 da rede municipal. A maioria das professoras que aí atuam têm formação em nível médio, sendo que 100 foram graduadas pelo Projeto Rede UNEB 2000 no ano de 2001. Atualmente outras 100 são estudantes da segunda fase²⁰ deste projeto, iniciado em 2003.1.²¹

A direção das escolas municipais é eleita através de voto direto e secreto. Os eleitores são os próprios alunos, professores, funcionários, pais ou responsáveis. A duração do mandato é de dois anos, contados a partir da data de nomeação, podendo ser prorrogado até que seja realizado outro processo eleitoral. Para poder exercer o cargo de diretor nas escolas de 5ª a 8ª série, o candidato deve ter obrigatoriamente formação superior na área de educação e estar atuando há pelo menos três anos na atividade de Magistério na rede municipal de ensino, como funcionário público efetivo. Para as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, são exigidos o curso de magistério e os demais pré-requisitos exigidos para os candidatos a diretores de 5ª a 8ª série. Inclusive, o candidato pode trabalhar em uma escola diferente da que pretende exercer o cargo. Para coordenar o processo, desde a inscrição até a nomeação dos diretores, a Secretaria de Educação – Seduc, forma uma Comissão Eleitoral com a participação de dois membros do Conselho de Educação, cinco representantes da Seduc, um membro do Co-

¹⁹ O ensino fundamental ainda não foi municipalizado.

²⁰ O projeto Rede UNEB 2000 teve o seu projeto inicial alterado, passando a ter então a duração de 3 anos.

²¹ Dados obtidos através da Secretaria Municipal de Educação.

legiado Escolar, um membro do Sindicato dos Funcionários Públicos Municipais (Simpa) e um membro da Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB)²².

2.2. As escolas do estudo de caso

Todas as escolas escolhidas fazem parte da rede municipal de educação, por serem elas o local de trabalho das professoras egressas do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000.

A seleção das escolas foi feita em função de:

- ⇒ quantidade de professoras egressas do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000;
- ⇒ nível de ensino em que as professoras estão atuando;
- ⇒ Zona urbana / Zona rural;
- ⇒ distância do centro da cidade (do centro para a periferia).

Foram visitadas seis escolas: cinco na zona urbana, das quais três localizadas próximas ao centro da cidade e duas consideradas de periferia; e uma escola na zona rural.

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso, que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa (FRAGO & ESCOLANO, 2001, p. 45).

A estrutura física das escolas não segue qualquer padrão. Algumas foram projetadas como prédios escolares e outras foram adaptadas em prédios doados por pessoas e/ou instituições da comunidade.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma de circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais

²² Dados obtidos através do site www.alagoinhas.com.br/sec_educacao7.asp acessado em 12/11/2003.

tem uma função definida a priori. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 2001, p. 147).

Perceber a arquitetura do espaço escolar abre também possibilidade de compreensão dos canais de comunicação que engendram os seus sujeitos enquanto sócio-culturais, “seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos” (TEIXEIRA in: DAYRELL, 2001, P. 185). Como e onde se encontram, o que fazem e como percebem o seu entorno.

2.3. As professoras sujeitos da pesquisa

As professoras, sujeitos deste trabalho, são, em sua maioria, nascidas e residentes na cidade de Alagoinhas. Têm idades entre 25 e 50 anos e trabalham há pelo menos 10 anos em escolas públicas da rede municipal.

Inicialmente, foram escolhidas 13 professoras egressas do curso de Graduação em Pedagogia do Projeto Rede UNEB 2000, seguindo os seguintes critérios:

- ⇒ Ter sido estudante da turma em que fomos professora/formadora;
- ⇒ Estar em atividade de sala de aula;
- ⇒ Estar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, para os quais foram habilitadas.

Entretanto, não foi possível seguir à risca estes critérios: entre as professoras participantes da pesquisa, duas encontram-se atuando em classes de 5ª série; outra exercendo cargo de diretora, afastada da sala de aula; duas no cargo de vice-diretora em turno oposto ao que leciona; e duas que recentemente haviam sido eleitas para a vice-direção, sem assumirem o cargo ainda.

Entrevistei também uma professora que não fora minha estudante, apesar de ter feito a observação de sua prática pedagógica em um semestre, porque se mostrou interessada em participar da pesquisa.

As observações antecediam as entrevistas, para que não houvesse, da parte das professoras, uma expectativa em dar respostas que me agradasse. Assim, entendo que, ao fazer a entrevista depois da observação, há uma maior possibilidade de se evitar o mascaramento da realidade e, portanto, uma melhor condição de avaliar a articulação entre o que foi dito e o que estava sendo feito.

2.4. Os instrumentos da pesquisa

Foram utilizados três instrumentos: relatórios de supervisão em processo²³, observação participada e entrevista individual.

2.4.1. Os relatórios de supervisão em processo

Durante três semestres letivos, enquanto professora/formadora da disciplina Estágio Supervisionado do curso de graduação em Pedagogia do Projeto Rede UNEB 2000, realizei visitas técnicas nas escolas, para observar e avaliar a prática pedagógica de cada professora/estudante. Em todos os semestres, documentei as observações realizadas em relatórios que aqui são denominados de “relatórios de supervisão em processo”. Isto é, estes relatórios são documentos em que estão registradas as antigas práticas das professoras-sujeitos desta pesquisa.

Evidentemente, professor e estudante têm papéis diferenciados. Entretanto, todos são co-responsáveis pelo processo de construção a que se propõem. Todos fazem parte do grupo.

²³ Este relatórios são os que foram construídos através das observações da prática pedagógica, das professoras/estudantes, realizadas durante os três semestres letivos da disciplina “Estágio Supervisionado” no curso da Rede UNEB 2000, em 1999.2, 2000.1 e 2000.2.

Trilhar as estradas (literalmente) que dão acesso ao local de trabalho de cada professora/estudante é uma maneira de poder perceber as concepções que embasam cada ação daqueles sujeitos, isto é, deixar-se fazer parte do contexto em que afloram as subjetividades.

O processo avaliativo, tradicionalmente carregado de medo e culpa, deve ser subsidiado pela afetividade. Em outras palavras, os sujeitos do processo devem percebê-lo como apoio e não como censura, como auxílio e não como crítica. Para que isto aconteça, afirmo mais uma vez, é necessário o estabelecimento do vínculo de confiança através da clareza dos critérios, a preservação de uma postura ética e o reconhecimento e valorização das verdades de cada sujeito. Sendo assim, não há mais tentativas de mascaramentos da realidade por não haver medo, havendo sim, cada vez mais, consultas e socialização das práticas.

Neste contexto, construí como documento de registro os “relatórios de supervisão em processo”. Por entender estar interferindo na intimidade da sala de aula, na relação com seus educandos, estes relatórios eram entregues também às professoras/estudantes, além da secretaria acadêmica. Assim, reconhecendo a necessidade e a importância das observações *in loco* e objetivando que estas pudessem servir como auxílio para o norteamento das atividades e atitudes, segui alguns critérios que, em meu entendimento, viabilizam seu melhor aproveitamento:

a) Procurei observar, avaliar e orientar a prática pedagógica das professoras/estudantes em etapas. Na primeira, realizada no segundo semestre de 1999, busquei conhecer e fazer um diagnóstico, utilizando os critérios sugeridos na “Ficha de Observação”, recebida pela coordenação do curso no município, sem, no entanto, me restringir nem ao escrito, nem ao formulário em si.

Na segunda fase, o objetivo foi perceber a compreensão dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso e sua articulação com a prática exercida por cada uma das professoras/estudantes. Desta maneira, foram inseridos outros critérios de observação, tendo como

principais, a identificação de atividades criativas e desafiadoras e as mudanças de comportamento.

Entendendo que os critérios utilizados são acumulativos, na terceira fase foram incluídos mais alguns, juntamente com as professoras/estudantes, uma vez que estas já estavam em condições (do ponto de vista emocional) de identificar suas dificuldades, potencialidades e a necessidade de mudanças (ou não), em função da organização (no sentido piagetiano do termo) dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso e da acomodação (também no sentido piagetiano) dos novos conhecimentos introduzidos no último semestre.

b) Em qualquer uma das fases, não houve interferência direta no momento mesmo da observação, ficando esta interferência a cargo das atividades no momento da aula da disciplina, a não ser em caso de solicitação e planejamento por parte da professora/estudante.

c) Reconhecendo a importância dos relatórios de supervisão, para que as partes envolvidas (professora/estudante, professora/formadora e secretaria acadêmica) deles tomassem conhecimento, foram eles construídos (não utilizamos o formulário convencional da Rede UNEB 2000) em documentos digitados, em três vias. Uma foi entregue às professoras/estudantes, outra ficou em poder da professora/formadora e a terceira entregava para secretaria acadêmica do curso.

d) Desde o primeiro momento, os elementos observados e analisados nos relatórios eram também objetos de reflexão nos encontros com toda a turma (sempre de maneira que não se precisasse citar nomes e/ou lugares, para não criar clima de animosidade, medo ou constrangimentos) e conversas particulares solicitadas pelas professoras/estudantes.

Do ponto de vista da sala de aula, desde que passei a fazer parte deste curso, trabalhei durante todo o tempo, para que as professoras/estudantes compreendessem epistemologicamente, que o conhecimento é uno e múltiplo e que sua separação em disciplinas foi uma necessidade em um dado contexto histórico. Esta concepção vai-se tornando presente à medida

que temos uma postura didática, no sentido de chamar a atenção a todo o momento de que toda prática está imbuída em uma teoria, queiramos ou não, gostemos ou não, saibamos ou não e que precisamos nos conscientizar disto e perceber em qual teoria estamos subsidiados. Assim, ser interdisciplinar é estar consciente de que, independente da nossa vontade, as ciências são, ao mesmo tempo, autônomas e interdependentes.

Como instrumentos de análise utilizamos os relatórios de supervisão em processo, nos quais estão registradas as antigas práticas das professoras sujeitos deste trabalho, as visitas de observação participante e entrevistas semi-estruturadas, conversas informais, não só com as professoras, mas também com os estudantes e demais componentes da comunidade escolar.

Inicialmente me apresentei, com um Ofício da Universidade do Estado da Bahia, à Secretaria Municipal de Educação, como estudante do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – Curso de Mestrado, para efetivação da pesquisa em escolas daquela rede.

Observei a forma que foi recebida a nossa proposta, conversei com a Secretária da educação e com a Diretora municipal do ensino básico.

Durante o período de 07/04 a 03/06 de 2003 estive visitando as escolas para a realização das observações e das entrevistas com as professoras da rede pública municipal de Alagoí-nhas, egressas do curso de graduação em Pedagogia do Projeto Rede UNEB 2000, durante os anos de 1999 e 2000.

2.4.2.A Observação participante

Não levei roteiro pronto para as observações. Inicialmente, fiz uma observação geral das condições físicas e materiais da escola e das salas de aula, das relações engendradas no espaço escolar, com o objetivo de contextualizar as possibilidades e limitações das ações pedagógicas ali realizadas.

Sem ter necessariamente seguido uma ordem ou rotina, enquanto estive na escola, conversei com as pessoas da portaria, as merendeiras, a coordenação, as demais professoras da escola, as crianças, observei as conversas, o recreio, as brincadeiras, a distribuição da merenda, o entrar e o sair da sala de aula, tentando “tornar o tácito proposicional, possibilitando a comunicação do significado do fenômeno estudado” (RODWELL, 1994, p. 128).

Observei também a forma como fui recebida, quem me recebeu, as primeiras falas, como fui inseridas no contexto da sala de aula, como fui apresentada às crianças, enfim, a receptividade que tive em cada ambiente que visitamos.

Segundo Severino (1991), na perspectiva histórico-antropológica, o ser humano é um ser de relações consigo mesmo, com o outro e com a natureza material. Estas relações são mediadas por três dimensões interdependentes e complementares que “estão inter-relacionadas: surgem e se desenvolvem num mesmo impulso” (p. 34). São estas: a ética, a política e a técnica.

A dimensão ética é a mediadora das relações consigo mesmo, diz respeito as subjetividades, às relações simbólicas, da identidade, é o plano do universo do saber. A dimensão política faz a mediação na relação com o outro, diz respeito à estrutura social, suas instituições e as divisões técnica e social do trabalho; refere-se ao universo do poder. A dimensão técnica, mediadora da relação com a natureza material, se faz presente nas questões de sobrevivência, de produção material, do trabalho humano; refere-se o universo do fazer.

Nos momentos das aulas observei estas três dimensões, envolvidas na dimensão pedagógica de cada professora que:

(...) abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e os conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem.

Esse encontro define-se, por um lado, pela apropriação ativa dos conhecimentos por parte dos alunos, através da mediação exercida pelo professor, e, por outro, por todo um processo de interação no qual entram componentes

afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos, sociais etc. (ANDRÉ, 1995, p. 43).

As três dimensões se expressam na relação com as crianças, se dialógica, mediadora ou autoritária, afetuosa ou repressora, compreensiva ou excludente, respeitosa ou não. As atividades, se propostas ou impostas, se desafiadoras ou repetidoras; se as crianças sabiam o que, para que e porque estavam fazendo aquelas atividades. As formas de trabalho, se propostas ou impostas; individuais ou em grupo. Assim como, do ponto de vista do conhecimento e do ponto de vista didático, observei se as informações transmitidas eram suporte para a sua ação, enquanto mediadora na transformação da informação em conhecimento. Se havia consciência das suas ações, se ela sabia o que, para que e porque estava fazendo o que estava fazendo.

2.4.3. As Entrevistas

Após a observação, normalmente após o recreio, começávamos as entrevistas que foram norteadas por uma pergunta inicial. As demais perguntas emergiram na própria dinâmica do diálogo, a partir da compreensão subjetiva da primeira. As três primeiras entrevistas não foram gravadas, mas anotadas. As demais foram gravadas. Algumas professoras ficaram inicialmente inibidas com o gravador, mas depois de algum tempo nem se lembravam mais da existência deste aparelho.

Apesar de a entrevista ser individual, não houve um rigor quanto a isso. Não havia um lugar particular ou reservado. Geralmente eram realizadas na sala da direção / coordenação / secretaria. Nos reuníamos, eu e as professoras, na presença de quem estivesse na sala e às vezes aparecia mais uma professora. Algumas professoras ficaram mais à vontade na entrevista da colega do que na sua própria, fazendo importantes interferências.

Entrevistei ainda uma coordenadora, fazendo também uma pergunta norteadora inicial, deixando que as demais perguntas emergissem da própria fala da entrevistada.

2.5. Análise dos dados

Na organização dos dados para análise, realizei os seguintes procedimentos na primeira fase: a) transcrição para meio digital de todas as entrevistas; b) construção de relatórios da observação participada; c) organização dos relatórios de supervisão em processo; d) construção de relatórios de impressão geral das escolas; e) colocação de “código de identificação”²⁴ em cada entrevista e relatórios de impressão da escola e de observação.

A segunda fase se caracterizou por a) identificação das unidades, que “(...) considerando-se como unidade cada informação (dado, opinião, observação) referente a um assunto específico e bem delimitado”²⁵; b) criação de categorias; c) criação de sistemas de categorias.

A terceira fase, a análise dos dados propriamente dita, tendo como referência as três esferas mediadoras da ação humana: a ética, que engloba a relação humana consigo próprio, as subjetividades, o universo do fazer; a política, abarcando a relação humana com o seu outro, com as instituições, o universo do poder e a técnica, contemplando a relação humana com a natureza material, os meios de subsistência e produção, o universo do fazer (SEVERINO, 1991).

Esta análise se procedeu a partir das categorias: vivência pessoal, profissional e institucional. Todas elas comportaram duas subcategorias: a vivência pessoal: a) elevação da autoestima; b) acesso ao conhecimento. A vivência profissional: a) o olhar sobre a criança; b) concepção de aprendizagem. A vivência institucional: a) o trabalho coletivo na escola; b) a relação com os colegas de trabalho.

Durante todo o tempo estive atenta aos princípios da pesquisa etnográfica, no sentido de imergir para compreender as complexas relações determinadas e determinantes, fundadas e fundantes de cada contexto, isto é, desenvolvi a pesquisa:

²⁴ Conforme texto para uso interno da UNEB do Prof. Dr. Jacques Sonnevile.

²⁵ Idem nota anterior.

no próprio ambiente em que se situa a questão ou o fenômeno que está sendo estudado, porque a realidade não pode ser entendida quando é isolada do seu contexto ou separada em fragmentos ou partes. (...) É preciso estudar a questão no seu contexto natural, a fim de alcançar um real entendimento (RODWELL, 1994, p. 128).

A pesquisa etnográfica nos dá a possibilidade de respeitar as subjetividades, isto é, assumir os participantes enquanto sujeitos humanos. Estudar o humano é considerar sua história, estudar processos, interagir com os atores e atrizes sociais, exercitar a escuta sensível, ver-se no outro e o outro em si, respeitar as culturas e seus significados e compreender a existência das diversas formas de leitura de mundo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES, Lynn Rosalina G. Novas tecnologias: instrumento, ferramenta ou estruturantes de um novo pensar? In: **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 10, jul./dez., 1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e gênero**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F. & SILVA, Tomaz T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez 1999, p. 39 – 91.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: O cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei 9.394/86 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.276** que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Brasília, 1997.
- BURNHAN, Teresinha F. Complexidade, Multirreferencialidade, subjetividade: três referências para a compreensão do currículo escolar. In: **Em Aberto**. Brasília: ano 1, n.58 abr./jun. 1993, p. 3-13.
- _____. **Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações éticas para o educador no limiar do século**. Texto apostilado. 1998.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 3 ed. Campinas: Papirus. 2000.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Regina O. da. **A complexidade epistemológica e política da construção do conceito de currículo vista no estilo *Era uma vez...*** mimeo, s/d.

_____. **Esboço histórico sobre o processo de planejamento curricular na escola brasileira:** a questão do controle político e do poder subjacente a esse processo através da legislação do ensino. Mimeo, s/d.

_____. **A Concepção crítica de Currículo ou: um encontro com Michael Apple no fosso do Castelo.** Mimeo, s/d.

_____. **A Crise de Legitimação da concepção crítica de currículo.** Mimeo, s/d.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DANIEL, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 136-161.

FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002,

_____. Apresentação. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. ix - x.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____ & ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** 5 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora S/A, 1989.

GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) – pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A importância de saber como os docentes aprendem**. Disponível no site <<http://www.revistapatio.com.br/patio/patio.htm>>. Acesso em 17/05/2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA Fº, Luciano Mendes.; VEIGA, Cyntia Greive. (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 347 – 370.

LA TAILLE, Yves de.; OLIVEIRA, Marta K.; Dantas, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 10 ed. São Paulo: Summus, 1992.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34. 1993. (Coleção Trans).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Lauro de O. **Mutações em Educação segundo McLuhan**. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Para que servem as escolas?**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e Cultura: As idéias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOPES, Eliane Marta T.; FARIA Fº, Luciano Mendes.; VEIGA, Cyntia Greive. (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACEDO, Elisabeth & LOPES, Alice C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elisabeth. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73 – 94.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: artes Médicas, 1977.

_____. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio F. & SILVA, Tomaz T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez 1999.

_____. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37 - 51.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.

9 – 36.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Roberto S. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do Homem Simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAIS, Régis. (org.). **Sala de Aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. A Noção de Sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NOVASKI, Augusto I. Cremna. Sala de Aula: Uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Régis. (org.). **Sala de Aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1996. p. 11-15.

NÓVOA, António & APPLE, Michael. **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emília; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Editora Ática, 1995, p. 53 – 83.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PICONEZ, Stela C.B. (org.). A Prática de ensino e estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1991, p. 15 - 38.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e Identidade do Professor. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo: v.22, n.2. julh/dez., p. 72-89, 1996.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTASILGO, Maria de Lourdes. Prefácio. In: NÓVOA, António & APPLE, Michael. **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998, p. 9 - 14.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; CLEMONT, Gauthier. **Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada**. <[http:// www.anped.org.br/0809t.htm](http://www.anped.org.br/0809t.htm)>. Acesso em 07/07/2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RODWELL, Mary K. Um modelo alternativo de pesquisa: O construtivismo. In: **Revista da FAEEBA**, v. 3, jan.-dez. 1994, p. 125-141.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Iluminismo e contra-iluminismos (sobre a modernidade e o seu projeto inacabado)**. In: Textos de Comunicação: Caderno de Cultura e Comunicações Contemporâneas. Salvador: FACOM – UFBA, n. 29, 1º semestre de 1993, p. 5 – 23.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArteMed, 2000.

_____. Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995, p. 63 – 92.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Edições Apontamento, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Formação profissional do Educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Revista da Associação Nacional de Educação - ANDES**, ano 10 nº 17, 1991, p. 29 – 40.

SILVA, Ilton Benoni da. **Inter-relação: a pedagogia da ciência**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 179-194.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia. **Projeto Rede UNEB 2000**. Mimeo s/d.

VILLELA, Heloísa de O. S. O Mestre-escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA Fº, Luciano Mendes.; VEIGA, Cyntia Greive. (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95 – 134.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. O professor como Prático Reflexivo. In: **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e prática**. Lisboa: EDUCA, 1993, p. 13 – 28.

IV - ANÁLISE DOS DADOS

Eu preciso lhe dizer o que eu não tenho coragem de dizer para todas ouvirem (...). durante o tempo que estou “no ar” penso o tempo inteiro em como trabalhar em sala de aula, fico dividida entre cumprir o programa como as outras colegas fazem ou fazer um trabalho interdisciplinar voltado para a realidade dos alunos. Na verdade, detesto encher os alunos com conteúdos, mas também não consigo sozinha fazer um trabalho diferente.

(...) eu queria fazer um trabalho de conscientização, mas não tenho convicção de como fazer e não consigo ter liberdade para dividir as minhas idéias, pois o que mais a diretora valoriza é o professor que controla a sala, que os alunos têm medo e que aqueles que dão trabalho precisam de chamar os pais, receber advertência etc.

(...) Outro dia eu tive uma idéia louca de pedir a eles que trouxessem para sala o que eles queriam aprender, aí um aluno (que geralmente está sempre no “mundo da lua”, só pensa em namorar) me disse que queria aprender a gostar de estudar e essa frase aumentou a minha agonia. Às vezes quando eu paro para analisar a minha prática, lembro do filme “A Guerra do Fogo” e daí me sinto como um daqueles homens que carregava o fogo e o meu maior desejo é “aprender a fazer o fogo”.

(...) eu quero um dia poder envolver de verdade a vida do aluno junto com sua comunidade. (...) quero um dia ligar a minha teoria com a minha prática. Obrigada por me ouvir. (Professora D)

1. Introdução

Início este capítulo com trechos de uma carta que recebi de uma das professoras entrevistadas, quando esta ainda era professora/estudante do Projeto Rede UNEB, no primeiro semestre de 2000, falando das suas inquietações pessoais e profissionais.

Em seu desabafo, esta professora resume bem alguns problemas enfrentados, senão por todos, mas por grande parte dos professores do ensino fundamental e médio no Brasil. Questões como fragilidade no curso de formação inicial, difícil acesso a conhecimentos considerados fundamentais à prática docente, baixa auto-estima, pouca valorização social do trabalho docente, desarticulação entre a formação de professores e a escola e a pouca compreensão da importância do trabalho coletivo no ambiente escolar são alguns dos problemas que a autora da carta sinaliza.

A articulação entre os elementos contidos na carta e este capítulo se concretizará na própria análise dos dados coletados. Início cada categoria de análise com um pequeno trecho como elemento mobilizador da reflexão.

Este trabalho é um estudo de caso etnográfico, de base qualitativa. As questões que ajudaram a delimitar o foco do estudo foram duas: a primeira diz respeito à existência ou não de contribuições do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000, como um curso de formação de professores em serviço, no desenvolvimento profissional das professoras que lá se formaram. Para isso utilizei como instrumento as técnicas de entrevista semi-estruturada e de observação participante. A outra questão se concentra em saber se há modificações perceptíveis nas práticas pedagógicas destas professoras. Para isso, utilizei como instrumentos a análise dos relatórios de supervisão em processo¹ e os relatórios da observação participante.

Os sujeitos da pesquisa foram 14 professoras egressas do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede UNEB 2000 e 01 professora (não graduada) que coordena uma das escolas visitadas. Esta escolha se justifica pela autora, enquanto professora da disciplina Estágio Supervisionado, ter realizado visitas de observação da prática pedagógica dessas professoras. Além destas, entrevistei também 01 professora que assume o cargo de coordenação em uma escola e que não foi estudante do Curso da Rede UNEB 2000.

O campo empírico da pesquisa foram seis escolas da rede municipal de ensino da cidade de Alagoinhas, onde aconteceu o curso. A seleção das escolas foi feita em função de:

- ⇒ quantidade de professoras egressas do Curso de Graduação Plena de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Rede UNEB 2000;
- ⇒ nível de ensino em que as professoras estão atuando;

¹ Relatórios construídos baseados nas visitas de supervisão que foram realizadas nos três semestres em que trabalhei como professora de Estágio Supervisionado, no período do curso da Rede UNEB 2000.

⇒ Zona urbana / Zona rural;

⇒ distância do centro da cidade (do centro para a periferia);

Das seis escolas, uma é situada na zona rural e cinco na zona urbana. Destas, três são localizadas próximas ao centro da cidade e duas são consideradas de periferia. As escolas serão identificadas através de números aleatórios, visando sua proteção, conforme organizadas abaixo:

E1	E3	E5
E2	E4	E6

Da mesma forma que as escolas, as professoras entrevistadas terão seus nomes velados. Faremos uso das letras aleatórias para identificação das mesmas. Assim, nossos sujeitos foram constituídos de 15 professoras, sendo que uma está exercendo o cargo de diretora e uma coordenadora que não foi estudante do Curso de Graduação da Rede UNEB 2000, a saber:

Professora A	Professora F	Professora L
Professora B	Professora G	Professora M
Professora C	Professora H	Professora N
Professora D	Professora I	Professora O
Professora E	Professora J	Professora P

2. A estrada percorrida

Eu esperava mudar, mas mudar... a única mudança que poderia haver sendo em forma de trabalho era melhorar, não é? Ter mais base, ter mais qualidade, mudar a qualidade... isso eu esperei muito, eu esperava (Professora P).

Em 25 de março de 2003, apresentei-me à Secretaria Municipal de Educação de Alagoínas-BA como estudante do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – Curso de Mestrado - para efetivação da pesquisa em escolas daquela rede. A Diretora de

Ensino me apresentou à Secretária de Educação para falar do meu trabalho. Ambas se mostraram receptivas e interessadas no estudo e se colocaram à disposição.

No período de 07/04 a 03/06 de 2003, visitei as escolas escolhidas, realizando entrevistas com as professoras da rede pública municipal de Alagoinhas que fizeram a graduação para os anos iniciais do ensino fundamental pelo Projeto Rede UNEB 2000, durante os anos de 1999 e 2000, época em que fiz a observação da prática pedagógica destas.

Inicialmente, ao chegar às escolas, me encaminhava à direção e/ou coordenação, para identificação e informações sobre o que queria fazer e o objetivo da pesquisa. A receptividade também foi excelente e as diretoras e/ou coordenadoras consideraram muito importante o estudo. Depois ia para a sala de aula da professora/ex-estudante fazer a observação de sua prática pedagógica. Ao término da observação, iniciávamos as entrevistas.

As observações aconteceram em clima de muita tranquilidade. As professoras e as crianças já estão acostumadas a este tipo de visita, que acontece periodicamente pelas coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. O fato da minha presença específica também não alterou a rotina da sala de aula, por termos convivido durante três semestres do curso pelo qual passaram, numa relação professora/estudantes de confiança e afetividade, realizando, além das atividades nas aulas do curso, a observação das suas práticas pedagógicas, cujos resultados eram transformados em objetos de estudo e discussão.

Quando eu chegava às salas de aula, de uma maneira geral, as professoras me apresentavam às crianças de modo muito claro, dizendo quem eu era, o que fui fazer e que meu trabalho não interferiria no deles nem vice-versa.

Todas as entrevistas foram realizadas após a observação em sala de aula. A maioria na sala da direção e/ou coordenação e algumas poucas nas próprias salas de aula, durante um intervalo, enquanto as crianças faziam algumas atividades. Interessante notar que as entrevistas feitas nas salas de aula não chamaram a atenção nem dispersaram as crianças. Algumas

professoras, que inicialmente ficaram pouco à vontade com o gravador, ao finalizar a sua entrevista, continuaram presentes na(s) entrevista(s) da(s) colega(s) e fizeram intervenções muito relevantes.

A pesquisa é um caminho de aprendizado em ação. Aprendemos no próprio ato da feitura da pesquisa. A coleta de dados não é neutra. A pesquisadora, no momento mesmo em que faz as entrevistas e as observações, já percebe que um acontecimento interfere no olhar sobre o outro mutuamente. Daí, podemos arriscar dizer que a interpretação e análise dos dados tem seu início já no processo da coleta, como disse Marly André:

O uso da sensibilidade na fase da coleta significa, por um lado, saber mais do que o óbvio, o aparente. Significa tentar capturar o sentido dos gestos, dos significados, das expressões não-verbais, das cores, dos sons, e usar essas informações para prosseguir ou não uma observação, aprofundar ou não um ponto crítico, fazer ou não certas perguntas numa entrevista, para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não novos informantes (...) (ANDRÉ, 1995, p. 61).

Em todas as entrevistas, inicialmente fiz uma única pergunta-base: “Houve mudança em sua vida que considere ter sido decorrente do curso de nível superior que fez na Rede UNEB 2000? Se houve, qual ou quais foram?” A partir das respostas de cada entrevistada, fui intervindo com outras perguntas a fim de esclarecer e/ou aprofundar a primeira. Em alguns casos, as respostas tinham tal forma e força que eu optava por não interferir, deixando-as falar livremente. Nestes momentos, sendo claramente perceptível, para mim, a necessidade e a carência de um espaço em que elas pudessem falar de si, de sua vida profissional e pessoal, do curso, do que vivenciaram e estão vivenciando, considerei desnecessária qualquer intervenção, ficando às vezes, somente a observar as expressões e os movimentos que iam sendo realizados.

Da mesma forma, em alguns momentos neste trabalho, deixo que as falas das professoras apareçam sem a minha interferência. O que aparentemente pode ser considerado longo é, na verdade, a opção da autora em ficar “no fundo do palco” por alguns instantes para que as

vozes dos sujeitos desta pesquisa sejam valorizadas pelo fato de exprimirem o saber, o fazer e o poder de cada um desses sujeitos e não somente porque são objetos de análise.

3. O caminho metodológico escolhido

Desde o momento em que cheguei às escolas, procurei fazer o que Paulo Freire (1994) chama de “leitura de mundo”, busquei observar a inserção daquelas professoras em seu contexto. A partir das falas e das posturas das pessoas entrevistadas, foi muito interessante perceber a modificação do olhar das professoras sobre a auto-imagem, sobre a criança, a escola, o conhecimento e o mundo.

Elegi as categorias analíticas de acordo com os estudos do professor Antônio Nóvoa (2000, p. 56), por entender que:

O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores. Sugere-se aqui uma nova visão paradigmática da formação contínua dos professores, entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações. É o que tentaremos explicar de seguida, defendendo três eixos estratégicos: - Investir a pessoa e a sua experiência; - Investir a profissão e os seus saberes; - Investir a escola e os seus projetos.

Deste modo, a formação do professor não pode se limitar somente a conhecimentos científicos ou pedagógicos. Além destes, há a necessidade de uma formação voltada também para a ação do professor do ponto de vista institucional, isto é, na organização do trabalho escolar numa dimensão coletiva, a partir dos saberes construídos através das vivências e experiências profissionais. Dando uma outra forma à profissionalidade docente no que diz respeito a ação na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional para que assim possam ter maior autonomia em relação à intervenção na organização escolar e à sua responsabilidade social (NÓVOA, 2002).

Utilizei também, como fundamento para a análise, os estudos do professor Antonio Joaquim Severino, baseado na perspectiva histórico antropológica, na qual a existência humana,

fundamentalmente relacional, é mediada por três dimensões: a ética (esfera do saber), a técnica (esfera do fazer) e a política (esfera do poder) (SEVERINO, 1991).

Assim, identifiquei três categorias analíticas intituladas: a Vivência **Pessoal, Profissional e Institucional**. A primeira contempla questões que dizem respeito à inserção pessoal no contexto social: como se vêem diante das oportunidades que têm. Trata da valorização da sua presença no contexto da humanidade, dos conhecimentos que têm sobre si mesmos e sobre o mundo. Isto é, trata da legitimação do seu “saber” enquanto dimensão mediadora da existência humana. Comporta duas subcategorias:

- a) Elevação da auto-estima: Diz respeito a auto-imagem, que é lastreada pelo auto-conceito. Como se vêem e o que pensam sobre si mesmas.
- b) Acesso ao conhecimento científico e/ou acadêmico: contempla as relações construídas com os conhecimentos considerados fundamentais para a formação do professor.

A segunda categoria de análise: Vivência profissional, abarca as ressignificações de conceitos que dão consistência a novas relações construídas no ato pedagógico, isto é, que legitimam o “fazer” no mundo enquanto dimensão mediadora da existência humana. Esta categoria também comporta duas subcategorias:

- a) O olhar sobre a criança: Engloba as modificações na compreensão de cada professora sobre a criança, enquanto sujeitos que têm um saber anterior ao saber escolarizado.
- b) Concepção de aprendizagem: Trata da ressignificação, das professoras, do conceito de aprendizagem a partir do seu deslocamento para o lugar de sujeitos estudantes.

A terceira categoria de análise Vivência institucional, trata das relações construídas na instituição escolar, como local privilegiado da organização coletiva do trabalho pedagógico, isto é, espaço privilegiado do “poder”, enquanto terceira dimensão mediadora da existência

humana, por ser a esfera das relações com o outro. Da mesma maneira que as duas primeiras, esta categoria comporta duas subcategorias:

- a) O trabalho coletivo na escola: abarca questões sobre a autonomia da escola em relação a organização do seu trabalho.
- b) A relação com as colegas de trabalho na escola: contempla as tramas relacionais construídas nas escolas mediante a diferença de nível de escolaridade entre as professoras graduadas/professoras não graduadas e professoras graduadas/corpo administrativo.

Quando escolhi analisar os dados da pesquisa a partir das categorias: vivência pessoal, profissional e institucional, foi exatamente por conceber que o trabalho do professor acontece no espaço do coletivo, no campo das relações humanas, contexto das relações sujeito-sujeito. Que os problemas do professor são também problemas da escola e que os seus problemas profissionais são também pessoais. Compreendo que os três âmbitos se interpenetram e se inter-relacionam a despeito da nossa vontade ou do nosso conhecimento, por isso foi bem difícil analisá-los separadamente.

4. Primeira Categoria: Vivência pessoal

(...) depois desse curso a gente vem observando muitas coisas diferentes, que a gente pode saber, como coisas também que a gente já fazia e não percebia que era tão valoroso para o conhecimento do aluno (Professora H).

Através das observações realizadas no processo do Curso da Rede UNEB 2000, não foi difícil perceber que as condições de vida e de trabalho da maioria das professoras não eram fáceis e quando voltei a visitar as escolas para realizar as entrevistas e as observações participadas percebi também que essas condições continuavam praticamente as mesmas. Algumas morando e trabalhando em localidades muito distantes do centro da cidade e outras morando em localidades muito distantes dos locais de trabalho, também muito distantes do centro. As

vias de acesso também não se encontravam e nem se encontram em boas condições. Estradas esburacadas, algumas sem asfalto e, quando chove, cobertas de lama conforme nos conta uma professora que mora e trabalha na zona rural:

Pela minha vida, fazer o curso, estar lá, já foi um grande sacrifício, não é? Porque morando na zona rural com dificuldade de transporte e caminho e estrada ruim, e esse era o maior problema. (...) apesar deles terem passado uma máquina, continua cascalho, quer dizer, o barro e a dificuldade na chuva é a mesma (Professora P).

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação e depoimento das próprias professoras, a maioria esmagadora delas, senão todas, sempre estudou na rede pública de ensino e concluíram o curso de formação para o magistério em nível médio também na escola pública.

Em conversas informais com antigos moradores, soube que a cidade de Alagoinhas não oferecia muitas opções de estudo e profissionalização², tendo o curso de magistério como principal opção, tanto na rede pública como na rede particular de ensino. Apesar da Universidade do Estado da Bahia ter um campus na cidade há 25 anos, os cursos oferecidos são todos de licenciatura das disciplinas específicas. Isto é, quem desejasse seguir outro campo de trabalho que não o magistério teria que ter condições de ir morar em outra cidade. Quem não tivesse estas condições só tinha a “opção” de ser professor. Assim, podemos questionar a natureza desta opção.

Ao concluírem o nível médio, as professoras, sujeitos deste trabalho, começaram a trabalhar quase que imediatamente também em escolas da rede pública municipal. Algumas trabalhando dois turnos, sem acesso a livros, revistas e até mesmo jornais. A maioria das escolas não dispunham de biblioteca e recursos didáticos que não fossem o quadro e o giz. Até mesmo quando o poder público começou a disponibilizar recursos como televisão, videocassete e antena parabólica, não havia uma cultura de utilização destes equipamentos e cheguei a ob-

² A situação atual não é muito diferente. Na cidade só existe uma Instituição Superior de Ensino, da iniciativa privada, que mantém dois cursos fora da área de educação: Administração de Empresas - com habilitação em Gestão Empresarial, Análise de Sistemas e Comércio Exterior e o Bacharelado em Turismo.

servar durante um ano e meio, tempo das observações em processo, que a maioria das professoras nem sabia como ligar os aparelhos que ficavam o tempo todo trancados. Isto é, os equipamentos eram “depositados” nas escolas sem que houvesse uma preparação e uma reflexão da sua necessidade e do seu potencial didático/educativo.

A Secretaria Municipal de Educação tem uma equipe de coordenação pedagógica para dar apoio às escolas. Este consiste em organização de núcleos de estudos, com reuniões periódicas. Entretanto, não havia, de uma maneira geral, apoio em relação às necessidades identificadas nas escolas pela própria comunidade escolar, mas sim a partir do que a Secretaria entendia como “necessidade”. Mesmo que estas fossem pertinentes, do ponto de vista da comunidade escolar, chegavam “de fora” e não eram consideradas como prioridade. Durante o curso presenciei um destes momentos de eleição de necessidades feita pelo poder público sem consulta às escolas: A Secretaria enviou às escolas um projeto intitulado “Feira Livre” a ser realizado a partir das experiências das crianças cujos pais, e/ou elas próprias, tivessem vivência como trabalhadores na feira da cidade. O projeto em si era bom do ponto de vista pedagógico e aparentemente deveria motivar as crianças, os pais e a escola. Entretanto, as professoras reclamavam todo o tempo, pois diziam não compreender os seus objetivos.

Propusemos então (eu e a colega professora da outra turma) trabalharmos com a “Pedagogia de Projetos”. A proposta foi aceita desde que não fosse com o “projeto da prefeitura” (como chamavam o projeto Feira Livre) e juntas iniciamos o estudo, desde os pressupostos teóricos da pedagogia de projetos até a construção do projeto “Re-significando o Natal”, tema que surgiu a partir das falas das professoras sobre o significado da festa e os enfeites e ornamentações serem todos “importados”. Este projeto foi realizado em todas as escolas que tinham professoras/estudantes do curso, com a adesão da comunidade escolar.

Ao mesmo tempo, o projeto Feira Livre também deveria estar sendo realizado, por orientação da Secretaria de Educação, por fazer parte do seu planejamento, que não poderia ser

modificado. Os dois projetos poderiam ter sido realizados numa relação de intercomplementaridade. Entretanto, as professoras diziam estar realizando o “projeto da prefeitura” porque eram obrigadas. Entendemos então que o Projeto Feira Livre não fora aceito por não ter sido uma escolha das escolas, por ter sido, na fala das professoras, mandado de cima para baixo. Assim, as professoras não se sentiam contempladas nem valorizadas. Queixavam-se sempre de terem que cumprir ordem de fora.

Não se constitui novidade nem surpresa o fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhes ditam de fora da sala de aula (ZEICHNER, 1993). Isto é a prática de desvalorização das necessidades das escolas a partir das experiências dos professores pelo poder público. As necessidades das escolas devem ser ditas pelas escolas. Nada mais controverso do que se trabalhar com projetos, cujo princípio fundamental é a necessidade de participação e interesse da comunidade escolar, nascidos de necessidades ditas de fora da escola.

4.1. Elevação da auto-estima

(...) Acho que quando eu recebi aquele folheto da UNEB que eu guardo, dizendo aquela coisa, falando que a minha vida a partir daquele momento ia mudar e eu terminei de ler e aquilo ali pra mim realmente mudou e mudou muito e estou buscando cada dia mais, que ela mude, que eu cresça, entendeu, eu não quero parar (Professora F).

Eu não era ninguém! (...) (Professora M).

No contexto de cidade do interior do Nordeste, enfrentando dificuldades sociais e o acúmulo de tarefas historicamente delegadas ao gênero feminino, além da desvalorização de sua experiência pessoal e profissional já discutida, as professoras muitas vezes acabavam por não acreditar em si próprias e a não valorizar o seu saber.

Michael Wodlinger (citado por NÓVOA, 2002, p. 41) “*afirma que as teorias pessoais dos professores constituem porções significativas do seu conhecimento profissional*”. Isto significa que quando estas teorias pessoais são desvalorizadas, o conhecimento profissional

fica comprometido e sua ação desacreditada. Se os professores não acreditarem que a educação “*é uma forma de intervenção no mundo*” (FREIRE, 2002, p. 110) e a sua ação pedagógica tem valor para a vida das pessoas, há também um comprometimento na construção do projeto de escola, uma vez que não há crédito no valor da educação para a formação do ser humano e para a colaboração na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Os demais depoimentos abaixo demonstram a carência de valorização pessoal e profissional das professoras antes de fazerem o curso, a importância de se sentirem contempladas na seleção para o curso de pedagogia, a mudança no conceito que tinham de si próprias e a conseqüente elevação da auto-estima após ingresso no curso da Rede UNEB 2000.

Outra coisa é que eu achava que não sabia nada, que não sabia ensinar, como ensinar, o que ensinar nem como tratar as crianças (Professora A).

Eu acho que minha cabeça mudou, também a minha visão, a minha visão de mundo, a minha visão como cidadã, (...), a minha visão crítica das coisas (...) Mas você se graduar, eu me graduar, pra mim foi tudo. Acho que quando eu recebi aquele folheto da UNEB que eu guardo, (...), dizendo aquela coisa, falando que a minha vida a partir daquele momento ia mudar, (...), e eu terminei de ler e aquilo ali pra mim realmente mudou e mudou muito e estou buscando cada dia mais, que ela mude, que eu cresça, entendeu, eu não quero parar (Professora F).

(...) depois desse curso a gente vem observando muitas coisas diferentes, que a gente pode, como coisas também que a gente já fazia e não percebia que era tão valoroso para o conhecimento do aluno (...) Mais segura. Que hoje eu posso discutir com qualquer um aqui “por que você está fazendo isso? Não pode.” Não pode por quê? Eu sei que eu posso fazer (...) É, hoje eu sei argumentar (...) Antes fazia, mas não sabia nem argumentar o porquê daquilo e a importância e hoje posso dizer por isso, isso e isso (Professora H).

Segundo por ter “tirado uma nuvem” da nossa frente. A gente não fica restrito a uma só direção e também deixa de ser preconceituosa porque aprende que as pessoas são diferentes e não é errado ser diferente. Antes a gente seguia imposições, hoje vê o que é necessário (Professora C).

Mais segura, com mais objetivo, consciência mesmo, do que eu estou fazendo e se você hoje me fizer uma pergunta sobre o meu trabalho eu saberia lhe explicar, dizer com o meu objetivo, com o meu conhecimento, com tudo (Professora I).

Eu não era ninguém! (...) Eu estou descobrindo coisas... meu Deus! Tanta coisa! Eu aprendi no curso de Pedagogia que quanta coisa eu ainda preciso aprender... Que o professor é um eterno aprendiz, não é? e aprende com o próprio aluno. (...) Eu não tenho vergonha de dizer não, eu era muito ignorante! (...) Porque eu fui uma aluna, que eu não falava em sala de aula, eu estudei em escolas que os professores, eles eram extremamente tradicionais, eles não deixavam falar e uma vez eu levantei a mão para fazer comentário na aula, que eu via algumas colegas minhas falando, pouco mas falavam, e aí

a professora ela me deu, eu não lembro mais a palavra que ela me disse, mas aí eu murchei, abaixei a cabeça, chorei com a cabeça baixa e eu não falei mais em sala de aula. (...) E aí não conseguia falar. Eu não falava, assim, não tinha tanta liberdade e quando eu falava, eu ficava muito preocupada com a opinião do outro, do colega, do professor (M)

Houve mudança na minha vida tanto profissional quanto particular. A particular (...) comecei a aprender muita coisa da vida que estava para trás, convívio, que eu não tinha, com muita gente (...), conheci pessoas mais experientes, (...) não só de trabalho como de vida mesmo e na minha vida particular sofri uma grande mudança, passei a perceber, até a me posicionar em relação a qualquer coisa, qualquer assunto da comunidade, dar mais importância. Não que eu desprezasse a comunidade, mas passei a valorizar mais aquilo que eles tinham dentro de casa (...) Antes da Rede UNEB eu trabalhava, fazia esse mesmo trabalho só que insegura. Aproveitava o máximo aquilo que se dizia nos cursinhos, as colegas, mas fazia com insegurança. Depois da Rede UNEB, passei a fazer não com segurança total, mas eu compreendi mais aquilo que eu estava fazendo, que eu fazia antes e ter um apoio. Tive uma espécie de apoio. É como se alguém me apoiasse a fazer uma coisa porque está certa, que eu estava em dúvida se estava certa ou não (Professora P).

Faço questão de enfatizar a fala de uma das professoras que, depois de 20 anos de magistério, chama a atenção para o fato da importância da valorização e atenção ao seu trabalho por parte dos professores do curso. Apesar de saber que as visitas de supervisão eram parte do nosso trabalho, ainda assim ela atribui uma importância diferencial ao fato, conforme podemos ver:

E, não é só o curso como pessoas ali experientes que saiam da condição de profissional ali do curso para observar melhor, valorizar melhor o trabalho de cada um e isso me incentivou a também a pensar na minha forma de trabalho (...) não medirem esforços para romper lama, estrada, morro... mesmo já sabendo o perigo, o incômodo, buraco, lama, ladeira e tudo mais, mas não medirem esforços (...) porque aquilo foi muito importante para mim, naquele momento ali, a professora chegar lá e ela não considerar a dificuldade de ir doente, de perna engessada (...) *aí foi quando eu vim compreender que esse trabalho não era tão desprezível* (Professora P). (grifo meu)

Muitas vezes durante o curso elas se queixavam dos problemas que enfrentavam, mas no período de um ano e meio em que estivemos trabalhando juntas, o índice de faltas foi baixíssimo. Raramente alguém faltava e quando fazia era sempre por motivo de doença sua ou de familiares próximos. Também não era comum faltarem ao trabalho. Assim, essas professoras trabalhavam o dia inteiro nas escolas (às vezes em escolas diferentes em cada turno) e à noite estavam presentes para as aulas que acabavam às 22:40. O desejo de estudar, de saber mais,

de cursar o nível superior passou a ser prioridade na vida daquelas professoras. Chovendo ou não, com dinheiro ou sem dinheiro, todas as noites estavam presentes nas aulas.

Apesar dos problemas - de ordem social, financeira e cultural - ainda não terem sido resolvidos, as professoras demonstraram maior segurança no que fazem e, de uma maneira geral, ficaram muito à vontade, tanto no momento das observações das aulas quando no momento da entrevista. Algumas vezes a conversa se estende após ter desligado o microfone. Algumas, ainda, após serem entrevistadas permanecem e participam da entrevista das colegas, estabelecendo um rico diálogo, querendo falar e contar a sua experiência. Uma delas o fez de forma tal que nem nos demos conta de que a fita em que gravávamos a entrevista havia terminado.

Chamou-me a atenção também a postura crítica que desenvolveram durante o curso. Fazem críticas com argumentos fortes e sempre valorizando a ação da escola, o seu trabalho e o seu saber.

O conceito *criticidade* na educação refere-se a vários aspectos, entre os quais deve ser citado a percepção da injustiça na sociedade.

A educação deve não somente possibilitar se sentir a injustiça, não somente sofrer a e com a situação de injustiça, mas também identificá-la, reconhecê-la, localizá-la, dar-lhe um nome. Este processo muitas vezes pode ser paralisador, no sentido de “minar” a esperança de mudança: de tanto vivenciar situações de opressão as pessoas podem não visualizar saídas desta realidade. Para se evitar que isto aconteça são necessárias duas atitudes. Em primeiro lugar, a atitude de denúncia da realidade opressiva como não natural, portanto, como possível de ser modificada. Em segundo lugar, o anúncio desta possibilidade de transformação da realidade, que Gadotti (1996. p. 81) afirma ser “a utopia do educador”. Dois momentos se distinguem neste processo. O primeiro de reconhecimento do contexto em que se vive. O segundo a problematização deste contexto, na qual se busca “*superar uma primeira visão mágica, por*

uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido” (GADOTTI, 1996, p. 80).

É facilmente identificável, nas falas das professoras, o reconhecimento da realidade opressora, injusta, limitadora, pelo menos, sob dois pontos de vista. Do ponto de vista das condições materiais que consideram externas à sua vontade e, por isso, não podem interferir, dependendo apenas do poder público, havendo assim a denúncia, como podemos constatar a partir dos seguintes depoimentos:

Agora a prefeitura já tomou conhecimento... os vereadores... teve um debate aqui (...), vieram aqui, filmaram, passaram a fita para a população, de modo geral e agora vão ampliar o prédio, mas quando será ninguém sabe. (Professora O).

Pela minha vida, fazer o curso, estar lá, já foi um grande sacrifício, não é? Porque morando na zona rural com dificuldade de transporte e caminho e estrada ruim, e esse era o maior problema (...) É, mas para lá, apesar deles terem passado uma máquina, continua cascalho, quer dizer, barro e a dificuldade na chuva é a mesma (Professora P).

Outro ponto de vista diz respeito ao processo pessoal de aprendizagem, de aquisição do conhecimento, no sentido de percebê-la não mais como uma simples recepção de informações, e sim como uma transformação da compreensão da realidade, a partir do questionamento. “Por que não pode ser diferente?” é a expressão mais nítida desta atitude crítica, conforme depoimento a seguir:

Depois do curso, aliás, já quando estava perto de acabar, eu comecei a olhar o mundo de outra forma, mais crítica. Aprendi a olhar o mundo criticamente e a não aceitar como absoluto o que me diziam sobre qualquer coisa. Aí eu passei a olhar, analisar criticamente, criticar mesmo perguntando por que tem que ser assim? Por que não pode ser diferente? Isso o curso me ensinou (Professora C).

A Criticidade inclui a capacidade de diálogo com os outros. Na situação de interação, as pessoas manifestam suas dificuldades e desejos e descobrem não estarem sozinhas, posicionando-se e distinguindo o que realmente importa:

O curso me ajudou muito na troca de experiências com as colegas que sempre me sugeriam o que fazer. Quando eu tinha uma dúvida eu perguntava para elas e elas me ajudaram muito (Professora A).

(...) comecei a aprender muita coisa da vida que estava para trás, convívio, que eu não tinha, com muita gente (...), conheci pessoas mais experientes, (...) não só de trabalho como de vida mesmo e na minha vida particular soufi uma grande mudança, passei a perceber, até a me posicionar em relação a qualquer coisa, qualquer assunto da comunidade, dar mais importância. Não que eu desprezasse a comunidade, mas passei a valorizar mais aquilo que eles tinham dentro de casa, como até hoje... (Professora D).

Depois que eu entrei na Rede eu mudei bastante por causa da convivência com os professores, as experiências vividas, melhorou meu aprendizado (Professora O).

Adotar uma postura crítica é saber analisar situações e discernir. Nesse sentido, as professoras reconhecem que as condições materiais podem ajudar ou ser entraves ao seu processo pessoal de trabalho e aprendizagem, como podemos atestar do depoimento a seguir:

(...) eu continuo achando que para a gente fazer um bom trabalho, ele pode vir da forma que for, agora, o que nós precisamos mesmo, nós os professores, eu não sei se só no estado da Bahia ou só no município ou só no nosso distrito, que nós precisamos mesmo é de preparação. Eu sei que juntas a gente percebe pessoas interessadas, capacitadas, para determinada coisa (...), agora falta reforço, apoio, e nós queremos mudar, fazer uma mudança e não temos uma ajuda, não temos argumento para obter essa ajuda. Por que como é que se pode mudar uma sociedade quando se cortam os caminhos para essa mudança? E na educação é a mesma coisa (Professora E).

Fortalecidas em sua auto-estima, as professoras agora falam do desejo de continuar a estudar, de não parar, questão a ser tratada na próxima subcategoria de análise:

Que hoje eu posso discutir com qualquer um aqui “por que você está fazendo isso? Não pode.” Não pode por que? Eu sei que eu posso fazer por isso, isso e isso (Professora H).

Mais segura, com mais objetivo, consciência mesmo, do que eu estou fazendo, e se você hoje me fizer uma pergunta sobre o meu trabalho eu saberia lhe explicar, dizer o meu objetivo, com o meu conhecimento, com tudo (Professora I).

4.2. Acesso ao conhecimento científico ou acadêmico

Aqui assumo a definição de conhecimento científico ou acadêmico como aqueles que são utilizados como fundamentos das disciplinas escolares (MACEDO & LOPES, 2002). No caso da formação de professores, são bases teóricas que fundamentam o processo ensino-aprendizagem e a relação pedagógica.

Como já argumentado neste trabalho, historicamente a formação de professores foi marcada pela imitação e pela obediência. São, aproximadamente, 400 anos de imitação de práticas de outros professores e obediência aos mandatos dos intelectuais “pensadores” da educação e do poder público “organizador” da instituição escolar.

As professoras formadas em nível médio quase não têm acesso às teorias que fundamentam a educação. Sua prática é pautada em cópias de outras práticas, geralmente de antigos professores, conforme a fala abaixo:

(...) me formei em um ano, no outro ano comecei a trabalhar, mas passava para os meus alunos *o que as minhas professoras do primário passavam para mim. Daquele mesmo jeito* (Professora M) (grifo meu).

E não tinha essa coisa de como ensinar não, *eu ensinava como aprendi* e pra mim aquilo era o certo e pronto (Professora B) (grifo meu).

Durante o período em que trabalhei no curso da Rede UNEB 2000, todos os finais de semestre fazíamos uma avaliação da disciplina. No último dia de aula da disciplina Estágio Supervisionado, no último semestre do curso, a avaliação se concentrou em dois âmbitos: no semestre que findava e nos dois anos da disciplina. Todas as professoras/estudantes que se pronunciaram falaram da importância de terem voltado a estudar, de fazer um curso superior e que sabiam que deviam continuar na busca pela construção do conhecimento.

Três anos após o término do curso, muitas delas já fizeram pós-graduação, algumas estão fazendo e quem ainda não fez está em busca. Há, inclusive, uma delas que se responsabiliza por divulgar para as colegas os cursos que chegam à cidade e até mesmo procura entrar em contato com professores universitários para organizarem estes cursos. As falas abaixo sinalizam para essa busca:

Houve mudança, houve sim. Eu acho que minha cabeça mudou, também, a minha visão, a minha visão de mundo, a minha visão como cidadã, a minha visão crítica das coisas. Eu fiz um curso de pós-graduação já, em docência do ensino superior, é... estou aí correndo atrás pra fazer psicopedagogia, porque eu quero fazer psicopedagogia clínica institucional, que também talvez também venha a ter aqui em Alagoinhas (...) aqui na escola, no planejamento, eu converso com os professores que não fizeram ainda ou estão fazendo agora. Sempre procurei dar a visão a elas daquilo que a gente participou lá, daquilo que a gente aprendeu lá, mostrando a elas que existem outros

caminhos pra se chegar onde se quer chegar (...) antes desse curso vir novamente pra aqui pra Alagoinhas, eu conversei com a Secretária da Educação, disse a ela “olhe (...) é importantíssimo que você tenha as diretoras das escolas graduadas, porque quando você tem uma diretora graduada a visão da diretora da escola é uma outra e faz com que o professor se engaje naquilo que ela tem vontade fazer, de mudar” (Professora F).

Outra coisa que mudou também foi que me despertou para o conhecimento. Eu sempre gostei de ler, mas tem conhecimentos que você não tem acesso. Não sabe onde encontrar, nem sabe que existem... Já fiz pós-graduação em Gestão e quero continuar. Não quero parar de estudar (Professora B).

Meu trabalho mudou porque agora a gente aprendeu novos conhecimentos (...) depois de um estudo que a gente faz relacionando o que fazemos na escola às teorias, então mudou a nossa prática (...) O PROFA³ também, é um curso excelente, depois da rede UNEB, depois da pós-graduação em Gestão veio PROFA, uma maravilha, as fitas que a gente assiste, o material que a gente recebe, então, a psicogênese da língua escrita, não é isso mesmo? A gente está estudando, e aí eu sei dizer quando é que o aluno está silábico, quando é pré-silábico e o que fazer pra ele avançar também. Que beleza! (Professora H).

É, o curso proporcionou mudanças sim. De início, não. Porque muita coisa nova, muitas informações, aí a gente volta pra sala de aula e não acredita ainda, e não acredita em tudo que nos falaram, mas com o tempo, com o passar do tempo, isto é, nos aprofundando... Me aprofundando nos estudos, nos livros, participando de outros cursos, aí sim eu cheguei a fazer a articulação entre a teoria e a prática, e aí foi que consegui perceber que realmente o curso valeu a pena e mudou nossa prática pedagógica (Professora J).

Mas eu desconhecia muita coisa e passei a entender certas atitudes de outras colegas a partir do curso de Pedagogia. Parece brincadeira, mas a questão da interdisciplinaridade mesmo, eu não conhecia, ouvia falar e achava um absurdo. Como é que um professor consegue trabalhar tantas disciplinas em uma manhã só, em uma tarde só. Ele é louco, isso é trabalho de doido! E a partir do curso de Pedagogia eu percebi que não é tão difícil a gente conciliar uma disciplina com outra. Foi uma das grandes mudanças que aconteceram na minha vida (...) hoje eu olho para trás e vejo uma nova regente na minha sala de aula. Eu aprendi muita coisa. Hoje eu vejo o meu aluno de uma outra forma, vejo a minha escola de uma outra forma, não é? E eu agradeço ao curso de Pedagogia que me abriu os olhos e hoje eu faço questão de ler, de estudar, mesmo sem estar fazendo curso nenhum, eu quero buscar o conhecimento (...). E eu estou buscando. É, lendo, aquelas inúmeras apostilas. Na época do curso eu nem li a terça metade, porque não tinha tempo. Muitas apostilas eu estou lendo agora, porque na época do curso eu não tinha tempo de ler. Eu não era ninguém. (...). Aquelas apostilas que vocês mandavam a gente xerocar como suporte eu estou lendo agora. Lendo, grifando, (...) agora que eu estou fazendo este trabalho. Eu estou descobrindo coisas... meu Deus! Tanta coisa! Eu aprendi no curso de Pedagogia que quanta coisa eu ainda preciso aprender... Que o professor é um eterno aprendiz, não é? (Professora M).

É em relação a me levar a conhecer, ao conhecimento. Reconhecer o trabalho que eu fazia com insegurança, é claro que eu (...), estudava, me preocupava, mas eram caminhos difíceis. E após o curso da Rede UNEB, aí sim,

³ Curso de formação do professor alfabetizador.

veio com mais clareza. Eu passei a compreender aquilo que eu fazia, melhor. E nada mais importante do que o conhecimento! (...) Tem uma colega que está preocupada com o estudo da gente (...) é a preocupação que uma tem com a outra em dar prosseguimento (...). E outra, não se aborrece. Eu digo, “ah esse aqui não dá para mim não porque é alta a mensalidade”, quando encontro com ela, ela já vem com outra proposta que aparece na cidade. É como se ela vivesse pesquisando aquilo pra gente, para as colegas. (...). Algumas já estão fazendo ou já fizeram a pós-graduação (Professora P).

Neste sentido, entendo que seja importante que o professor fortalecido na sua autoestima, respaldando-se nos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, possa compreender e valorizar os saberes que constrói, coletivamente, no cotidiano do seu trabalho. Entretanto, somente o acesso a esses conhecimentos não é suficiente para que o professor sintase seguro e modifique ou melhore sua prática pedagógica. *“O professor tem que possuir certos saberes, mas sobretudo tem que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os”* (NÓVOA, 2002, p. 36). A próxima categoria de análise chama a atenção para as modificações ocorridas na compreensão das professoras sobre a criança e a aprendizagem, o que também ainda não é suficiente para o trabalho didático-pedagógico autônomo. É necessário, também, que ele seja respeitado e valorizado socialmente, a começar pelo seu espaço de trabalho. A última categoria de análise, A vivência institucional, complementa a trilogia do professor como pessoa-profissional-instituição, pois *“a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”* (NÓVOA, 2002, p. 39).

5. Segunda Categoria: Vivência profissional

(...) Às vezes quando eu paro para analisar a minha prática, lembro do filme “A Guerra do Fogo” e daí me sinto como um daqueles homens que carregava o fogo e o meu maior desejo é “aprender a fazer o fogo” (Professora D).

Respostas prontas já não satisfazem mais nem a escola, nem ao professor. A necessidade de autonomia se faz presente cotidianamente. E, quando não atendida, corre-se o risco da

desesperança e, por conseguinte, da inoperância. Muitas vezes, durante o período do Curso da Rede UNEB 2000, as professoras/estudantes me perguntaram como alfabetizar e eu sempre respondia com duas outras perguntas: “quem você está alfabetizando?” e “o que é alfabetizar?” As reações delas eram muito parecidas: ficavam caladas com a expressão nítida de não estar entendendo o que eu havia perguntado. Algumas se mostravam decepcionadas com a minha “não-resposta” e começavam a “desfiar um rosário” de lamentações das dificuldades, como se não quisessem pensar sobre o que eu havia perguntado. Contudo, nenhuma delas me respondia à primeira pergunta. A segunda quase sempre era uma repetição do que ouviam: leitura do mundo, processo que segue durante toda a vida etc., mas a grande preocupação na decodificação da língua escrita, era nítida quando reclamavam que as crianças que lhes chegavam às mãos nem “conheciam as letras e os números”. Além disso, diziam que “não sabiam o que fazer”.

Não podemos nos esquecer que a formação inicial dessas professoras se deu em curso de magistério em nível médio, cuja ênfase, como já foi dito neste trabalho, se pauta na “técnica”, no “como fazer”. Isto é, desconsidera as particularidades e as diferentes dinâmicas dos diversos contextos em que a prática pedagógica acontece. Desconsidera também a complexidade das construções dos sujeitos do ato pedagógico. Enumera procedimentos “técnicos” baseados em repetições e imitações de práticas estabelecidas como “padrões”, como se fosse possível todos os indivíduos e situações de aprendizagem serem iguais.

... em uma sociedade, não há dois indivíduos iguais, nem devido à herança genética nem devido às interações desse indivíduo com seu entorno social (...) Não há mais lugar para rebanhos, para turmas indiferenciadas, para massa, para multidão sem fisionomia ... (BECKER, 2003, p. 13).

O caráter homogeneizador que, historicamente, fundamentou os cursos de formação dos professores não dá conta da complexidade presente na relação entre os sujeitos do ato pedagógico. O professor, além de conhecer quem é, precisa compreender com quem está lidando e

o que está fazendo. Isto é, não basta saber “como”, é preciso saber “o quê”, “para quê” e “quem” educar.

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras (!), dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos e sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o *treinamento* supostamente apenas técnico não dá [...].

O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de educação (...) em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não se levem a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber da experiência feito? (...) Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? (FREIRE, 2000, p. 134-135).

Esta categoria engloba as mudanças que as professoras entrevistadas disseram ter ocorrido em relação ao novo olhar sobre as crianças e à emergência de uma nova concepção de aprendizagem.

5.1. O olhar sobre a criança

Em todas as entrevistas, é constante a referência sobre esse novo olhar. A criança, com a qual a escola lida todos os dias, era entendida como um ser vazio a ser preenchido pelo saber da escola, via professor, conforme os depoimentos abaixo:

Eu achava que o aluno quando chegasse na escola chegava como “papel em branco” (...) Olhe, eu achava assim: que o meu aluno não traz nada, é vazio (Professora O).

Outra mudança é que eu já vejo o meu aluno não mais como uma “tábula rasa”, que ele vai para escola sem saber nada e tudo que ele aprende é ali na escola (...). (Professora M).

Hoje também tem a visão de que não existe criança que não sabe nada. Só que a criança quando chega na escola já sabe muita coisa. Quantas coisas perguntamos achando que ela não sabe, mas sabe! (...) também crianças que não falam, mas se expressam através da escrita. E eu vejo que elas aprenderam o que eu ensinei. (...) Planejava pensando “ele não sabe ainda a letra”. Enquanto não aprendesse o “A” eu não saia do “A” (Professora N).

(...) a gente chegava com um assunto pronto e jogava pro aluno (Professora H).

Tradicionalmente, a sala de aula é entendida como “*local eleito pela civilização para transmissão do saber*” (MORAIS, 1996, p. 7). Ali se dá o encontro de quem “sabe” com quem “não sabe”. O primeiro ensina através da palavra e o segundo aprende através da memorização e da repetição. Neste sentido, a aprendizagem é encarada como processo automático: o professor ensina (o que quer, como quer e quando quer), logo, o aluno assimila (o que o professor quer). Assim,

... o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois os educandos devem se adaptar às determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos (GADOTTI, 1996, p. 85).

Esta compreensão pôde ser observada durante o curso da Rede UNEB 2000, quando eu era professora da disciplina Estágio Supervisionado e fazia a supervisão da prática pedagógica das professoras/estudantes. Segundo os registros dos relatórios em processo era muito comum as professoras/estudantes, durante as aulas, fazerem perguntas às crianças e elas mesmas responderem, ou perguntavam e falavam a metade da palavra ou da frase para que a criança completasse, demonstrando impaciência ao não lhes dar tempo para pensarem na resposta, e desconfiança na capacidade da criança responder. Esta não-confiança não se limitava às respostas orais às perguntas diretas, mas também a questões mais gerais como, por exemplo, a decoração da sala de aula. Algumas vezes, encontrei salas de aula lindamente decoradas com motivos infantis construídos por adultos e quando perguntava por que a decoração não era feita pelas crianças, o argumento era quase sempre o de que os alunos não sabem desenhar direito e não ficaria bonito. Em outra escola encontrei as crianças fazendo atividade de pintura em tecido de desenhos feitos por um adulto da escola e quando questionei a professora/estudante porque as próprias crianças não faziam os seus desenhos, esta respondeu já ser uma espécie de tradição na escola aquela pessoa desenhar os tecidos. O que sinalizou também

para a repetição da atividade todos os anos, da mesma forma. Também era muito constante não deixar as crianças falarem de suas experiências e o “*cale a boca*” era usado com muita frequência, algumas até usavam a expressão “*cale a boca, diabo*” quando não obtinham a total atenção das crianças.

Também presenciei críticas em público de fragilidades de alguma criança, sem qualquer preocupação com sua exposição nem com o que isso acarretaria para sua vida. Durante o período das visitas de supervisão, presenciei em algumas escolas a professora/estudante fazer comentários irônicos, como, por exemplo, sobre a dificuldade de uma criança em pronunciar a letra “r”, dizendo “*olhem como ele fala parecendo menino dengoso! Está com a língua presa é?*” A criança abaixou a cabeça e nada mais falou até o final da aula. Fez as atividades propostas, mas não se pronunciou oralmente.

De outra forma, compreendendo a sala de aula como um espaço privilegiado para a construção do humano através das relações que ali são construídas, o diálogo (FREIRE, 1987), passa a ser o elemento mediador das relações e, portanto, da aprendizagem. O diálogo possibilita a comunicação, a interação dos sujeitos que ao ouvirem e serem ouvidos se sentem únicos, em sua singularidade, e, ao mesmo tempo entre “iguais”.

Assim, ao chegar à escola, a criança carrega um conjunto de conhecimentos construídos histórica e culturalmente. A criança não é um ser disponível à manipulação nem sua vida é pautada somente pelos conhecimentos veiculados no espaço escolar. Como todo ser humano, tem um saber, um fazer e um poder, mediadores das suas relações no mundo.

... o importante é a comprovação de que os alunos, quando chegam à escola, também têm o que dizer, e não apenas o que estudar (GADOTTI, 1996, p. 88).

A maioria absoluta das professoras entrevistadas disse ter tido como uma mudança em sua prática pedagógica a compreensão de que a criança precisa ser respeitada como criança e respeitado também o seu saber; que já chegam à escola com um saber construído em suas relações com o mundo, como demonstram os depoimentos abaixo.

Hoje eu vejo de uma forma assim, que o aluno ele já traz vários conhecimentos e se a gente parar para analisar, maior parte desses conhecimentos ele não aprende na escola, ele traz de casa, ele traz de berço, da convivência dele que ele tem lá fora. Então na escola ele vai socializar esses conhecimentos, não é? Então eu acredito que... hoje eu olho para trás e vejo uma nova regente na minha sala de aula (Professora M).

Eu achava que o aluno quando chegasse na escola chagava como “papel em branco” mas ele já traz alguma coisa com ele. (...) Os conhecimentos prévios. (...) da família, a sociedade (...) Olhe, eu achava assim: que o meu aluno não traz nada, é vazio. Hoje não, hoje eu tenho outra visão de mundo. Ele já traz (...) aprendem uns com os outros. (Professora O).

Hoje, eu faço meu planejamento e se o meu aluno traz algum... geralmente às segundas-feiras é um show. Eles passam o final de semana em casa. Eu levo o meu planejamento para a sala, mas um “ganchinho” que ele traga de casa, eu aí olhe, deixo o planejamento de lado, vou trabalhar aquilo ali que ele trouxe de casa. E aí, olhe, o rendimento olhe, (gesticulou fazendo o movimento de atritar o dedo médio e o polegar estalando-os) nem se compara! (Professora M).

Aquela parte mesmo de fazer levantamento de conhecimento prévio, que a gente chegava com um assunto pronto e jogava pro aluno; e hoje a gente sabe que é importante fazer aquele levantamento, não é? De conhecimento prévio pra poder trabalhar com os alunos, (...) e eles já têm muito conhecimento de outrora, desconhecido pelos professores, por muitos ... (Professora H)

Duas mudanças foram muito boas e grandes. Uma foi na preocupação em não excluir o aluno, saber o que falar e como falar para não excluir. Porque eu antes não tinha isso não. Eu falava de qualquer jeito o que estava achando errado, o que não gostava e muitas vezes podia, não sei... devia excluir, entendeu? (...) Aprendi a como tratar as crianças, como falar com elas. (Professora A).

A relação com os alunos. (...) Assim, algumas disciplinas contribuíram, ajudaram a que eu passasse a entender... eu procuro muito ver a vida deles, é... porque eles se comportam daquele jeito, ... conhecer a família, ver o comportamento dos pais, saber para entender o comportamento do aluno, que acaba explicando muita coisa ... (Professora D).

As observações participadas realizadas durante a pesquisa de campo confirmam esse novo olhar sobre a criança: a preocupação em não excluir, a disponibilidade para ouvir as crianças, o que elas trazem, o que têm a dizer ficou evidenciada em vários momentos. Na necessidade de tomar posicionamentos mais rigorosos em relação às condutas em sala de aula, na disponibilidade em ouvir as histórias que as crianças queriam contar, na compreensão da necessidade da criança em fantasiar, na participação, às crianças, da organização das atividades, na aproximação afetuosa para o auxílio às dificuldades apresentadas, na atenção com a clareza e com o entendimento na explicação e re-explicação de conteúdos a partir da reação

da classe, no cuidado em avançar e até mesmo esclarecer equívocos a partir da fala da criança, sem desrespeitá-la, a valorização das produções infantis.

Em todas as escolas visitadas, encontrei, durante esta pesquisa, as salas de aula decoradas com materiais produzidos pelas crianças. Em uma delas, E4, estavam fazendo o estudo sobre os índios. Construíram artefatos indígenas com argila e a professora discutia com as crianças que as tribos brasileiras já faziam seus artefatos muito antes dos portugueses aqui chegarem. Todos os trabalhos estavam expostos na sala de aula e quando chegava um visitante, as crianças explicavam o motivo da exposição, algumas histórias e a utilidade dos artefatos. Observava o trabalho e fazia-lhes perguntas; a professora observava, mas não interferia a não ser que alguma criança lhe solicitasse. Nesta ocasião, uma das crianças me disse que os índios podiam até fazer pratos e panelas mais bonitos que eles, mas era só porque tinham “anos de experiência” e sabiam um “monte de segredos” para trabalhar com a argila. No final da exposição, a professora perguntou aos alunos se eles não queriam me presentear com alguns trabalhos; ganhei nove “panelinhas” de argila.

Na E1, a professora revisava as questões do teste. Depois, na entrevista, falou-me que estava fazendo aquela atividade porque a maioria da turma tirou notas muito baixas “em assuntos batidos e revisados”. Durante a revisão, procurava explicar detalhadamente, com calma, buscando a participação dos estudantes, chamando-os pelo nome, dando exemplos e quando alguém dizia não ter entendido, ela explicava outra vez, procurando modificar a forma de falar e os exemplos. Procurava compreender o quê e o porquê não entenderam, demonstrando preocupação e cuidado com o aprendizado. Quando percebia que o motivo do não-entendimento era desatenção no momento da explicação, a professora fazia a crítica de maneira cuidadosa e delicada, evidenciando a preocupação em não fazer exposição nem alarde da situação e refazia a explicação.

Em visita de observação na E3, as crianças escutavam numa fita cassete uma história infantil sobre um animal. Ao término, a professora fez perguntas às crianças, visando perceber a sua compreensão. Depois perguntou quem tinha um animal igual ao da história, quem tinha diferente, chamando a atenção para as semelhanças e diferenças entre as espécies, até que eles conseguissem caracterizar aves, répteis e os mamíferos, que era o assunto da aula. A professora ouviu com paciência e atenção não somente as respostas diretas, mas também as histórias que as crianças contavam sobre o animal que conheciam. Após a discussão, foram distribuídas massas de modelar para as crianças fazerem animais, que seriam expostos para o restante da escola.

Em outra escola, E6, ainda, uma professora que havia sido transferida da regência de classe multisseriada, com a qual trabalhava há 20 anos, para uma classe do último ciclo básico de aprendizagem, buscava avaliar os diferentes níveis que ela considerava existir na sala de aula. Utilizou como estratégia o trabalho em grupo: cada grupo construiu problemas de matemática envolvendo “multiplicação” que deveriam ser resolvidos por toda a classe, em grupos, e depois fariam a socialização das resoluções. A professora pedia que cada grupo lesse o problema que construiu e solicitava um voluntário para apresentar no quadro de giz a sua resolução, explicando os procedimentos adotados. Quando a resposta e/ou procedimento estava equivocado ou alguém do grupo dizia que fez diferente, a professora solicitava que alguém viesse até o quadro mostrar como havia feito. Se o equívoco continuasse, a professora intervinha propondo outra solução e pedia a opinião dos grupos. Em todos os momentos, a professora valorizava a resposta de todos os estudantes e perguntava qual a solução/procedimento mais adequado e o porquê.

Naquele momento, o mais importante não era se a resposta era certa ou não, mas a participação e a possibilidade da professora conhecer e avaliar as formas de raciocínio utilizados. Quando a professora percebeu que a maioria das questões eram respondidas por um mesmo

grupo, pediu que este fosse realizar a conferência de uma receita de canjica que haviam colocado em uma das questões, fora da sala de aula, em prosseguimento à atividade na sala. No momento da entrevista, a professora me disse que assim fez para observar se a pouca participação dos outros grupos era por constrangimento, insegurança diante do grupo que “responde tudo” ou “encosto”, isto é, acomodação por saber que um grupo responderia.

Não há, e nem poderia haver, uniformidade na maneira de tratar as crianças. Contudo, fica muito claro nas ações das professoras entrevistadas e observadas o entendimento de que a criança tem sentimentos, necessita de afeto e cuidado sobretudo daqueles que estão responsabilizados pelo seu processo de formação. Isto é, percebi a humanização nas relações da sala de aula, coisa que antes não acontecia.

5.2. Concepção de aprendizagem

Bachelard (*apud* SILVA, 1999, p. 49) afirma que conhecer é colocar-se contra um saber precedente, colocar-se contra um saber precedente exige uma atitude de desprendimento; todo desprendimento é, na verdade, uma aposta em algo incerto, é um risco. As questões subjacentes ao ato de ensinar e aprender, *o o quê, o por quê, o para quê e o como* devem ser transparentes tanto para aquele que organiza e media o processo ensino-aprendizagem, o professor, quanto para os estudantes.

O que é aprender? Quem é o “aprendente”? O que é ensinar? Existe relação entre aprender e ensinar? Qual a natureza desta relação? Estas são perguntas que deveriam perpassar a vida e a profissão docente todos os dias.

Um pré-adolescente uma vez me respondeu:

“aprender é quando você consegue juntar o que você não sabia (que o professor ou o colega lhe disse ou viu na televisão, internet etc.), com o que você já sabia e descobrir uma coisa diferente; e às vezes isso é ligeiro e às vezes demora de acontecer.”

Por conta da fluidez e da autenticidade desta resposta, fiquei pensando que talvez só consigamos responder àquelas perguntas quando nos colocarmos no lugar de “aprendentes”. Fazendo uma reflexão do meu próprio processo de aprendizagem, posso compreender que o outro passa por um processo semelhante. Isto é, saio do lugar de “ensinante” (daquele que sabe), para o lugar de “aprendente”, (aquele que quer saber... mais, diferente, melhor, com o outro). “(...) *o ensino não se legitima por si mesmo; ele só se legitima pelo seu pólo complementar: a aprendizagem*” (BECKER, 2003, p. 55)

O professor “ensinante” é aquele que tudo sabe. Traz as marcas da sua formação; marcas de um processo de aprendizado doloroso, memorizador, repetidor, obediente. Não fizera reflexão sobre como aprendera, não o possibilitaram aprender a pensar sobre o que sabia nem em o que queria saber mais, tão pouco lhe permitiram descobrir como fazer isso, disseram-lhe como deveria fazer segundo os moldes da escola. Por conseguinte, se ele assim conseguira “saber”, para quem ele ensina assim será também: os conteúdos da escola, os objetivos da escola, o tempo da escola, a forma da escola.

(...) Nas escolas, incluindo as universidades, existem uma ou mais definições da realidade, de acordo com as quais se definem os problemas, as metas e os objetivos. Enquanto as coisas prosseguirem sem grandes rupturas, esta realidade é percebida como não apresentando qualquer problema. O modo como cada professor vê a realidade serve de barreira, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos (ZEICHNER, 1993, P. 18).

Os estudos que temos sobre o professor como prático-reflexivo pôde nos dar algumas pistas para irmos além do argumento de que o professor precisa refletir sobre como ensina, ampliando a discussão na direção da necessidade de que o professor reflita também sobre o seu próprio processo de aprendizagem. É preciso que ele se compreenda como “aprendente”.

O professor “aprendente” é aquele que conseguiu superar as marcas da sua formação. Compreendeu que se não foi bom, há de haver uma forma de fazer sê-lo. E, no seu próprio processo de aprendizagem, conseguiu transgredir a ordem da escola (às vezes são vulgarmente conhecidos como indisciplinados) e aprendeu a pensar sobre si mesmo, em como aprende,

no que aprende, em quando aprende. Desta maneira, se coloca ao lado do seu estudante, procura entender suas possibilidades e limites e busca transitar entre um e outro. Sabendo-se humano, modifica o seu olhar sobre a criança. A mudança de olhar interfere na concepção de aprendizagem e vice-versa. Esta deixa de ser compreendida como automática (se eu ensino, meu aluno tem que aprender o que, como e quando ensino) e passa a ser compreendida como problemática, complexa, interdependente das referências histórico-culturais, da afetividade, das relações construídas em sala de aula e das temporalidades de cada educando. Ninguém aprende do mesmo modo nem ao mesmo tempo.

Paulo Freire nos diz que

(...) ensinar exige consciência do inacabamento (...) Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (...) Onde há vida há inacabamento (...) Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (2002, p. 55).

Se me reconheço como inacabado, me reconheço também como um ser em busca. Portanto, saber-se inacabado é também saber-se em constante processo de aprendizagem, é saber-se “aprendente”.

O deslocamento do lugar de professoras para estudantes proporcionou-lhes o confronto com os problemas da aprendizagem. Os depoimentos abaixo ilustram este deslocamento:

Porque eu me formei em magistério em um ano, no outro comecei a trabalhar, mas passava para os meus alunos o que as minhas professoras do primário passavam para mim. Daquele mesmo jeito. Tem que aprender assim, se não for assim não aprende (...) Eu aprendi no curso de Pedagogia que quanta coisa eu ainda preciso aprender... que o professor é um eterno aprendiz e aprende com o próprio aluno (Professora M).

Antes me dava uma angústia, no primeiro ano do curso. (...) eu agora entendi que o processo é lento (...). Porque antes eu era muito inquieta com o aprender dos alunos, agora... porque a aprendizagem ela vem lentamente, não é como a gente pensava antes, que passou conteúdo era para aprender e hoje não. Depois da Rede UNEB a gente sabe o que? Que a aprendizagem é um processo lento, vem continuamente *a gente* aprendendo, não é isso? (Professora O) (grifo meu).

Uma diferença muito grande é a visão que eu hoje tenho em cima do meu aluno, como eu o percebo hoje em sala de aula, por que antes é, como a colega disse, era chegar com os livros didáticos com os conteúdos prontos e simplesmente ali estava acabado, mas hoje não, eu percebo que o aluno ele tem avanços e retrocessos, ele pode ir além daquilo, eu sei dizer quem está adiante ou mais atrás, eu sei dizer perfeitamente, eu sei falar de cada um dos trinta alunos que eu tenho em sala de aula (...) Não, antes não sabia e nem me importava. (Professora J).

As observações realizadas em processo traduziam claramente a concepção de “aprendizagem automática”, memorizadora e repetidora e se materializavam comumente nas ações já descritas no item anterior: A impaciência com o processo, a desvalorização do trabalho da criança, quando não eram cópias das ações da escola e das falas dos livros didáticos.

Era muito comum observarmos as professoras fazerem perguntas às crianças e elas mesmas falarem metade da resposta, esperando a complementação e, quando não era imediata, elas mesmas complementavam. Em uma escola visitada, as crianças estavam fazendo atividade em grupo que consistia em darem aulas para os colegas. Foi interessante notar que elas imitavam a professora: Faziam perguntas aos colegas e, sem dar tempo de responderem, elas mesmas respondiam. A professora, muito ansiosa, falava muito rápido, de forma que a turma pedia sempre para ela repetir ou diziam “espera um pouco pró”. As crianças que estavam apresentando o trabalho tentavam falar rápido e embolavam as palavras e diziam no final de cada frase “agora vocês já sabem!”.

O extremo também foi observado em algumas escolas. As professoras indicavam a atividade e não davam qualquer orientação. Em uma escola, a professora pediu um trabalho que se caracterizava pela simulação de um telejornal. A atividade, que inicialmente causou interesse, foi ficando monótona e enfadonha e as crianças foram se dispersando. Chamou-me a atenção, e logo identifiquei o motivo: as crianças estavam imitando um telejornal e não construindo. A única orientação da professora foi a de que um telejornal é como “o Jornal Nacional” e quando lhe perguntei porque aquela atividade ela disse que era “criativa, diferente e fácil para quem assiste jornal e para quem não assiste passar a assistir”. O entendimento de

que quem assiste sabe fazer, sinalizou duas situações: a primeira a de que a própria professora não sabia como deveria ser feita a atividade e a segunda a compreensão de aprendizado como imitação. A seleção das notícias, a leitura, a postura, não foram orientadas. Isto é, as crianças fizeram o trabalho sozinhas. As notícias escolhidas foram recortadas de um jornal de circulação no Estado, descontextualizadas, de difícil compreensão e escritas com letras muito pequenas, dificultando a leitura.

Não se pode afirmar que depois do curso tudo ficou perfeito, até porque outros elementos ainda a serem analisados fazem grande diferença. Neste trabalho de pesquisa, das 13 professoras que entrevistei e observei a prática pedagógica, apenas em duas não consegui observar mudança.

Uma delas modificou a metodologia de trabalho. Passou a trabalhar com seminários realizados pelas crianças, ao invés de somente aulas expositivas, como costumava fazer. Contudo, fiquei com a impressão que esta professora não sabia exatamente qual a sua ação nos trabalhos em grupo realizados pelas crianças. Isto ficou evidente no momento da apresentação de um dos grupos, cujos componentes estavam muito nervosos, em que não se compreendia absolutamente nada do que falavam, pois além de falarem com o tom da voz muito baixo, o que se conseguia ouvir eram reproduções memorizadas dos textos dos livros, divididos em “partes”, truncadas devido ao nervosismo e ao barulho que se instalara. A professora não soube lidar com a situação e começou a gritar histericamente pedindo silêncio. Duas questões se apresentaram nesta situação. A primeira de que não houve orientação para o estudo e a segunda que o conhecimento que a professora tinha sobre a metodologia do trabalho em grupo era muito frágil e equivocada.

Ainda assim, consegui identificar que esta professora melhorou sua relação com seus estudantes, tratando-os com amabilidade e gentileza, coisa que não fazia antes, chegando ao

extremo de, durante as visitas de supervisão realizadas durante o curso, ter presenciado ela se dirigir às crianças com palavras de baixo calão e xingamentos.

O segundo caso me pareceu ser mais grave, pois envolve questões de ordem do equilíbrio emocional da professora e que não nos cabe tratar aqui neste trabalho. Em sua prática pedagógica, não só não identifiquei mudança, mas ao consultar os relatórios construídos no processo do curso, pareceu-me que algumas questões se agravaram de tal ordem que merecem análise e avaliação pormenorizada por parte da escola.

Deste modo ficou evidente a mudança de postura das professoras na relação com as crianças. O contexto social dos educandos, a afetividade, o prazer de estar na escola e a avaliação dos saberes já construídos pela criança, a interação, passaram a ser de interesse pedagógico, como elemento essencial para que o professor possa compreender as formas, condições e meios em que a aprendizagem poderá ser proporcionada. Todas as professoras entrevistadas dão ênfase a estas questões como podemos ver nas falas abaixo.

... porque a gente tem que ir mudando as coisas da escola não é? e trazendo mudança pra escola, pra que a criança... é um lugar que ela queira ficar, um lugar que ela tenha vontade de ficar e não (...) “ah, porque (...) horário de ir embora”, “ah porque...” entendeu? (...) diz olha gente, observa a criança como um todo, não é só o teste e a prova, observem ele, tudo dele, converse com ele, a afetividade, que eu cobro muito a afetividade na sala de aula, entendeu? (...) eu converso com elas, eu converso muito, trago textos sobre isso, falando dessa afetividade (Professora F).

Aí eu procuro saber o que eles sabem. Vejo também o que eles sentem, o que eles querem também. Não vou assim só seguindo os conteúdos de livro, não. Eu vejo o assunto que chama mais a atenção, que eles gostam mais, aí eu vou trabalhando isso e aí dá para observar bastante o nível que eles estão; a carência deles, em quê. Aí dá para desenvolver (Professora L).

Planejava pensando “ele não sabe ainda a letra”. Enquanto não aprendesse o “A” eu não saía do “A”. Agora não fico parada. Tantas coisas para ensinar e eu vou ficar parada no “A”? Uma hora ele vai descobrir o “A”, quando eu menos esperar...(Professora N).

Porque na verdade nós somos mediadores, não é isso? Então não sabemos tudo. (...) Nós somos mediadores e eles também contribuem para que isso aconteça, (...), quando ele participa, eles discutem, eles questionam, (...). Antigamente eles não questionavam o que eu fizesse e agora está assim “ah professora está muito ligeiro, fale mais devagar”. (...) Eles fazem questão de ler também (Professora O).

A relação com os alunos (...) Assim, algumas disciplinas contribuíram, ajudaram a que eu passasse a entender... eu procuro muito ver a vida deles, é...

porque eles se comportam daquele jeito, ... conhecer a família, ver o comportamento dos pais, saber para entender o comportamento do aluno, que acaba explicando muita coisa (Professora D).

Segundo por ter “tirado uma nuvem” da nossa frente. A gente não fica restrita a uma só direção e também deixa de ser preconceituosa porque aprende que as pessoas são diferentes e não é errado ser diferente. Antes a gente seguia imposições, hoje vê o que é necessário (Professora C).

Houve mudança. Primeiro Eu não me conformava que a criança aprendesse a ler da maneira que estão aprendendo hoje. Antigamente eram trabalhadas com as sílabas. Letras maiúsculas, as minúsculas, as palavras, frases e textos. Hoje você vê diferente. Eles aprendem a partir do todo. A partir do texto se trabalha cada unidade e eles conseguem aprender (Professora N).

Hoje também tem a visão de que não existe criança que não sabe nada. Só que a criança quando chega na escola já sabe muita coisa. Quantas coisas perguntam achando que ela não sabe, mas sabe! Tem também crianças que não falam, mas se expressam através da escrita. E eu vejo que elas aprenderam o que eu ensinei. (...) (...) como com relação aos meninos, desenvolvimento, aprendizagem, pra mim se tornou mais fácil. Eu vejo que pra eles ficou bem mais fácil, não é? Como eu venho aplicando agora (...) Depois do curso eu aprendi mais (...) Comecei a ver primeiro... e começar sempre da dificuldade dele. Fazer uma diagnose do que os alunos sabem e do que eles não sabem e o que eles precisam aprender. É que na sala tem casos dos que sabem ler, escrever, trabalho com aqueles de uma maneira e tem os outros que ainda não sabem, que trabalho de outra. (...) Aí eu procuro saber o que eles sabem, né? Vejo também o que eles sentem, o que eles querem também, né? (...) Eu vejo assim o assunto que chama mais a atenção, que eles gostam mais (Professora L).

(...) antes para mim, tradicionalmente, era bê-a-bá, bê-e-bé, era o suficiente e hoje não, hoje a gente trabalha dentro do contexto com a criança. E daí o aluno aprende mesmo. Eu peguei uma turma esse ano que tinha aluno que não sabia nada e agora ele já sabe alguma coisa, já lê sozinho. Já lê, já interpreta, pouco, mas interpreta alguma coisa. Eles são disponíveis, muito barulhentos, todos querem falar de vez, porque querem participar, são participativos (Professora O).

Nas observações realizadas durante a pesquisa de campo, presenciei posturas da grande maioria das professoras que sinalizavam para uma nova concepção de aprendizagem: Cheguei a uma escola, E3, exatamente no momento em que as crianças estavam trabalhando a oralidade através da expressão musical e colagem. Ao mesmo tempo em que a professora as desafiava problematizando as respostas dadas, ela também orientava no sentido de não deixar a criança fazer a atividade por sua conta própria. Acompanhava a confecção e a organização das atividades, sem, contudo, desvalorizar os diversos níveis de aprendizado de cada criança, sinalizando para a compreensão de pressuposto sócio-interacionista, no que diz respeito à necessidade de avaliação da “zona de desenvolvimento proximal”, possibilitando a intervenção

do professor enquanto mediador na transformação do conhecimento potencial em real e consequente construção de novas zonas proximais.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (...) está estreitamente ligado à postulação de que o desenvolvimento deve ser olhado prospectivamente: marca como mais importantes, no percurso de desenvolvimento, exatamente aqueles processos que já estão embrionariamente presentes no indivíduo, mas ainda não se consolidaram. A zona de desenvolvimento proximal é, por excelência, o domínio psicológico da constante transformação. Em termos de atuação pedagógica, esta postulação traz consigo a idéia de que o papel explícito do professor de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente consiste exatamente em uma interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento (OLIVEIRA, 1995, p. 60).

No dia anterior, a professora iniciou atividade de recorte e colagem de imagens que lhes lembrassem uma música. A partir daí a professora pediu que pesquisassem a letra da música, orientando onde e com quem podiam encontrá-la. Quando entrei na sala de aula, as carteiras estavam organizadas em um grande círculo, de frente uma das outras, possibilitando a comunicação. A professora solicitava que escrevessem no caderno o que fazia a imagem escolhida lembrar-lhes exatamente àquela música e o que estavam entendendo desta. Depois pedia que comentassem o que escreveram e cantassem a música. Quando a criança não sabia cantar, a professora perguntava se alguém conhecia a música para cantar junto com o colega. Perguntava quem cantava a música, quem era o seu autor, explicando a diferença entre cantor e autor. Pedia que as crianças observassem também quando e onde ouviam a música. Durante toda a atividade, a professora transitava entre as carteiras orientando e/ou observando cada criança. A professora me disse que estava trabalhando ao mesmo tempo, a psicomotricidade fina, a oralidade, a escrita e a compreensão do contexto histórico.

Em outra escola, E1, observei uma professora trabalhar no que, tradicionalmente, chamaríamos de “caos”. Fomos acostumados a pensar que a aprendizagem só acontece no silêncio e na imobilidade. Quando não conseguimos estas duas condições, também fomos acostumados a nos acomodar e a lamentar a impossibilidade de trabalhar com a “indisciplina”. Nesta escola, a sala de aula visitada é ampla, entretanto não satisfatória para 31 estudantes. É pouco

iluminada e mal ventilada. Os trabalhos construídos pelas crianças ficam expostos nas paredes e as carteiras são dispostas em dois semi-círculos. A classe não conseguia fazer silêncio. Além do barulho externo, as crianças conversavam durante todo o tempo. Entretanto, naquele dia a professora disse que elas estavam mais agitadas que o de costume e perguntou-lhes se era por causa da minha presença. Não responderam. No início da aula, a professora escreveu no quadro as atividades que iriam realizar naquele dia, intitulando “o que faremos”. O que, além de participar a proposta às crianças, ela ainda pôde se nortear, uma vez que todas as atividades eram interrompidas e retomadas durante todo o tempo por causa do barulho. Mesmo com muito, muito mesmo, barulho e movimentação, absolutamente todas as crianças faziam todas as atividades, respondiam a todas as perguntas da professora e de colegas. O mesmo aconteceu com a correção coletiva da atividade de matemática. A professora, no quadro de giz, colocava a questão e perguntava a resposta. Todos respondiam ao mesmo tempo. A professora, então, começou a perguntar individualmente, o que não adiantou muito, pois não só o estudante questionado respondia como outros também, o que causava aborrecimento, pois aquele que fora questionado queria responder sozinho. Um estudante perguntou a professora quando teria alguma atividade, que não consegui entender, e ela respondeu “amanhã”. Ele saiu dançando, parando e batucando nas carteiras dos colegas e falando “... vai ser amanhã” com eles (a resposta da professora). Fiquei curiosa e quando conversei com ela, perguntei qual era a atividade que aquele menino havia perguntado; ela disse que era uma atividade de matemática em forma de jogo.

6. Terceira Categoria: Vivência institucional

(...) eu queria fazer um trabalho de conscientização, mas não tenho convicção de como fazer e não consigo ter liberdade para dividir as minhas idéias (...). (Professora D).

Não é possível compreender a formação de professores fora de um contexto de políticas públicas educacionais. Isto é, a ação do professor não se restringe à sala de aula somente. E mesmo que assim fosse, esta ação específica precisaria ser compreendida em sua relação dialética de autonomia-dependência com o contexto social mais amplo. Conhecer a estrutura e a organização das escolas e as condições de seu exercício profissional é condição primordial para que o professor exerça sua atividade, politicamente engajado no compromisso de trans-

formação social. A compreensão clara de que os diversos âmbitos do planejamento escolar – desde as questões ideológicas que perpassam a construção de políticas públicas subjacentes ao projeto pedagógico-curricular até o planejamento das atividades diárias da sala de aula – mantêm relações de interdependência, mediadas pelo currículo, que se articulam e se (re)significam, mutuamente, é exigência para a realização dessa transformação.

As políticas públicas curriculares, não-neutras, de caráter político-ideológico, assumidas na escola sob a forma de obediência às regras, tendem a naturalizar o processo de formação docente no sentido da adequação e adaptação dos sujeitos, à ordem socialmente estabelecida, como o único e verdadeiro caminho a ser (per)seguido pela educação. No entanto, o processo de formação humana é complexo e não automático, é histórico e culturalmente situado e, por isso, não podemos esquecer de levar em conta as resistências e as lutas travadas nos campos de representação e ação social.

A cultura que ainda perpassa as escolas ainda é a de subserviência ao controle político-ideológico governamental. Apesar de a legislação garantir a autonomia, esta só se legitimará a partir das organizações internas de cada escola. E isto passa, necessariamente, pela compreensão da importância do trabalho coletivo. Os problemas da educação não são particulares nem individuais. São problemas de todos, da coletividade, da comunidade e problemas coletivos exigem soluções coletivas (NÓVOA, 2003).

Deste modo, neste âmbito analiso duas subcategorias que emergiram das falas das professoras-sujeitos desta pesquisa: o trabalho coletivo na escola e as relações construídas no espaço da instituição escola.

6.1. O trabalho coletivo na escola

Compreendo que a legitimação da autonomia garantida às escolas pela legislação só acontecerá quando estas se organizarem internamente sem perder de vista as relações externas com as quais mantêm uma interdependência. E compreendo, também, que o instrumento legítimo desta organização é o Conselho Escolar, que deve ser composto por representantes de todas as instâncias presentes na escola: professores, estudantes, pais, comunidade, diretores, e coordenadores. A maioria das escolas da rede municipal de Alagoinhas já tem formado o seu Conselho Gestor, contudo, não porque reconheça a sua importância, mas porque foi exigência da Secretaria Municipal de Educação para cumprimento da legislação.

As escolas obedecem às determinações do poder político. Os professores se queixam, as diretoras se queixam, mas não há uma discussão coletiva para a tomada de posicionamentos e providências, como no caso dos ciclos básicos de aprendizagem. Na gestão anterior, a prefeitura modificou o sistema escolar municipal da seriação para os ciclos básicos de aprendizagem sem uma discussão com a comunidade e sem a opinião de professores, pais e estudantes. Não houve, também, preparação nem do ponto de vista infra-estrutural das escolas, nem do ponto de vista teórico, o que além de sinalizar para o desrespeito e desvalorização dos sujeitos do processo educacional, sinaliza também para uma não compreensão do que seja o ensino por ciclos de aprendizagem por parte da equipe técnica que coordenou a instalação.

Esta modificação no sistema de ensino foi realizada no mesmo período em que acontecia o curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000. Portanto, desde então ouvia as reclamações das professoras-estudantes e durante o processo de supervisão pude ver nas escolas a grande confusão que se instalara: o sistema oficial em ciclos, mas o “raciocínio da escola” se baseia na seriação. Em vários momentos, cheguei a perguntar o que entendiam por série e por ciclos e as respostas eram sempre muito confusas o que me fez concluir que a escola nunca refletiu

sobre o seu próprio sistema de trabalho. A ação é por repetição. Portanto, não houve a construção da concepção de seriação e tão pouco a de ciclos de aprendizagem.

Fiquei um pouco surpresa ao voltar às escolas para fazer este trabalho e ver que a situação continuava absolutamente a mesma. Ainda é mantida a relação ciclos – séries: quando se pergunta qual a classe que a professora ensina elas respondem “ciclo 1 (ou 2), etapa 1(ou 2) – 1ª e 2ª séries”. Isto é, nem a Secretaria Municipal de Educação nem as escolas se mobilizaram para a compreensão do que estão fazendo, apesar de continuarem a se queixar. Os depoimentos abaixo nos mostram a situação:

Não concordo com esse ciclo, que eu não vejo assim, tirar essas provas, né? Eu acho que deve continuar a avaliação através de prova, porque só as atividades, para mim não são suficientes (...). Não, é a avaliação. Eu acho que a avaliação é que está precária. O modo de avaliar. Eu acho que não está dando conta pra gente poder, com todos aqueles indicadores, para a gente avaliar todos os alunos, não está sendo suficiente, não dá. A gente acaba deixando uns alunos “de lado”, ou então a gente avalia achando que “ah ele conseguiu atingir tal indicador”, mas no fundo não conseguiu. Porque não dá. Ainda mais uma sala cheia (Professora L).

Mas os ciclos... ele só... é uma “barra”, uma desculpa, que a gente não achou um termo para ser colocado (...). É chato falar de ciclo! Mas é exatamente isso. Ciclo e série é a mesma coisa! (...) O que nós não tivemos, antes, foi uma preparação para trabalhar. Não tivemos nenhuma preparação, a princípio, com os ciclos. Por isso a gente tem encontrado dificuldade no trabalho e acaba achando que é por conta do ciclo (Professora P).

Em algumas escolas, as professoras entrevistadas não disseram uma só palavra sobre os ciclos de aprendizagem, contudo, durante as observações percebi que a lógica da seriação ainda permanece. Os conteúdos continuam sendo hierarquizados, o tempo da escola continua sendo o referencial para avaliar o avanço na aprendizagem.

Neste contexto, seja com queixa ou não, as escolas não compreenderam ainda que têm autonomia para planejar a formação em serviço a fim de estudar resoluções para os seus problemas mais emergentes, neste caso também urgentes, como os ciclos básicos de aprendizagem e ficam a esperar a iniciativa da Prefeitura e da Secretaria de Educação. Quando em uma escola cheguei a comentar sobre as dificuldades que via que ainda tinham para trabalhar com os ciclos, uma professora, que deixarei no anonimato para evitar reprimendas, me respondeu

que “enquanto isso a nossa peça rara está lá parada” quando perguntei sobre quem estavam falando, respondeu-me ser sobre o prefeito.

Parece-me pertinente aqui a fala de Antoine Prost citado por Nóvoa:

A primeira característica chocante no funcionamento actual das escolas é o seu carácter cego. As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias, reflectindo colectivamente em instâncias qualificadas sobre o seu funcionamento. Esta prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento *às cegas*, que já nem sequer damos por ele (2002, p. 25) (grifo do autor).

Nóvoa complementa refletindo que

(...) é preciso reconhecer que não temos prestado a devida atenção às formas de organização do trabalho escolar. Pensamos nos professores e na sua formação, nos currículos e nos programas, nas estratégias pedagógicas e nas metodologias, mas raramente nos temos interrogado sobre a organização do trabalho na escola: definição dos espaços e dos tempos lectivos, agrupamento dos alunos e das disciplinas, modalidades de ligação à “vida activa”, gestão dos ciclos de aprendizagem, [sic] etc. (2002, p. 25).

Historicamente, não temos uma tradição, nos cursos de formação de professores, inicial ou contínua, de discussões sobre a organização do trabalho escolar enquanto parte da organização do trabalho do professor. Da mesma forma, a compreensão dos profissionais da escola sobre o trabalho docente se restringe ao aspecto didático, mais precisamente ao que se passa no espaço interno da sala de aula, assim não se sentem responsáveis pela sua formação.

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes (NÓVOA, 2002, p. 39).

Falar do trabalho coletivo nas escolas é falar sobre uma rede de auto-formação participada (NÓVOA, 2002). As professoras que fizeram o curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000, fizeram-no sem o envolvimento das escolas. A prefeitura fez o convênio com a UNEB e as escolas foram comunicadas, procurando sempre não se envolver, sem a compreensão de que “(...) o espaço pertinente da formação (...) já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (NÓVOA, 2002, p. 38).

A próxima subcategoria de análise enfoca as relações interpessoais construídas nas escolas entre as professoras graduadas e as demais colegas.

6.2. Relações com colegas de trabalho

Nóvoa (2002, p. 44) defende a *“necessidade de conceber práticas de formação que não atendam apenas aos aspectos pessoais e organizacionais, mas que contribuam para reforçar as vivências coletivas da profissão”*.

No contexto da cidade de Alagoinhas, apenas algumas professoras de cada escola tiveram acesso ao curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000. Nem mesmo as diretoras das escolas puderam fazê-lo, pois uma das exigências para a seleção era que as candidatas estivessem trabalhando em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, pelo menos com a carga horária de 20 horas. As diretoras que desejassem participar deveriam abrir mão da direção em pelo menos um turno e voltar à sala de aula. Algumas assim procederam.

A rede municipal de educação da cidade de Alagoinhas, naquele momento, tinha 300 professoras e só havia 100 vagas, isto é, apenas para um terço do corpo docente. Durante o curso, as professoras/estudantes queixavam-se das pressões que sofriam dentro e fora das escolas: da Prefeitura, que parecia encarar o projeto como “um favor” para elas e, portanto deveriam fazer o que a Secretaria Municipal de Educação mandasse. Da mesma forma, a direção das escolas discriminavam-nas dizendo que aquele curso não serviria de nada, nem para mudança de nível⁴; dos colegas da UNEB que não as reconheciam como tal, em função do processo de seleção diferenciado; também as colegas professoras, dentro das escolas em que trabalhavam, ao não aceitarem suas propostas de um trabalho diferente do que vinham fazendo

⁴ Há, ainda hoje, uma confusão na compreensão do que seja “nível” no âmbito da educação pública: grande parte dos professores municipais e estaduais, em Alagoinhas, pensam que o mudança de nível é deixar de trabalhar em um nível de ensino para trabalhar em outro, hierarquizando a educação, acarretando inclusive uma baixa valorização de quem atua nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino infantil.

até então, tendo em vista os novos conhecimentos que estavam tendo acesso; de alguns professores do curso que chegaram a dizer que elas estavam fazendo uma faculdade “virtual”.

Ao visitar as escolas, fiz entrevistas com a diretora de uma escola, que foi estudante da Rede UNEB e com a coordenadora de uma escola, que ainda não fez curso superior. Fiz-lhe duas perguntas. A primeira se existia alguma diferença no trabalho da professora que não passou por um curso de nível superior e no trabalho da que passou.

A resposta da diretora se concentrou em que ter nível superior possibilita a aceitação da mudança porque se está sempre em busca do conhecimento. Segundo ela,

Eu acho assim, que o professor que tem o nível superior, as mudanças para ele são coisas mais fáceis de lidar sabe? Porque que ele está sempre buscando. Aquele que não fez fica assim preso, achando que tudo aquilo é bobagem, que não vai dar certo. Ele está sempre com o “pé atrás”. E quando você tem o nível superior (...) você não pára, só se você tiver... não sei.... (...) depois da experiência que você teve, você cruzar os braços, ficar parada no tempo..., eu acho que... eu pelo menos não fiquei. Acredito que... a pessoa que não tem nível superior não tem vontade de nada, não tem vontade de aprender, entendeu? (Professora F).

A resposta da coordenadora se concentrou no tipo de atividade que ela dizia que as professoras que fizeram o curso de Pedagogia da Rede UNEB traziam, deixando claro a racionalidade instrumental que, historicamente, é atribuída aos cursos de formação de professores em serviço. Conforme o seu depoimento,

As professoras que eu tinha que se submeteram a esse curso? Com o decorrer do tempo que elas estavam estudando, eu percebi mesmo que elas traziam muita novidade, muitas coisa mesmo boas pra ser trabalhadas em sala de aula com os alunos. Assim, uma mudança mesmo assim, visível mesmo. Eu mesmo gostei, gostei muito mesmo (...) desde o ano passado, que as professoras tomaram o curso, concluíram e dá pra notar mesmo as atividades, o trabalho, a parte lúdica mesmo, trabalhar bastante a parte lúdica com os alunos, fazer aquela, é... na hora da chegada, da acolhida, com música, com relaxamento com os alunos (...) iniciar, trazer sempre uma história, uma novidade, pra daí partir pra o conteúdo mesmo. E é bem visível mesmo a mudança de quando elas não tinham entrado no curso para depois que concluíram (Professora E).

A segunda pergunta, à diretora, em sua entrevista, enquanto estudante egressa, foi qual a mudança que ela via, claramente, ter acontecido em sua postura enquanto diretora. No primeiro momento, ela fala da provisoriedade do cargo de direção e da necessidade de que não seja

encarado como profissão e nem, tão pouco, cargo vitalício. Em um segundo momento, ela conta como conduz as reuniões de planejamento, que leva textos para as professoras estudarem e discutirem chamando a atenção para a questão do olhar sobre a criança e a necessidade da relação afetiva. Assim ela diz:

(...) eu só fiquei por que não tinha candidata, ninguém quis. Mas eu não quero mais isso, não quero mais direção de escola, porque eu acho que elas também têm o direito de assumir este trabalho. Deixar eu ir fazer outras coisas, não tem só isso pra eu fazer, eu não nasci diretora, entendeu? E eu quero mesmo fazer outras coisas, eu tenho vontade de fazer outras coisas (...) Eu acho que, é com relação aos professores. Que na hora do planejamento a gente tem mais o que conversar, procura ler, trazer textos, trazer coisas assim, voltadas mesmo para educação, planejamento, avaliação, entendeu? Conversar, dizer “olha gente, observa a criança como um todo, ele não é só o teste e a prova não, observem ele, tudo dele, conversem com ele. A afetividade, que eu cobro muito a afetividade na sala de aula, entendeu? A relação do professor com o aluno, que quando o menino gosta do professor faz qualquer coisa pra agradar e quando não gosta faz de tudo pra irritá-lo, tudo isso eu converso com elas, eu converso muito, trago textos sobre isso, falando dessa afetividade (Professora F).

A segunda pergunta feita à coordenadora foi se houve mudança na relação com o corpo administrativo-pedagógico da escola. Sua resposta, apesar de evasiva, sinaliza para o aspecto político das relações de trabalho, como podemos conferir abaixo:

Houve também uma mudança também assim em termos de cobrar mais, de exigir mais, de ter é... os direitos delas assim bem definidos. Cobrado bastante também essa parte (Professora E).

Nesta mesma escola, uma das professoras entrevistadas me disse ter pedido remoção porque não estava gostando da nova administração, ela diz que,

(...) Não gosto daqui. Não me sinto à vontade e quero sair. Existe muito autoritarismo por parte da direção e da coordenação. Na outra eu gostava, existia entrosamento, coisa que não existe aqui. Mudou muito e para pior! Quer dizer, não é que sejam ruins ou incompetentes, mas as relações são muito autoritárias. Já pedi para sair, minha documentação está toda pronta, mas não querem me liberar (Professora B).

Em algumas escolas visitadas, não consegui entrevistar a direção nem a coordenação. Ou não estavam ou estavam muito ocupadas. Em outras, apesar da disponibilidade, não houve possibilidade porque as entrevistas com as professoras consumiram todo o tempo.

Em uma escola, E4, a professora entrevistada, após desligar o gravador, em conversa informal, queixou-se de que ainda há muita dificuldade em trabalhar com as colegas que não são graduadas. Disse que “elas não aceitam mudanças”. Falou-me também que na época do curso havia muitos problemas porque essas colegas não queriam fazer o planejamento diferente do que vinham fazendo, um dos quais, inclusive, com os pais que perguntavam porque a “professora Fulana mandava atividades diferentes das suas?”

As relações que se estabelecem nas escolas entre as professoras graduadas em nível superior e as que têm a sua formação em nível médio parecem não favorecer o trabalho coletivo. Se de um lado as primeiras acusam as colegas de serem resistentes às mudanças, por outro elas próprias não sabem como lidar com a situação.

O trabalho do professor acontece na instituição escolar e deve ser norteado pela organização do trabalho escolar sistematizado pelo planejamento e a pela gestão. Estes são aqui compreendidos como instrumentos legitimadores da autonomia institucional e estão no âmbito dos Conselhos Escolares, que é a instância que requer representação de todos os segmentos presentes na escola, isto é, no âmbito do trabalho coletivo. Este parte de alguns pressupostos e consideramos pertinente a reflexão sobre o que considero central, que é o caráter democrático. Não entendo democracia como vontade da maioria. Entendo-a como equilíbrio de forças antagônicas e equivalentes (uma boa imagem é a da brincadeira “cabo de guerra”). A tensão dialética é o que mantém o equilíbrio. Admite o conflito. Sendo assim, as relações precisam ser de cooperação. Mesmo que não concorde com o outro preciso me relacionar com ele em situação de igualdade de direitos e de responsabilidades.

Ora, se nas escolas ainda encontramos relações perpassadas pela vaidade e pela competição, se ainda há um desnivelamento na formação do corpo docente, permitindo que alguns tenham mais oportunidades de acesso que outros a cursos de formação, importantes e fundamentais ao trabalho docente e este precisa ser planejado coletivamente, notamos que se nos

âmbitos de análise pessoal e profissional podemos constatar modificações e avanços na prática pedagógica das professoras egressas do curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000, no âmbito institucional ainda temos muito pouco avanço.

O professor Antonio Nóvoa (2002) citando McBride, 1989 diz que

A formação (...) não pode ser entendida como uma função que intervém à margem dos projectos de escola, mas bem pelo contrário deve estar intimamente articulada com eles, apoiando o seu desenvolvimento e implementação (p. 40).

Diz também que a formação

(...) alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação (NÓVOA, 2002, p. 40)

O trabalho coletivo pressupõe engajamento, participação, parceria. Pressupõe também sentimento de pertencimento ao seu espaço/tempo social e a sua cultura. E, condição necessária para isso é a cidadania que aqui concebo como a legitimação social do saber, do fazer e do poder de cada um. Isto é, o respeito e a valorização da condição de humanidade.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pedagogia

Atente e veja:

um fim sempre tem lado avesso.

Ou seja:

um fim nunca deixa de ser um começo.

Materializando

Um tropeço:

O que pro teu pé é impedimento

pro resto da carcaça é arremesso.

(Sammis Reachers)

Optei por este título e não “conclusão”, por ter plena certeza de que qualquer trabalho de pesquisa está bem longe de ser concluído. Ficamos sempre com a sensação de que “está faltando algo”, “poderia acrescentar mais alguma coisa” etc. Isto porque a pesquisa, de certa forma, é a objetivação das nossas angústias e dos nossos incômodos acerca da realidade. E concordando com Paulo Freire de que somos seres inconclusos, como podemos concluir angústias e incômodos? Da mesma forma, a explicação da realidade, dinâmica e complexa, por ser construída por nós, seres inconclusos, nos foge: quando pensamos tê-la alcançado, eis que surgem outras questões. Estas não vistas antes, por conta das referências que permeiam o nosso olhar. Ora, quando fazemos pesquisa, construímos e incorporamos novas referências. Portanto, ao modificar/acrescentar novas referências modificamos o olhar, que nos mostrará outras questões, em um movimento interminável, enquanto vivermos.

Acredito que as ações que realizamos cotidianamente estão profundamente articuladas com as nossas concepções. Sendo assim, quaisquer modificações, que efetivamente impetramos, têm por base as ressignificações que construímos dialeticamente. Isto é, somente faço mudanças no que considero necessário e mediante os novos significados construídos a partir das referências que tenho acesso.

(...) A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes. (...) Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (...) A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo (FREIRE, 2002, p. 24).

Por isso, as mudanças notadas como mais significativas, ocorreram nos aspectos que as próprias professoras reconheciam como frágeis no seu saber, no seu fazer e no seu poder. A fala abaixo resume bem esse reconhecimento:

... eu achava que não sabia nada, que não sabia ensinar, como ensinar, o que ensinar, nem como tratar as crianças (...) Aprendi a como tratar as crianças, como falar com elas. Depois do curso, aliás, já quando estava perto de acabar, eu comecei a olhar o mundo de outra forma, mais crítica. Aprendi a olhar o mundo criticamente e a não aceitar como absoluto o que me diziam sobre qualquer coisa. Aí eu passei a olhar, analisar criticamente, criticar mesmo perguntando por que tem que ser assim? Por que não pode ser diferente? (Professora A)

Assim sendo, as mudanças que aqui neste trabalho considero terem acontecido, não são lineares, nem automáticas, e tampouco suficientes (será que alguma o é?). Contudo, têm uma grande importância por terem sido sentidas e ditas pelas próprias professoras. Elas se sentem diferentes, modificadas e não para agradar a outros, mas a elas próprias. Assim, considero como a primeira das ressignificações e modificações que encontrei, a de si próprias enquanto pessoas humanas e enquanto professoras. À medida que vão se encontrando como conhecedoras de novos saberes, vão se sentindo mais seguras em suas ações. E gostam. Têm satisfação em saber que sabem mais, que estão diferentes, que são professoras diferentes, que podem trabalhar melhor e gostar do que estão fazendo, o que já é um avanço no sentido da atitude de responsabilidade, uma das características do professor reflexivo e que implica na “ponderação cuidadosa das conseqüências de uma determinada ação” (ZEICHNER, 1993, p. 19). Segundo este autor, “o professor reflexivo avalia o seu ensino por meio da pergunta ‘Gosto dos resultados’? e não simplesmente ‘Atingi meus objetivos?’” (ZEICHNER, 1993, p. 19).

A complexidade da construção e da ressignificação de conceitos implica em acesso a condições que nem sempre é disponibilizado a todos. A maioria das professoras passou mais de 10 anos trabalhando, sem que pudesse continuar a estudar formalmente e, depois que concluíram o curso da Rede UNEB 2000, muito pouco foi feito, do ponto de vista das políticas públicas, para a continuidade de sua formação. As que fizeram curso de pós-graduação arca-

ram com absolutamente todos os riscos, dos financeiros aos de vida em viagens, por estradas em péssimo estado de conservação, para outras cidades. Assim, como segunda observação, percebemos que essas professoras passaram a compreender a necessidade de não parar de estudar e buscar, muitas vezes por conta própria, se inteirar de cursos que venham a ajudá-las. Algumas que têm melhores condições de moradia e transporte se inseriram nos cursos promovidos pelos órgãos públicos.

Um dos princípios da autonomia se ancora na construção de uma autoridade interna “com materiais, que embora venham de fora de si” (FREIRE, 2002, p. 105), coordene as ações no sentido de satisfazer necessidades consideradas importantes. Isto é, modifiquemos as ações que *autonomamente* considero necessárias a partir das (re)significações que construo.

Em terceiro lugar, as professoras, entre as quais pudemos presenciar modificações no seu fazer pedagógico, foram aquelas que, enquanto estudantes, não se limitaram a ouvir caladas, ao contrário, socializavam suas dificuldades e desejos. Eram participativas, contestadoras, desejavam e acreditavam que poderiam ter melhorias e modificações em sua vida, não só no seu trabalho. Estas também sabiam da responsabilidade social que tinham e queriam ter autonomia para poderem trabalhar com a realidade das suas crianças, para ajudá-las a aprender.

Além disso, o conceito de autonomia pressupõe interdependência. Sou autônomo “em relação a”. Para a autonomia do professor ser legitimada, não basta apenas ele saber “o quê fazer”, “como fazer”, “para quem” e “para quê fazer” a partir de reflexões individuais, isoladas do contexto coletivo do trabalho escolar. Isso é trabalho marginal! Gera, como presenciamos tanto, discriminações, desunião e descompasso dentro do ambiente de trabalho.

Sendo assim, em quarto lugar, observamos que mesmo as escolas que já realizam a organização do seu trabalho de forma conjunta, o fazem por exigência legal e não pela compreensão da necessidade e importância do trabalho coletivo. Isto é, a idéia de trabalho conjunto é

a de junção de “partes”: cada um faz uma parte, depois se junta tudo em um documento. Quando alguma discussão se instala é por força de desentendimentos da ordem das preferências pessoais e de uma maneira geral, mesmo assim, não há avanços nem no sentido da superação deste conflito.

Em quinto lugar, constatei uma realidade extremamente prejudicial à formação do professor: as escolas não se envolveram, e nem se envolvem, com a formação das professoras. Do ponto de vista institucional, ignoram o processo, entendendo-o apenas como um processo particular e individual de cada professora, sem qualquer implicação no trabalho da escola. As colegas professoras são “pouco entusiasmadas e pouco compreensivas, que não dividiram com elas a aprendizagem realizada durante a formação”, para usar as palavras de Hargreaves, (1997 citado por HERNÁNDEZ, s/d, p. 1), e se negam a aceitar sugestões das colegas e ainda fazem questão de trabalhar diferente.

Ora, entendendo a importância da formação do professor para a boa qualidade do trabalho pedagógico compreendo que esta que deve ter todo o apoio e o empenho da escola, enquanto instituição, a qual poderá se beneficiar diretamente, por ser o espaço privilegiado do processo educativo formal. Contudo, as escolas agem como se a responsabilidade com a formação fosse exclusivamente do professor e como se somente as crianças que estão sob a responsabilidade daquele professor em particular, que está em processo de formação em serviço fossem se beneficiar.

Assim, posso considerar como pontuais, localizadas, influenciadas apenas pelas ressignificações pessoais de cada professora, as mudanças identificadas nas práticas pedagógicas. Não há envolvimento da escola, nem das colegas de profissão e nem dos demais trabalhadores da escola. Os pais e a comunidade nem sabem dos processos necessários à formação das professoras. Somente as crianças estudantes das professoras formadas sabem que elas “fizeram faculdade”.

Não há acompanhamento nem avaliação do desenvolvimento profissional daquelas professoras, não no sentido de “resultados”, mas no sentido de se compreender qual a importância daquela formação para a vida e para o trabalho nas escolas. Há, inclusive, uma carência desse acompanhamento para as professoras, demonstrada através dos constantes recados que recebo sobre quando irei mostrar para elas os resultados da pesquisa, sinal de que o poder público não fez esta avaliação.

Do ponto de vista dos problemas postos neste trabalho de pesquisa, posso, em síntese, afirmar:

a) Quanto ao primeiro problema, se houve ressignificação da prática pedagógica:

Tendo em vista a concepção de prática pedagógica, enquanto complexas relações presentes no ato de ensinar e aprender, norteadas pelo “currículo em uso”, instituído e instituinte, vivido, perpassado por saberes, valores e formas éticas, técnicas e políticas, ficaram claramente perceptíveis as modificações na prática pedagógica a partir de ressignificações de conceitos fundamentais a esta prática. Já há um novo olhar no sentido da aceitação do saber/fazer/poder da criança, que traz consigo suas emoções, sua história de vida e que está inserido em um dado contexto cultural.

b) Quanto a segunda questão, quais as contribuições do Projeto Rede UNEB 2000 no desenvolvimento profissional das professoras egressas:

Partindo do conceito de desenvolvimento profissional enquanto investimento no professor como pessoa, como profissional e como cidadão, considero ter havido contribuições significativas dos pontos de vista pessoal e profissional, entretanto, no que diga respeito ao exercício da cidadania, entendida como a legitimação do saber/fazer/poder de cada sujeito no espaço social da instituição escola, ainda há muito o que fazer! A escola não se envolve com a formação dos seus professores, portanto não se compreende responsável por esta formação. Do mesmo modo, os professores não compreendem que a escola tenha esta responsabilidade e

por conseguinte, não se sentem responsáveis pelas ações da escola. Assim, do ponto de vista institucional as ações são isoladas e demarcadas espacialmente: cada professora tem sua ação limitada à sala de aula, a direção se limita aos aspectos burocráticos da administração etc., dificultando as transformações do projeto pedagógico da instituição.

O ato político de educar se insere na compreensão de que a ação pedagógica pode dar importantes colaborações para ampliação da leitura de mundo, no sentido da “transição da consciência ingênua para a consciência crítica”. Entretanto, é necessário que a escola faça também esta transição.

Este trabalho deixou claro para mim que a ação educacional depende do envolvimento coletivo da instituição escola, de professores, demais trabalhadores em educação e comunidade. Sem isto ainda teremos avanços pontuais e isolados como identificamos nesta pesquisa. Portanto, não adianta querer “conhecer o pensamento do professor”, “mobilizar este pensamento” se ele não estiver inserido em um contexto que possibilite as mudanças. A formação do professor é um problema de toda a sociedade porque está diretamente ligado a questão da educação, que é uma questão coletiva. E, como disse o professor Antonio Nóvoa em conferência proferida na cidade de João Pessoa, em 2003, “problemas coletivos exigem respostas coletivas”.

Finalizo este trabalho no mesmo ponto em que comecei: incomodada. Os resultados alcançados complexificaram ainda mais as questões aqui pesquisadas e outras tantas. Se alguns destes resultados não são surpreendentes me parece ser por estarem tão presentes no cotidiano não-problematizado das escolas (afinal o óbvio não é tão óbvio assim!). Aqui postos, podem fundamentar e dar consistência a outros trabalhos de pesquisa. Mas que, principalmente, possam valorizar a vida e o trabalho, das professoras do interior do Estado da Bahia, em condições adversas que buscam através do estudo cumprir melhor a sua responsabilidade social de educar.

