

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

JOSELITO MANOEL DE JESUS

A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES NO PROGRAMA REDE UNEB 2000

Salvador
2005

JOSELITO MANOEL DE JESUS

**A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES NO PROGRAMA
REDE UNEB 2000**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da
Universidade do Estado da Bahia, do Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade – UNEB, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Política Educacional

Orientador: Prof. Doutor Antonio Dias Nascimento

Salvador
2005

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaboração: Biblioteca Central da UNEB
Bibliotecária: Helena Andrade Pitangueiras– CRB: 5/536

Jesus, Joselito Manoel de.

A formação política dos professores no Programa Rede UNEB 2000 / Joselito Manoel de Jesus. – Salvador, [s.n.] 2005.
127f.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação .
Campus I. 2005.

Contém referências e anexos.

1. Professores - Formação. 2. Tecnólogos. 3. Ensino fundamental – Estudo e ensino . 4. Tecnologia – Estudo e ensino. I. Nascimento, Antonio Dias . II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação Campus I.

CDD: 370.71

Os professores não se consideram engajados em um processo de seleção social. Eles verdadeiramente amam e acreditam no valor do que ensinam e estudam. Trabalham de forma incansável, e a maior parte despojadamente, para fazer surgir alguma centelha desse amor em seus alunos. Alguns, como é o meu caso, inovando, concebem as suas tarefas intelectuais como um ataque à injustiça, à desigualdade, à crueldade e à pura irracionalidade de sua sociedade. Mas, todos nós, apenas por participar institucionalmente da atribuição de créditos, notas e diplomas, servimos sem intenção de porteiros-guardiães dos níveis superiores da pirâmide social. (Robert Paul Wolff, 1993).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	O PROGRAMA REDE UNEB 2000 É A UNEB.....	16
2.1	REGULAMENTAÇÃO DO ISE'S.....	24
2.2	REDE UNEB: INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DA UNEB.....	29
3	ABORDAGEM TEÓRICA.....	31
3.1	O QUE É UMA FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR?.....	34
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
4.1	O CURSO DE LICENCIATURA SALVADOR II E III.....	40
4.1	O PROJETO ÁGATA ESMERALDA.....	44
4.2	O PROGRAMA REDE UNEB 2000 EM DIAS D'ÁVILA.....	51
5	AS REALIDADES ESTUDADAS.....	54
5.1	A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS D'ÁVILA.....	54
5.2	A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO PROJETO ÁGATA ESMERALDA DA PARÓQUIA NOSSA SENHORA DE GUADALUPE.....	67
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
7	REFERÊNCIAS	85

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEC – Associação das Escolas Comunitárias
ANDES – SN – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Seção Nacional
ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APLB – Associação Nacional dos Professores Licenciados do Brasil
CEB – Câmara de Educação Básica do CNE
CECUP – Centro de Educação e Cultura Popular
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CES – Câmara de Educação Superior do CNE
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno do CNE
FORUMDIR – Fórum dos Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades
Públicas Brasileiras
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do
Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISE – Instituto Superior de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação – UNEB
SAE – Serviço de Assessoria Educacional do Projeto Ágata Esmeralda
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

À Nair, minha mãe tão querida, admirada e amada. A provar que a formação e a possibilidade do florescimento de muitos e muitas intelectuais está na tenacidade de mães pobres da periferia que trabalham, que sonham e que acreditam em seus filhos e filhas. Sem ela, Dona Nair, nem graduação, nem especialização e nem este mestrado seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Nair Dórea de Jesus, à minha família, à UNEB e a todos aqueles e aquelas que não pensaram em mim com desdém.

RESUMO

Este estudo busca compreender o problema da formação política do professor das séries iniciais do ensino fundamental no Programa Rede UNEB 2000, Programa intensivo de licenciatura em Pedagogia com habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental. Partindo da Palavra enquanto unidade fundamental da politicidade intrínseca do ser humano, analiso as entrevistas concedidas no intuito de identificar que tipo de professor o Programa Rede UNEB está formando: o Agente Social ou o Tecnólogo do Ensino, tipos criados pela educadora e pesquisadora Ilma Passos Alencastro Veiga. Apoio-me nas concepções de Aristóteles e Paulo Freire, sobre as dimensões que a Palavra assume nos diferentes contextos históricos no processo de humanização e desumanização dos professores-alunos e das professoras-alunas em seu processo de formação. Na Palavra e no Diálogo encontramos elementos fundantes de uma formação que respeite as diferenças, que estimule a criatividade, que fortaleça as identidades locais e propicie a democracia e a emancipação humana nos diversos processos educativos que se estabeleçam. Com a Palavra, os professores-alunos e as professoras-alunas do Programa Rede UNEB 2000.

Palavras-chave: Palavra; Formação Política do Professor; Humanização; Desumanização, Tecnólogo do Ensino e Agente Social.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação começa a ser planejada a partir do momento em que comecei a trabalhar no projeto de formação de professores (Programa Rede UNEB 2000) de alguns municípios do interior baiano - Cruz das Almas, Alagoinhas, Terra Nova e Itaparica. A necessidade de desenvolver uma pesquisa sobre a formação docente, examinando sua dimensão política neste programa específico, nasce do questionamento das professoras-alunas de uma dessas cidades, em torno da metodologia da minha aula, da coerência do meu discurso, da organização e da infra-estrutura do curso de formação, em nível superior, de professores e professoras das séries iniciais do ensino fundamental.

Professor, por que vocês não fazem com a gente aquilo que vocês dizem pra gente fazer com os nossos alunos?

A partir desse questionamento a turma se manifestou, expressando sua indignação frente aos problemas e obstáculos em torno da formação que ali se desenvolvia. Um desses obstáculos foi o medo e a desconfiança de participarem de uma comissão representativa dos professores-alunos e professoras-alunas para exporem suas inquietações na reunião de professores-formadores que estava prevista para aquele mês – maio de 2001. Um desses obstáculos concretizados foi a negação da coordenadora local em aceitar a participação desses professores-alunos nesta reunião prevista, argumentando que o Rede UNEB não previa participação discente.

Entendi que aquele questionamento feito, e seus desdobramentos, foi uma manifestação autêntica dos professores-alunos e das professoras-alunas do Programa Rede UNEB 2000 que desejavam participar dos processos de decisão sobre sua formação, da escolha dos professores-formadores, da exigência de uma infra-estrutura material para assegurar a boa qualidade das atividades desenvolvidas naquele espaço físico, intelectual, cultural e social, criado pelo curso, que desejavam enfim, dirigir seu processo educativo de acordo com os seus interesses e necessidades. Percebi que a dimensão política deste processo se constituía para mim num campo legítimo de interesse intelectual na medida em que interfere direta e indiretamente na qualidade da ação educativa, visto que um educador necessita de autonomia, de condições dignas de trabalho, de posicionamento crítico diante dos desafios lançados pela realidade, além de sensibilidade suficiente para educar para além da dimensão técnica, formando

seres humanos que aprendam a ler escrever, falar, simbolizar, calcular e também respeitar, cuidar, solidarizar-se com àqueles que, de alguma forma sofram injustiças.

A realidade não se revela facilmente aos olhos. Ela é opaca. Não há uma única realidade, porque não há uma única e infalível forma de percebê-la. A realidade a que me refiro é marcada pela desigualdade, pela violência e pela exclusão que se apresenta em forma de desemprego, de empregos precários, de mortes prematuras de jovens e crianças, de analfabetismo ou alfabetização funcional. Refiro-me à realidade do descompromisso do poder público com uma educação de qualidade, pública, gratuita. E, na formação de professores das séries iniciais do sistema público de ensino, refiro-me a um fenômeno mais específico. Fenômeno, segundo Veiga(2002), delineado pelo conflito de concepção na formação de professores entre a proposta do professor enquanto tecnólogo do ensino, ou seja, aquele que reproduz e legitima a realidade acima, e, em contraposição, o professor enquanto agente social, aquele que educa rompendo com os discursos e ideologias fatalistas que falam da inevitabilidade do desemprego, da morte prematura, da opressão, criando utopias a partir de sua práxis pedagógica. Esta é uma das realidades contemporâneas que permeia a formação política dos professores e condiciona a sua práxis pedagógica nas escolas das séries iniciais do ensino fundamental dos municípios do Estado da Bahia.

Baseada na perspectiva do tecnólogo do ensino – expressa nas políticas oficiais dos órgãos competentes do governo, principalmente pelo CNE – a formação de professores é fundamentada, como núcleo dessa formação, na noção de competência que, segundo Veiga(2002), é a mobilização do conhecimento em torno de um saber-fazer diante das situações problemáticas que vão aparecendo imediatamente na sala de aula e na escola. Esta perspectiva de formação de professores centra-se na formação do prático docente, daquele que, por atuar apenas no plano da reprodução do conhecimento acumulado, restringe a sua ação educativa à sala de aula e à escola, desvinculando-a do contexto mais amplo em que tal ação se dá e, portanto, caracterizando uma formação pragmática, neotecnicista.

A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada.(VEIGA, 2002, p. 72-73).

Nesta concepção nuclear acima pontuada pela autora em torno das competências, a formação política do professor se compromete com a legitimação e reprodução não apenas do conhecimento acumulado, mas com a reprodução do status quo dominante que se efetiva no compromisso tácito, intencional ou não, do professor e da instituição escolar com as estruturas econômicas e de poder que fabricam as desigualdades e potencializa a marginalização de milhares de pessoas e grupos humanos do acesso aos produtos e serviços produzidos pela maioria, na medida em que não questiona tais realidades e desvincula a educação e o ensino da realidade social mais ampla, impedindo os processos de emancipação dessa maioria excluída, tal como se referiu Veiga(2002).

O ensino se restringe a si mesmo, sem considerar seus condicionamentos sociais, políticos, econômicos e históricos. “Sua ação – do tecnólogo do ensino – situa-se no plano dos meios e estratégias de ensino; procura o desempenho e a eficácia na consecução dos objetivos escolares”(VEIGA, 2002, p. 72). O tecnólogo do ensino, portanto, é o professor formado para adquirir competências, entendida esta como um saber fazer restrito, num processo caracterizado como neotecnicista, entendido este por Freitas (2001) como a formação baseada numa análise de educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais. O currículo tem sua maior carga horária voltada para as metodologias, em detrimento de uma formação teórica necessária a uma reflexão aprofundada sobre o papel da educação e da escola para a emancipação da maioria dos excluídos da sociedade brasileira contemporânea, que são aqueles alunos e alunas atendidos pelas professoras e professores das redes municipais de ensino das zonas urbanas e rurais da Bahia.

Por outro lado, a concepção de formação de professores como agente social é delineada pelos movimentos mais ou menos organizados da sociedade civil, por diferentes entidades representativas defendida pelos movimentos sindicais, sociais, científicos, acadêmicos, na literatura pertinente e nos resultados de pesquisas realizadas. Nesta perspectiva, a formação de professores contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de salário, trabalho, carreira e organização da categoria, onde a educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. Neste sentido, a formação de professores requer a construção e domínio sólido dos saberes da docência; a unicidade teoria e prática, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social e especificamente na prática pedagógica; a formação coletiva, com a participação de todo o pessoal que atua na escola, reconhecendo os professores como agentes sociais capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional; a autonomia como valor profissional do pensamento e da ação sobre o trabalho pedagógico; a explicitação da dimensão

sóciopolítica da educação – pois fortalece a identidade do profissional no seu papel de agente social, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipatórios; a orientação por princípios que tenham por base a idéia de que a formação para o magistério é uma tarefa complexa e inerentemente política. A formação do professor como agente social, portanto, parte das propostas da sociedade civil organizada em torno de uma educação voltada para a emancipação humana das condições de exclusões sociais, políticas e econômicas, e que contempla não somente a formação *stricto sensu*, mas toda uma realidade profissional e social mais ampla que influencia a formação profissional e a educação escolar e por elas é influenciada.

Diante desta breve caracterização da realidade desta dissertação, dois campos empíricos foram escolhidos em função da minha intimidade com a realidade das professoras da Escola Comunitária Novo Amanhecer, no bairro do Calafate, San Martin, cujo surgimento eu presenciei e que ganhou proporções surpreendentes para as condições financeiras e infra-estruturais da comunidade pobre onde residimos. A ligação umbilical com o bairro onde, praticamente, nasci e me humanizei, em meio às relações de amizade e vizinhança, é uma das razões da escolha do estudo do Projeto que forma algumas professoras das escolas comunitárias da Paróquia Nossa Senhora de Guadalupe, onde a Escola Comunitária Novo Amanhecer está vinculada: o Projeto Ágata Esmeralda. Estas professoras-alunas do Programa Rede UNEB 2000 ainda estão em formação neste. A educação nas escolas comunitárias surge nas grandes lacunas deixadas pelo Estado e pelo Município na prestação de serviços educacionais de qualidade, principalmente nas comunidades mais carentes do município. O projeto pedagógico e o ensino são elaborados pelos professores, pais e funcionários com assessoria, antes do CECUP e da AEC e, atualmente, com assessoria do Projeto Ágata Esmeralda, que, inclusive, auxilia financeiramente as escolas. É um trabalho diferenciado, atendendo crianças e jovens cujas famílias estão à beira da miséria e da desestruturação.

Outro campo empírico escolhido foram professoras-alunas das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de Dias D'Ávila, região metropolitana de Salvador. Primeiro porque eu gostaria de analisar comparativamente professoras e professores que já tivessem passado pelo processo de formação no Programa Rede UNEB 2000 e que estão no exercício efetivo de suas funções nas séries iniciais do ensino fundamental, depois que fossem ex-professores-alunos – maioria de professoras-alunas – meus, a fim de facilitar as entrevistas devido a um relativo maior grau de confiança e intimidade em função da dificuldade de acesso, e em terceiro, que fosse às proximidades de Salvador, a fim de facilitar os deslocamentos necessários. As professoras-alunas da cidade de Dias D'Ávila não foram minhas alunas. Ocorreu que não foi possível acessar os documentos da cidade que eu,

inicialmente, gostaria de analisar, devido aos documentos estarem no Arquivo Central da UNEB. Em função disto indicaram-me o município de Dias D'Ávila que é próximo a Salvador, e onde também há trânsito relativamente livre para as minhas investigações, propiciadas pela coordenação e assessoras do Projeto Rede UNEB no local.

Escolhidos os campos de pesquisa, o método utilizado para captação e análise do material recolhido, além de seu tratamento e interpretação, teve como a abordagem axial os conceitos e as caracterizações do professor enquanto agente social e do professor enquanto tecnólogo do ensino, além do conceito da *palavra* em Paulo Freire, enquanto expressão da práxis pedagógica. Esta perspectiva parte da crença de que são os próprios professores que têm que dizer a sua palavra, buscando-se nelas o conteúdo político que emerge como compreensão de uma realidade por eles e elas tecida. As entrevistas constituirão dados fundamentais de análise para a compreensão da formação política do professor no Programa Rede UNEB 2000, no contexto das políticas educacionais brasileiras, tendo como campos específicos as professoras-alunas e os professores-alunos do Projeto Ágata Esmeralda em Salvador e no município de Dias D'Ávila, Região Metropolitana de Salvador.

A dimensão política da formação das professoras-alunas e dos professores-alunos, no projeto Rede UNEB 2000, tem alguns aspectos importantes a serem considerados que podem trazer algumas luzes sobre o impacto da formação política dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para um entendimento maior desse objeto de estudo. Pode-se perguntar em que medida o Programa Rede UNEB 2000, Instituto Superior de Educação, vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atende à necessidade e à exigência de preparação de profissionais da educação para conceber sua atividade educativa como intervenção prática, no plano intelectual, de fundamentação de ações coerentes dirigidas a uma determinada realidade, visando transformá-la, em favor da emancipação dos seres humanos – crianças das séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas municipais – que estão excluídos do planejamento capitalista em reestruturação, cuja diretriz teórica hegemônica é o neoliberalismo?

Abordo criticamente o conteúdo das entrevistas que apontam possibilidades de uma formação política do professor na perspectiva da sua práxis pedagógica, ou seja: analiso os aspectos do conhecimento da realidade que elas possuem; realidade das crianças das escolas comunitárias do Projeto Ágata Esmeralda e das escolas públicas municipais do município de Dias D'Ávila – Ba. Analiso também as diretrizes teóricas que delineiam suas ações, ou seja: como os professores e as

professoras entrevistadas vêem a realidade onde se desenrola a sua prática pedagógica e, ainda, as transformações esperadas pelos docentes entrevistados a partir dessa prática específica num determinado contexto social.

O problema desta pesquisa, portanto, é identificar qual o tipo de professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental o Programa Rede UNEB 2000 está formando: o Tecnólogo do Ensino ou o Agente Social? Procuo compreender, a partir da palavra dos docentes como a dimensão política da ação docente na escola pública, nesse momento contemporâneo, reflete seu compromisso com a emancipação de sua realidade e de seus alunos ou com a reprodução e legitimação dessa realidade.

2 O PROGRAMA REDE UNEB 2000 É A UNEB

“Se houvesse um golpe militar no Brasil ou na Argentina, nenhum aluno ou professor seria preso. Isso me preocupa.”

Cristovam Buarque, Ministro da Educação¹.

Pretendo situar o fenômeno da formação dos professores no contexto econômico e político amplo e específico, para, em seguida, considerar as leis, decretos e pareceres atuais acerca da formação dos professores da educação básica e, em particular, das séries iniciais do ensino fundamental, que tratam das questões mais abordadas pela crítica das instituições e estudiosos da sociedade civil brasileira contemporânea para, em seguida, situar o Programa Rede UNEB nesse contexto de conflito entre duas propostas de formação do professor: a do tecnólogo do ensino e a do agente social.

O CONTEXTO MAIS AMPLO

Para compreender o sentido das políticas públicas a respeito da formação de professores é necessário situá-las no contexto mais amplo no qual estas tomam forma. Este contexto se apresenta como uma configuração das políticas de cunho neoliberal que, muito embora se depare com focos de resistência em campos diversos da sociedade brasileira, detém a hegemonia sobre o Estado. O modelo econômico-político neoliberal pretende reduzir as funções do Estado na economia e principalmente nas áreas sociais, a fim de deixar que a “mão invisível do mercado”, produza o bem-estar social. A diferença fundamental entre o liberalismo de bem-estar social e o neoliberalismo, pois ambos pertencem à mesma fonte teórica, é que, enquanto o primeiro modelo sócio-econômico keynesiano postula o bem-estar social como condição para o desenvolvimento econômico, na perspectiva liberal do ápice da liberdade e da individualidade; a perspectiva capitalista neoliberal propõe, ao contrário, o “bem-estar social” como consequência do desenvolvimento do livre jogo das forças do ciclo de produção, consumo e lucro: o mercado. Esta é uma das diferenças básicas entre o liberalismo de bem-estar social keynesiano e a configuração econômico-político neoliberal que agora detém hegemonia e que vai influenciar as políticas públicas, entre elas as educacionais, dos países de terceiro mundo, entre eles o Brasil.

¹ Comentário na Revista Veja, ano 36. n.48, edição 1831, p.41, 2003

O neoliberalismo, enquanto radicalização liberal ganha espaço neste momento de crise e expansão do capital que, em função da introdução de novas tecnologias no processo produtivo, pela abertura de mercados e pela competitividade desenfreada, exige o constante aumento da produtividade e, conseqüentemente, da ampliação da oferta educacional, de educação básica, para uma imensa parcela da população dos países empobrecidos, visto que, embora as denominadas, genericamente, de máquinas inteligentes, sejam imprescindíveis para o aumento da produtividade e da eficiência na produção, quem faz a diferença, quem, em última instância, explora o potencial das máquinas em sua capacidade tecnológica, quem reinventa espaços e cria estratégias que contribuem para o aumento da qualidade e da produtividade é o ser humano.

... para explorar o trabalhador, o capital necessita educá-lo um mínimo que seja. Enquanto este mínimo significou quase inexistência de instrução, o capital não teve necessidade de instruir o trabalhador. O aumento da escolaridade sempre foi uma batalha das forças progressistas. O capital sempre procurou sonegar instrução. No entanto, o novo padrão de exploração com uso de tecnologia sofisticada – que altera a composição orgânica do capital fixo – exige que a “torneira da instrução” seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção. (FREITAS, 2002, p. 93).

Entretanto, a diretriz econômica neoliberal amplia enormemente o contingente de excluídos do processo econômico e social. A competitividade desenfreada, como forma de regular as relações entre os seres humanos em direção a um suposto bem-estar social, termina potencializando os processos de concentração de riquezas cada vez maior de um lado em detrimento do aumento da miséria de outro lado. O Estado, com sua rede de apoio, é reduzido da cena pública, onde o setor privado entra na maximização do lucro. O neoliberalismo é, portanto, um sistema econômico, político e ideológico, que adota as relações de mercado como referência fundamental para a organização social, política e econômica, gerando uma enorme exclusão social nos países onde é adotado, a despeito de apontarem o bem-estar como conseqüência do desenvolvimento econômico.

A modificação da ordem na letra da lei entre os termos “Estado” e “Família” entre os artigos 205 da Constituição Federal/88 e o artigo 2.º da Nova LDB/96, talvez não tenha sido mero acaso ou gosto literário do legislador. Para o artigo 205 da CF/88, a educação é **direito de todos e dever do Estado e da família** e será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no artigo 2.º da Nova LDB, Lei 9.394/96 a educação é **dever da família e do Estado**,

inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nota-se, entre um e outro artigo, a supressão da referência “direito de todos” e a inversão entre os termos “Estado” e “Família”, incluindo-se o princípio da “liberdade” e os ideais de “solidariedade humana”. O artigo 2.º da Lei 9.394/96, em muito se assemelha às orientações neoliberais acima apontadas por Azevedo(1997). Nesta perspectiva a qualidade da educação seria dada por um mecanismo de mercado de oferta e procura, introduzindo a competitividade entre as unidades escolares na busca pela atração do maior número de alunos.

No campo da educação as políticas neoliberais estão orientadas para investir os recursos públicos nos mais pobres. Esta decisão pretende fornecer aos pobres o mínimo necessário para que eles não entrem em desespero diante dos mecanismos de mercado que produzem o desemprego, a fome, a prostituição, o abandono, a violência, em suas manifestações mais cruéis, e se tornem os seguidores dos pregadores de utopias revolucionárias, criando obstáculos políticos e sociais que tolham a livre iniciativa do mercado. Esta tendência² de investir os recursos nos mais pobres, através da ampliação e melhoria do ensino fundamental e médio pode ser encontrada também em revistas de grande circulação nacional, como a “Veja”.

Dados da UNESCO mostram que o Brasil se encontra em desvantagem em relação a quase todos os países no que diz respeito à forma como são feitos os gastos em educação. Comparando-se o investimento per capita no ensino fundamental, Argentina e Chile aplicam praticamente o dobro que o Brasil. A Coréia aloca quatro vezes mais dinheiro. Nos Estados Unidos, a quantia é sete vezes maior. Os especialistas apontam ainda uma enorme desproporção entre os gastos com ensino superior e os com o ensino fundamental. No Brasil, o volume de recursos destinado à formação de um estudante universitário é dezessete vezes maior do que o que se gasta com uma criança nas primeiras séries do ensino fundamental. Na Coréia, a relação é de dois pra um. (WEINBERG, 2003, p. 106).

Dados da própria Revista Veja(edição 1.852, ano 37, n.º 18), a partir de um documento do MEC, baseado este último em pesquisa do IBGE, revela que as cidades brasileiras que se encontram entre as vinte melhores colocadas no quesito quantidade de universitários de faixa etária entre 18 e 24 anos, são do eixo regional SUL-SUDESTE. Relacionam tal resultado ao maciço investimento no ensino público, “uma exigência do processo de industrialização que atingiu a região no início do século

² Para um aprofundamento sobre o neoliberalismo ler Pós-neoliberalismo in Perry Anderson e Pablo Gentilli(orgs.)

XX”(p.155). Ressalta ainda, como dado negativo a comparação entre a quantidade de universitários entre a melhor colocada no Brasil – em relação à faixa etária acima apontada – São Caetano do Sul(27,5%), e países como o Chile e Argentina(30%)e Estados Unidos(80%). Neste caso, o meio de comunicação relaciona esses dados ao desempenho do sistema de ensino básico, além da renda per capita dessas cidades – o que não significa distribuição de renda. Ora, a própria Revista, portanto, comprova que a questão do ensino no Brasil não é uma questão de concentração de investimentos no ensino superior em detrimento da redução dos investimentos estatais no Ensino básico, mas necessidade do Capital de mão-de-obra especializada. E a Revista Veja não observa na reportagem a desigualdade regional de nosso país.

O próprio fenômeno da formação de professores na Bahia demonstra com fartura de dados que os investimentos em ensino superior, principalmente voltados para as classes populares são tremendamente tímidos. Segundo dados do ano de 2002 da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, dos 58.030 professores das séries iniciais do ensino fundamental, que atuam na rede municipal de ensino, somente 2.497 têm ensino superior com licenciatura completa, enquanto que 586 tem ensino superior sem licenciatura, porém com magistério e, ainda, 40 têm ensino superior sem licenciatura e sem magistério. Os que têm ensino superior com licenciatura, ou sem licenciatura e com magistério representam apenas 5,3% dos professores municipais de 1.ª a 4.ª série, segundo tais dados.

O objetivo de tais discursos em torno da eficácia dos investimentos no ensino fundamental e médio em detrimento do ensino superior está explícito: sucatear a universidade pública brasileira, abrindo caminho para a privatização e concentrar os recursos financeiros no ensino fundamental. Não se levanta a questão de que o governo brasileiro investe muito pouco na educação de forma geral, inclusive no ensino superior público. Ao contrário: canaliza recursos para as entidades privadas, conforme denúncia da Folha de São Paulo apontada por Saviani.

Diante do que ficou evidenciado pelos exames nacionais de cursos, o MEC acenou com a abertura de uma linha de crédito de 300 milhões de reais para financiar programas de melhoria da qualidade dos cursos das escolas particulares, o que mereceu um editorial por parte da, nesse caso, insuspeita Folha de S. Paulo, na edição de 15 de março de 1997, condenando essa iniciativa por estar a mesma premiando a incompetência em lugar de proceder à punição das escolas pelo seu fraco desempenho qualitativo(SAVIANI, 2000, p. 9-10).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério(FUNDEF), criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96 e regulamentado pela Lei 9.424/96 e pelo Decreto 3.326/99, reflete esta tendência nas políticas públicas educacionais, de concentrar recursos na educação básica em detrimento da educação superior. A Emenda acima reduz a contribuição da União para o ensino fundamental de 50% para 30% e aumenta a contribuição dos Estados e municípios de 50% para 60% dos recursos vinculados ao ensino fundamental público. Há uma redução crescente dos investimentos no ensino superior e, em contraposição, um aumento dos investimentos no ensino fundamental, único nível de ensino obrigatório e gratuito até agora (inciso I art. 4.º da Nova LDB). Verhine(2001) analisando os dados dos investimentos da Rede Estadual de Ensino na Educação Fundamental e no Ensino Médio, de 1996 à 1999, através de respectivas tabelas, cujos valores são apresentados em dólar – para facilitar comparações intertemporais – demonstra a redução dos investimentos no ensino médio, principalmente no ano de 1998, ano de implantação do FUNDEF na Bahia. Apesar de considerar que, em anos eleitorais, como o foi 1998, os gastos com o ensino estadual diminuíam bastante; considerando também que em 1999 o Real foi desvalorizado em relação ao dólar em torno de 40% e, levando-se ainda em consideração o fato de que os dados disponíveis podem estar superestimados em função de que mais de 80% das escolas estaduais de ensino médio estarem localizadas nos prédios de escolas de ensino fundamental, o que pode gerar a ocorrência do aproveitamento de recursos do FUNDEF para cobrir custos associados à manutenção e funcionamento do ensino médio, sendo contabilizados como dispêndios do ensino fundamental; ainda assim Verhine(2001) admite que:

Um aspecto preocupante(...) é a situação precária em que o ensino médio atualmente se encontra. Por um lado, conforme já comentado, as matrículas nesse nível de ensino têm aumentado substancialmente; por outro, a Lei do Fundef, com sua ênfase exclusiva no ensino fundamental, restringe a disponibilidade de recursos disponíveis para o ensino médio. (p. 7).

Em consonância com esta política, a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental constitui mais uma regulamentação governamental do ensino fundamental. Os artigos 61, 62 e 63 e o §4º do artigo 87 das disposições transitórias da LDB 9.394/96, expressam esta vontade: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Nos objetivos e metas do Plano Nacional de

Educação(março de 2001) relativo à formação docente, há uma preocupação muito grande em acelerar a universalização desta. Um desses itens propõe:

incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer cursos no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender a demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, item 15, p. 69).

O item 15 propõe que, no prazo de dez anos, que seria em 2007, 70% dos professores e professoras que atuam na educação infantil, ensino fundamental – em todas as modalidades – possuam formação superior, de licenciatura plena nas áreas do conhecimento onde atuam, por meio de um programa conjunto entre União, Estados e Municípios. A formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino é, portanto, objeto de intensa regulamentação, que vem ao encontro da política de investimento dos recursos públicos nos mais pobres.

Nota-se a preocupação oficial de garantir ações educacionais que capacitem a população brasileira, principalmente os pertencentes à faixa de idade própria aos ensino fundamental e médio, a fim de que se tornem os futuros operadores da tecnologia transferida pelo capitalismo central. Quem vai, portanto, proporcionar os conhecimentos básicos para a formação do homem empreendedor e competitivo, de acordo com o perfil desejado pelo mercado? Quem está presente na Escola Básica no seu cotidiano, na interlocução permanente com os alunos? É evidente que é o professor. (TRINDADE, 2001, p. 3 de 4).

Sob hegemonia das classes hegemônicas a escola pública é a instituição da sociedade civil responsável pela difusão da cultura necessária, de caráter técnico, intelectual e moral dos membros das classes populares, buscando capacitá-los para atender às exigências da reprodução do Capital sob novas bases tecnológicas, fornecer conhecimentos primários para os mais despreparados intelectualmente a fim de desenvolver-lhes estratégias de sobrevivência no subemprego ou na informalidade e, por fim, atuar, através do convencimento ideológico das classes populares, em busca do consenso em torno dos interesses das classes hegemônicas no contexto do capitalismo em reestruturação. A formação de professores, principalmente das séries iniciais do ensino fundamental faz parte desse “pacote de intenções” que tomam forma nas políticas públicas específicas deste campo.

É importante assinalar que este fenômeno da formação de professores não se constitui apenas desde os centros de poder, como uma determinação inevitável a ser cumprida à risca. Há uma reinterpretação, um redirecionamento, uma reconstrução ativa da formação em função do contexto onde a mesma é desencadeada, da instituição que a está dirigindo. Existe a necessidade de formação, existe a formação já delineada pelo Estado através de seus dispositivos legais e organizacionais, mas existem também os sujeitos – professores-formadores, professores-alunos, funcionários – e as instituições locais que dão uma configuração própria ao instituído, abrindo-lhe o processo de ressignificação.

O Curso em si, ele tem uma preocupação com o conteúdo, né, que vai ser passado pra gente. Não colocam como qualquer conteúdo. Eles têm muito essa preocupação do que será passado pra gente. (Professora Mc, do Programa Rede UNEB, Projeto Ágata Esmeralda, 2004, p. 6).

E como a fala da professora abaixo:

Então eu, eu, eu acho os textos muito bons, são muitos bons, os textos. Acho que as professoras têm assim, a partir do momento que elas entram lá, elas ficam sabendo primeiro da nossa realidade, das nossas escolas, as nossas realidades... aí depois é que elas começam a falar dos textos e tal... [professoras-formadoras] J. mesmo, ela disse que não sabia nada de escolas comunitárias, ela[a professora-formadora] aprendeu com a gente. Então esse semestre houve muito uma troca, né? A gente falava, as professoras falavam e a gente [não entendi]... Acho que os textos que tã dando lá, é... dão pra gente refletir, não são textos que passam pra gente... (Professora J. do Projeto Ágata Esmeralda, 2004, p. 6).

Concordando com os testemunhos das professoras-alunas acima, Dayrell(1996), baseado em Ezpeleta & Rockwell(1986), referindo-se à escola como espaço de construção sócio-cultural, trata da relação entre estrutura institucional e o papel do sujeito na apropriação dialética dessa estrutura, confirmando este processo constante de ressignificação que os sujeitos dão ao instituído.

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão

forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. (p. 137).

Portanto, neste contexto de inspiração neoliberal que influencia as políticas públicas voltadas para a formação de professores, se dá um enfrentamento intenso em torno de concepções diferentes de professor entre a sociedade civil organizada no campo da educação – representada pela ANFOPE, FORUMDIR, ANDES, entre outras – por um lado, e o MEC e o CNE por outro: a concepção de professor enquanto agente social, proposta dos primeiros e a concepção do professor enquanto tecnólogo do ensino que é a proposta do MEC. O contexto mais amplo, na verdade se dá na disputa entre duas concepções de educação e sociedade, conforme nos alerta Frigotto.

...a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência, nem de se identificar nas novas demandas dos homens de negócio uma postura predominantemente maquiavélica ou então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. (FRIGOTTO, 2003, p.139).

CONTEXTO ESPECÍFICO

Nesta perspectiva, a formação de professores deve ser elaborada a partir das forças da sociedade civil organizada, da experiência que os professores e as professoras trazem de sua atividade educativa, do contexto institucional onde desenvolvem seu trabalho pedagógico; uma formação voltada para a construção da autonomia profissional docente, que se constrói na resignificação cotidiana das ações dos sujeitos envolvidos, crítica, imbuída de valores emancipatórios, da capacidade de planejar e gerir o processo de ensino-aprendizagem e de compreender seu papel docente na educação pública no enfrentamento às propostas, ações e ideologias de caráter excludentes, ou seja: a formação do professor enquanto agente social. É neste contexto específico, fundado num contexto geral, que empreenderei minhas análises, buscando compreender a formação política do professor no Programa Rede UNEB 2000.

A formação dos professores e das professoras nesta configuração política e econômica, como foi afirmado, se situa no intenso embate entre duas concepções de formação das professoras e

professores da educação básica: a concepção do educador como agente social e a concepção do educador enquanto tecnólogo do ensino. Segundo Veiga tal perspectiva...

...está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica; parte de um projeto político educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo-benefício e, está vinculada, explicitamente, à educação e produtividade, numa visão puramente economicista. (VEIGA, 2002, p. 71-72).

A formação do educador enquanto agente social se situa numa concepção de educação como prática social e um processo lógico de emancipação, demandando uma política global de formação que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria.

2.1 Regulamentação dos ISE's

Como afirma Veiga(2002, p. 72) “O tecnólogo do ensino parece ser a figura dominante dentro da reforma educacional brasileira...” Esta tendência vai se delineando desde a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – nos seus artigos 62 e 63 quando estes criam os ISE's, destinando aos cursos normais superiores desses institutos a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, apontando para a tendência da formação de professores em nível superior e a conseqüente “extinção motivada” dos cursos normais de nível médio⁵. Ainda segundo o Parecer 115/99 os Cursos de Pedagogia fora das Universidades devem tornar-se cursos normais superiores, ou seja, restringe bastante os cursos de Pedagogia neste caso, podendo estes somente formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Deixaria, na prática, de ser um curso de pedagogia.

Pelo Decreto 3.276/99 o governo impõe, sem discussão com a sociedade civil organizada em torno da educação e, especificamente, em torno da formação dos professores – ANFOPE, FORUMDIR, ANDES – SN, ANPED, ANPAE, CEDES, CEEP, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública entre outras⁶– a formação **exclusiva** dos professores das séries iniciais do ensino fundamental nestes Institutos Superiores de Educação, atropelando até mesmo a votação do Parecer no CNE, que vinha sendo construída pela CEEP, incumbida de elaborar as diretrizes curriculares para esses cursos. Na Carta de Curitiba(2001), as entidades da sociedade civil denunciam o caráter autoritário de tais políticas:

Desconsiderando o projeto dos educadores, o CNE aprovou as Diretrizes Nacionais, impondo um modelo único de formação de professores ao país. Por tudo isso, fica demarcado que as Audiências Públicas não possibilitaram a discussão e muito menos a incorporação das propostas das entidades, reafirmando, na verdade, a centralização das decisões nos órgãos oficiais e o estabelecimento de um simulacro de democracia. (ANFOPE, 2003, p. 2).

Em função da mobilização das entidades acima referidas o governo recuou, tornando sem efeito o Decreto 3.276/99 pelo Decreto 3.554/00, que tornava preferencial a formação de professores nos ISE's. Por sua vez as Resoluções CNE/CP 01 e CNE/CP 02 estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da educação básica em nível superior, licenciatura, graduação plena, determinando, como núcleo central da formação, a idéia nuclear de competências, além da carga horária do curso, de 2.800 horas.

Portanto, há uma política pública educacional criada através da Nova LDB – Lei 9.394/96 em seus artigos 62 e 63; Decretos 3.276/99 e 3.554/00, Resoluções CNE/CP 01 e CNE/CP 02 entre outras – que apontam para uma formação dos professores da educação básica nos ISE's criados e

⁵ Através de um documento veiculado, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da CEB, explicita que, em relação aos artigos 62 e 87 da Nova LDB: "Os Pareceres apenas reconhecem o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma, no seu artigo 62, isto é, que o ensino normal médio é admitido como formação mínima. Ao mesmo tempo, através do Parecer CEB/CNE n.10/97 e da respectiva Resolução CEB/CNE n.03/97, no artigo 6º desta última, impõe, no inciso V, que a remuneração dos portadores de diplomas de ensino superior será de mais de 50% a que couber em nível médio, sendo critério também para a progressão na carreira. Vê-se, portanto, que embora o CNE tenha de admitir a formação em nível médio para o exercício do magistério da educação básica, desvaloriza esta formação em função da motivação financeira aos portadores de diploma de ensino superior para todos os docentes da educação básica. É isto que significa **extinção motivada**, a qual me refiro acima.

⁶ Estas entidades, através de uma Nota de Esclarecimento à População Brasileira, cujo título era: Governo Intervém na Formação de Professor por Decreto, denunciam o caráter autoritário de tal política, na medida em que esta atropela as discussões que estavam sendo travadas no CNE.

regulamentados por essas leis citadas, reservando a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental preferencialmente para os cursos normais superiores desses institutos, baseados na noção de competência, o que, segundo Veiga, caracteriza, entre outras coisas, o sentido dessas políticas: formar o docente enquanto tecnólogo do ensino.

Se o CNE é um dos atores institucionais da luta política em torno da formação de professores, um dos campos principais onde se trava esta luta é o dessas regulamentações da nova LDB, que vem em forma de Pareceres, Resoluções e Decretos, como vimos. As regulamentações apontam para a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental não mais nos cursos de Pedagogia, mas, reafirmo, nos cursos normais superiores, criados pelos ISE's. Quais seriam, então, os problemas em questão? Baseado nas ações e documentos emitidos pela sociedade civil organizada⁷ em torno do tema e na análise dos dispositivos legais do Estado, posso enumerá-los.

Primeiro, é a tendência de extinção dos cursos de Pedagogia das universidades públicas e a conseqüente proliferação de cursos privados de formação de professores, nos Institutos Superiores de Educação, em cursos normais superiores. Cria-se uma reserva de mercado para os ISE's privados, um mercado lucrativo, diante da demanda gerada pelo receio que a maioria dos professores ficaram de perder seus empregos em 2007, em função dessa interpretação do § 4.º do artigo 87 da nova LDB. Além disso, toda a experiência acumulada pela Universidade, nos cursos de Pedagogia e nas pesquisas desenvolvidas, é abandonada, adotando-se propostas de formação através de mecanismos autoritários de políticas públicas.

Segundo é a crítica feita aos ISE's é a formação de professores fora da universidade. Esta formação nos ISE's se dá distante do palco onde se busca a associação constante entre ensino, pesquisa e extensão.

A criação dos ISE's, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a educação básica, sob a justificativa da integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais à docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário

⁷ Nota de Esclarecimento à população brasileira: denúncia! Governo Intervém na Formação de Professores por Decreto; pronunciamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Formação do Professor ao Presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva; CARTA DE CURITIBA, etc. Documentos encontrados na página da Internet <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/desefta.htm>

e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos. (CEEP, 2002, p .2).

Distante da pesquisa, campo de produção e avanço do conhecimento, a formação docente se restringe às teorias importadas acriticamente dos centros culturais do mundo desenvolvido. Também a escola fica restrita a reproduzir a mão-de-obra demandada pelo campo produtivo, não podendo se antecipar a este em termos de preparação dos seres humanos para outras formas e maneiras de produzir e organizar a produção e a existência, ou seja, para projetos próprios. Para se tornar competitivo, o Brasil precisa constantemente importar máquinas e equipamentos que incorporam as novas tecnologias. Esta importação de novas tecnologias demanda uma mão de obra com capacidade de abstração, autonomia – restrita à produção – capacidade de escolha e decisão, etc. A escola fica a reboque deste processo, dependentemente submissa às exigências do mundo do trabalho capitalista. Sua função social fica subordinada aos ditames do capital. É o que afirma Otaíza Romanelli neste trecho de sua pesquisa sobre a História da Educação no Brasil no período de 1930/1973.

A nosso ver, enquanto a modernização econômica implicar, como é o caso brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o do treinamento e qualificação da mão-de-obra. O outro papel, aliás o mais importante, que é o da formação de pesquisadores e desenvolvimento da pesquisa aplicada, continuará na penumbra, relegado a plano secundário(ROMANELLI, 1991, p. 56).

Sem a produção de conhecimento através da pesquisa, portanto, a formação de professores fica confinada às necessidades imediatas de reprodução do capital dependente brasileiro. Daí se segue que a visão instrumental do conhecimento, norteado pela idéia de competência, seja privilegiada nas políticas educacionais de formação de professores de ensino fundamental no Brasil.

A separação entre a formação dos licenciados, com projeto curricular próprio, dos bacharéis, é o terceiro foco da crítica dos movimentos docentes organizados. Esta separação entre os licenciados que se ocupariam apenas em ensinar e os pedagogos especialistas que se ocupariam apenas em gerir a escola. Neste sentido, os professores seriam meros tarefeiros do ensino, impedidos de exercerem outras atividades dentro do contexto escolar ou extra-escolar. Há, segundo a ANFOPE(2000) uma separação entre aqueles que fazem e aqueles que pensam a prática pedagógica, por isso propõe que haja uma base comum nacional que seria a docência. A ANFOPE defende a tese, portanto, de que

todo pedagogo tem que ser um professor. A docência não seria uma habilitação entre outras, mas uma base comum que caracterizaria o pedagogo, lhe dando sua identidade profissional: o docente.

Entretanto, outros pesquisadores da Educação e da Pedagogia discordam desta proposta, tais como Libâneo e Pimenta(2002). Para eles o pedagogo pode atuar em diferentes campos sociais que não passam necessariamente pelo exercício da docência.

Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade, na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p. 29).

Para estes autores supracitados reduzir a pedagogia à docência, sem a pretensão de, com isso, diminuir a importância desta última, terminaria descaracterizando a Pedagogia enquanto reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas, extinguindo as Faculdades de Educação, e concretizando, na prática, a transformação em ISE's, posto que baste transformar as "Faculdades de Educação" em centros de formação de professores, ou seja: ISE's.

Libâneo e Pimenta(2002) entendem que a Pedagogia encontra sua especificidade na investigação sobre a prática dos educadores de modo geral, o que a leva à construção de saberes genuinamente pedagógicos e a caracteriza enquanto ciência da prática, cujo enfoque metodológico prima pela globalidade do fenômeno educacional. A especificidade profissional do professor, e não do pedagogo, é que é constituída pela docência. A reflexão profissional do professor, inclusive a pesquisa, se dá especificamente no campo do ensino, enquanto a do pedagogo se dá num universo mais amplo da educação como prática presente em toda a sociedade, e não apenas na escola. Nesse sentido esses autores perguntam pela viabilidade da proposta da ANFOPE:

É viável formar num mesmo curso, com duração de 04 anos, o professor profissionalmente competente de 1.^a a 4.^a séries e, ao mesmo tempo, o pedagogo stricto sensu, também profissionalmente competente naqueles campos profissionais mencionados? Essas perguntas podem ser dirigidas tanto à Anfope quanto à Comissão de Especialistas da Pedagogia que, grosso modo, encampam as teses da Anfope. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p. 26).

A proposta de Libâneo e Pimenta se condensa na criação de um CFPD – Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores. Este Centro seria ligado à estrutura da Faculdade de Educação, ao lado do curso de Pedagogia.

Libâneo e Pimenta têm pontos comuns com os pesquisadores e teóricos da ANFOPE e da CEEP, que são os seguintes: A formação do professor deve ser feita na universidade, especificamente compondo a estrutura das faculdades de educação; deve haver uma articulação entre a formação inicial e continuada, entre a escola e a sociedade – movimentos, sindicatos, associações, instituições outras, etc.; o professor é um elemento essencial na construção de uma escola que inclua ao invés de excluir; a pesquisa deve partir do exame da prática de ensino do professor e estar voltada para a produção de conhecimentos, como afirmam os autores abaixo:

Assim, consideram que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (LIBÃNEO e PIMENTA, 2002, p. 42).

Os saberes, valores e demais capacidades do professor, além de sua condição salarial, são aspectos fundamentais para a sua formação e seu desenvolvimento profissional, desde que voltados para a especificidade do “ser professor”: o ensino e a escola.

Libâneo e Pimenta(2002) não propõem, portanto, um esvaziamento da formação dos professores, mas uma preparação diferente dos pedagogos. A especificidade dos primeiros se dá predominantemente no ensino, enquanto a dos segundos na análise da educação como prática social mais ampla que a prática educativa escolar.

2.2 Rede UNEB: Instituto Superior de Educação da UNEB

O Programa Rede UNEB 2000 se constitui enquanto um ISE, unidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, criado para atender à demanda de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em todo Estado da Bahia – através da criação de cursos normais superiores – surgida pela exigência legal, implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso(1994 – 2002), “cumprindo assim demanda criada pela LDB, bem como consolidar a UNEB como força política e referência acadêmica no interior.”(TRIGO, 2002, p.97).

O Rede UNEB é uma resposta que a Universidade do Estado da Bahia – UNEB – dá à necessidade de formação de professores do ensino fundamental das redes municipais de ensino no Estado da Bahia. Necessidade criada legalmente a partir da nova LDB, pois esta necessidade já era realidade há muito tempo pelos docentes da educação básica do Brasil. O Programa atendeu, desde 1998 até o presente ano (2004), cerca de 9.108 professores, com 90,87% de concluintes dos cursos de formação atendidas pelo Programa em mais de 100 cidades do Estado da Bahia, o que o torna um dos programas de formação de professores quantitativamente mais abrangentes do Estado da Bahia. O Rede UNEB, portanto, é a própria UNEB, o seu centro, descentralizado, de formação de professores das redes municipais do Estado da Bahia.

3 ABORDAGEM TEÓRICA

O conceito principal do meu trabalho se situa em torno da Palavra, que é o núcleo explicativo da politicidade intrínseca dos seres humanos. Destituídos da Palavra, emudecidos pela coerção ou pela desesperança, abrimos mão de nossa humanidade, da nossa capacidade de decidir, de optar, de escolher, de participar dos processos que definem a nossa presença no mundo, como uma presença profundamente humana, capaz de embelezar ou de enfeiar o mundo, de seguir a ética ou de transgredi-la. Nossa característica política inevitável, porque sociais, está entrelaçada aos destinos deste mesmo mundo em que e porque nos tornamos humanos.

É Aristóteles(2002) que, inicialmente, concebe a palavra como expressão de juízo, de logos, de posicionamento moral e político sobre os fenômenos à nossa volta, inaugurando assim a sociedade política, a Pólis, a Cidade-Estado.

De modo muito claro entende-se a razão de ser o homem um animal sociável em grau mais alto do que as abelhas e os outros animais todos que vivem reunidos. A natureza, afirmamos, nenhuma coisa realiza em vão. Somente o homem, entre todos os animais, possui o dom da palavra; a voz indica dor e o prazer, e por essa razão que ela foi outorgada aos outros animais. Eles chegam a sentir sensações de dor e de prazer, e faz-se entender entre si. A palavra, contudo, tem a finalidade de fazer entender o que é útil ou prejudicial e, conseqüentemente, o que é justo e o injusto. O que, especificamente, diferencia o homem é que ele sabe distinguir o bem do mal, o justo do que não o é, e assim todos os sentimentos dessa ordem cuja comunicação forma exatamente a família do Estado. (ARISTÓTELES, 2002, Livro primeiro, Capítulo I, § 10, p. 14).

Em todo este livro Aristóteles busca, a partir da *Palavra*, utilizando o método analítico, justificar a fundação de uma organização social e política mais próxima da perfeição, que, segundo ele, está de acordo com a natureza pois... “...a cidade participa das coisas da natureza, que o homem é um animal político, por natureza, que deve viver em sociedade...” (ARISTÓTELES, 2002, p. 14). Justificando na natureza o caráter político e ético das relações sociais, Aristóteles, também termina legitimando, através de sua abordagem epistemológica e metodológica, as condições históricas de opressão da sociedade de seu tempo.

O homem livre manda no escravo de modo diverso daquele do marido na mulher, do pai no filho. Os elementos da alma estão em cada um desses seres, porém em graus diversos. O escravo é inteiramente destituído da faculdade de querer; a mulher possui-a, porém fraca; a do filho não é completa. (§11, Capítulo IV, Livro Primeiro).

Considerando tal raciocínio, estaria legitimada a opressão social, política e econômica dos grupos marginalizados, pois que tudo já estava dado desde o nascimento. É fundada desde aí uma ontologia natural da opressão, da desumanização. Em função de tal limitação historicamente construída busco, na obra de Paulo Freire, especificamente na sua *Pedagogia do Oprimido*(1999), uma dimensão da *Palavra*, que contemple a criticidade da política e da ética, sua dimensão histórica, de consciência que se indigna com a desumanização dos seres humanos – desnaturalizando a opressão e situando-a historicamente – das classes sociais, das mulheres, das crianças, dos afro-descendentes, dos moradores dos bairros periféricos, e se engaja na luta pela humanização usurpada, verificando em si mesma suas contradições, suas possibilidades e suas potencialidades.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude de cinismo ou de total desespero.”(FREIRE, 1999, p. 78).

Neste sentido a Palavra é a expressão da práxis, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis”(FREIRE, 1999, p.77). A dialética da palavra, que contempla as dimensões de ação e reflexão, inaugura a política humana, não numa capacidade apenas natural, inata, que diferencia os homens dos demais animais, mas no processo mesmo da existência histórica, condicionada pelos limites e desafios da sua estrutura social e conjuntura política. Esta história é aberta, transitória e, portanto, pode ser mudada. Essa mudança, essa transformação, é tornada realidade pela ação, pela palavra tornada ato, pelo ato, que dirigido e sendo reflexão, é a palavra verdadeira. É nesta *Palavra* onde as emoções, os sentimentos, as cognições, as percepções se revelam em sua profundidade pessoal, social e histórica. O silenciamento coercitivo, através da imposição política, portanto, nada mais é que desumanização.

Numa sociedade contemporânea, dividida em classes sociais, norteadas pelo sistema político-econômico capitalista, o bem comum é consequência, como vimos, do resultado das forças de mercado. A sociedade contemporânea está separada pelo *apartheid* da fome, do racismo, da linguagem, da região geográfica, da *Palavra*. A força dos fracos está no exercício dessa *Palavra*, na escolha e nas estratégias adotadas para se inserirem com dignidade na sociedade que constituem, enfrentando os processos de exclusão social através de sua organização política e cultural, baseada na ética que norteia as relações interpessoais e coletivas, visando o bem comum a partir da lógica dos grupos populares organizados em torno de necessidades e interesses específicos. O bem-comum é muito mais incomum do que as teorias imaginam. Aqueles que vivem dia a dia experiências de exclusão sabem que a realidade é mais incrível que a ficção, como o dizia Jorge Luís Borges.

Este, portanto, é o quadro teórico que baseia minha investigação, cujo objeto é a *Palavra* do professor-aluno no Projeto Rede UNEB 2000. É em sua *Palavra*, entendida como expressão dialética da ação-reflexão, onde podem ser encontrados elementos importantes para o entendimento de sua condição política hodierna: os silêncios, os hiatos, os posicionamentos, as conquistas, os medos e frustrações, vão caracterizando a formação política dos professores das séries iniciais do ensino fundamental no Programa Rede UNEB 2000.

Em sua formação, a palavra do professor-aluno expressa, através das suas experiências, o seu compromisso, a sua sensibilidade, os seus valores, as suas esperanças. É nela que eu pretendo examinar seu caráter político, pois ela, a *Palavra*, é filha das tensões, enfrentamentos, posicionamentos tácitos e ressignificações que os professores-alunos, as professoras –alunas, dão à sua prática educativa, como neste trecho de uma entrevista abaixo:

...eu acredito que sim. Inclusive tem alguns professores da escola que têm essa postura de tá... é...estando além dos muros da escola, além das paredes da escola. A gente gosta muito de dar, a gente gosta muito de dar mais essa coisa do social. A gente tem esse costume de tá fazendo é...passeatas, né? Sempre que tem alguma coisa mais interessante... ano passado(2003) a gente participou, por exemplo, fez uma caminhada pelo bairro(riso de satisfação) em apoio aos estudantes⁸, por exemplo. A gente quer sempre tá ampliando, quer que eles realmente estejam pensando no que acontece lá fora e tá tomando posição, mas posição a partir dos

⁸ Em apoio à manifestação dos estudantes em Salvador, no ano 2003, pela redução do preço das passagens dos transportes coletivos desta cidade.

conhecimentos que eles têm. (professora-aluna W do Projeto Ágata Esmeralda, 2004, p. 4).

3.1 O Que é uma Formação Política do Professor?

Escolhendo a palavra, expressão da práxis pedagógica das professoras e dos professores sob minha análise, cabe precisar o que significa uma formação política do professor, objeto principal do meu trabalho. Esta definição é uma construção inspirada em Paulo Freire(1999; 2002).

Para Freire(1999) há três formas de prejuízo da práxis que são: o ativismo, o verbalismo e o impedimento da *Palavra*: o silêncio. O ativismo é a palavra como expressão de uma experiência imediata, sem o exame rigoroso de um método que dirija a reflexão. A dimensão da reflexão fica prejudicada, perdendo a ação o seu caráter cognoscente e teleológico. Para Freire

O clima do pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensamento certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo. (2002, p. 55).

Ativistas também são aqueles professores que descuidam de sua função profissional precípua de ensinar, no envolvimento e no exercício de ações políticas que ultrapassam a escola, mas que a condicionam. Para Libâneo e Pimenta(2002), por exemplo, ensinar é uma tarefa política crucial, que foi esquecida pelos professores ativistas. O ensino, seu planejamento, a escolha de projetos e temas para dirigir a formação, a escolha de metodologias adequadas à realidade dos alunos e ao contexto onde os mesmos estão inseridos, uma gestão democraticamente eficaz, que envolva pais e mães dos alunos e das alunas, que articule atividades formativas com os setores organizados da sociedade, dependem de professores preparados e dispostos para o empreendimento exigido para realizar a função social da escola que, amparado em Veiga seja:

desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho através da construção de um sujeito que domine os conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos

processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.(VEIGA, 2003, p. 268)

O trabalho docente é árduo, exige uma preparação, um planejamento, uma sistematização e organização que requer bastante disciplina, concentração e motivação do professor, baseado numa discussão teórica que considere a produção intelectual na área e os resultados das pesquisas a respeito do campo de atuação da escola, se há o desejo de atingir os objetivos acima citados, que compõem a função social da escola. “Faltou entender que um trabalho bem feito com as crianças no interior das salas de aula também era ato político, e dos mais nobres.”(LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p.29).

A outra forma de reducionismo da *Palavra* enquanto práxis é o verbalismo, onde a palavra perde o seu caráter de ação concreta, o que, em última instância, é o que vai caracterizar a práxis. Nesse caso, a *Palavra* se transforma num discurso vazio, oco, sem a experiência concreta da ação, sem a “pronúncia do mundo”. Este reducionismo está aliado ao prejuízo da ética e, por isso, é um dos mais nefastos reducionismos da *Palavra*. “O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da Teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção estar envolvendo os alunos.”(FREIRE, 2002, p. 53). A relação teoria e prática, entre discurso e ação, entre pensar, falar e fazer, é bastante problemática atualmente. Há uma dificuldade muito grande em preparar educadores para uma prática educativa encarnada na realidade dos educandos. Que articule os saberes, aspirações e necessidades das pessoas com o currículo escolar, com a metodologia mais adequada para a escola atingir sua função social de forma satisfatória, conforme expresso mais acima. Os educandos jamais desenvolverão tais características acima apontadas por Veiga se não houver uma metodologia adequada que propicie-lhes significar os conhecimentos e saberes como resultado de sua experiência humana, a partir de sua condição social, política, cultural e econômica. A práxis se faz imprescindível para articular a teoria à prática de modo indissolúvel e dialético.

A terceira forma de prejuízo da práxis é o silêncio, seja ele pela imposição dos poderosos, seja pelo nosso consentimento medroso ou cínico e fatalista. O silêncio revela em si uma situação de opressão, uma concordância não declarada a uma situação de opressão e é, em si mesmo, uma expressão autêntica da desumanização. Se a *Palavra* é a expressão da humanidade, como vimos em Aristóteles(2002), sua negação, portanto, é desumanização. O silêncio é construído muito antes da sala de aula. O silêncio perpassa a sala de aula, mas sua fonte são as relações sociais, que continua e se reproduz numa pedagogia que nega o educando enquanto sujeito da experiência, da curiosidade, da procura, da busca de compreensão de sua situação no mundo e do mundo em sua situação, em todos

os sentidos. Uma pedagogia tecnicista, preocupada apenas em cumprir finalidades e objetivos decretados, sem levar em consideração a situação e a experiência dos alunos e alunas, constrói uma prática de silêncio, uma pedagogia do silêncio, para ser mais específico, que destrói a *Palavra* como núcleo emancipatório fundamental da humanidade, construindo e legitimando autoritarismos velados, naturalizados.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando com adivinhar, com intuir. (FREIRE, 2002, p. 51).

Concordando com Freire, o compromisso do professor, da professora, com seus alunos e alunas na tarefa de educá-los para a insubmissão, para sua construção permanente da autonomia responsável, na rigorosidade metódica, não pode ser estabelecido como uma relação apenas profissional, apenas racionalizante, apenas mediada por conteúdos definidos antecipadamente ou por apenas um sentido político teleológico que a tudo abarca e, por isso, exclui, mas carregada de sentimentos mútuos, de exigências sentimentais, mas não sentimentalistas, que fortalecem o espírito humano na aventura de sua ruptura com a realidade que o oprime, o silencia, o exclui, o desumaniza. É preciso, na práxis política-pedagógica, ter alegria, esperança, riso, paixão, poesia, desejo, fé na capacidade humana de mudar a si e ao mundo, sem as quais caímos no mundo frio da automação moderna que nos condiciona a uma alegria, a um fé pré-fabricada pelas instituições por ela e nela criadas. Alegria e fé que, por não floresceram a partir de nossa indignação, de nossa dor, de nossas emoções, de nosso contexto pessoal e coletivo, será esmaecida pelos primeiras gotas de chuva que, para desesperados, prenunciam uma tempestade arrasadora que os conduzirão para muito longe do paraíso almejado.

A formação política do professor deve encarnar a *Palavra* que explicita a leitura do mundo feita pelas classes, grupos e indivíduos, transformando-a em conteúdos de reflexão para a superação da curiosidade ingênua do mundo, em direção a uma curiosidade epistemológica, ou seja, uma curiosidade metodicamente rigorosa. Esta superação a que me refiro não pode se reduzir a uma reinterpretação da leitura do mundo, reduzindo-a somente a um plano reflexivo, espiritual, abstrato. Deve ser uma leitura de mundo engajada em sua transformação em favor dos oprimidos, posto que o mundo

é desigual, dividido em pobres e ricos, em abastados e miseráveis, entre bem nutridos e esfomeados. Nossa politicidade ética intrínseca, como vimos em Aristóteles, pelo fato de termos o poder de decidir, de escolher, de optar, nos exige uma decisão, uma tomada de posição concreta em favor da transformação ou da conservação do mundo. A formação política que nega aos educandos, sejam eles professores, sejam alunos, o seu direito à *Palavra*, que é sua leitura do mundo, sua problematização, seu posicionamento e seu engajamento na transformação desse mundo dividido, só está reproduzindo as condições de opressão que estruturam o mundo tal como ele se encontra, em favor dos privilegiados e, por isto, está transgredindo a ética numa pedagogia do silenciamento, na construção de uma ingenuidade política, está, em última instância: desumanizando. É o que nos ensina Paulo Freire (2002) quando afirma que:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.(FREIRE, 2002, p. 47).

Para Freire(1999) há três formas de prejuízo da práxis que são: o ativismo, o verbalismo e o impedimento da *Palavra*: o silêncio.

O conceito de formação política do professor, portanto, é a formação voltada para que os docentes compreendam a educação enquanto práxis pedagógica, social, cultural e política, democrática, articulando as atividades educativas às aspirações, demandas e necessidades humanas, principalmente dos excluídos, no plano técnico, ético, cultural, emocional, sentimental, político e econômico; com a inclusão de muitas vozes que forem silenciadas do processo social e político, com a criatividade das lutas que signifiquem concretamente o acesso aos bens produzidos pela sociedade, produzindo interações solidárias que potencializem o ser humano emancipado e emancipador. O docente enquanto agente social proposto por Veiga(2002), embora tenha alguns pontos a serem bastante refletidos, vai ao encontro de uma formação política proposta por uma práxis educativa aqui desejada.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 O CAMPO DE ESTUDO

Diante da necessidade de atingir o objetivo desta pesquisa: O problema desta pesquisa, portanto, é identificar qual o tipo de professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental o Programa Rede UNEB 2000 está formando: o Tecnólogo do Ensino ou o Agente Social? perceber qual o tipo de professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental o Programa Rede UNEB 2000 está formando: O Tecnólogo do Ensino ou o Agente Social, no tempo previsto da pesquisa, foi preciso delimitar o campo de estudo a fim de atingir o objetivo proposto. Esta delimitação foi feita tendo duas direções:

- a) a prática educativa orientada para uma população não atendida pelo Estado em suas necessidades de educação, exercida por professores da própria comunidade;
- b) a prática educativa inserida no processo de educação pública, por professores, funcionários públicos municipais, regulamentados pelo Estado.

No primeiro caso será estudado o Curso Rede UNEB 2000, realizado em convênio com o Projeto Ágata Esmeralda. No segundo será estudado o Curso Rede UNEB 2000, realizado em convênio com a Prefeitura Municipal de Dias D'Ávila. A escolha se deve às percepções que a comparação entre essas práticas educativas, exercidas em espaços institucionais diferentes – pois os espaços sócio-culturais e econômicos guardam muitas semelhanças – podem trazer como contribuições à formação política dos professores e das professoras das séries iniciais do ensino fundamental no Programa Rede UNEB 2000, e para as conseqüências imprevisíveis que daí podem advir. Além disto e, principalmente, a escolha se deve à proximidade que o autor desta dissertação tem com um dos campos de estudo, a Comunidade Horto-Calafate da Paróquia Nossa Senhora de Guadalupe, onde foi, por muitos anos, participante ativo e, nesse processo, viu nascer a Escola Comunitária Novo Amanhecer, onde as professoras-alunas do Projeto Ágata Esmeralda – Programa Rede UNEB 2000 – atuam. A observação centrará seus esforços e energias no papel que a formação no Programa Rede UNEB 2000 tem na formação política dos Professores-alunos, observando-se a resignificação que os professores dão a esta formação, no processo de formação para a práxis educativa destes.

A análise se centrará na palavra das professoras e professores entrevistados. Esta palavra, entretanto, como delineio na abordagem teórica, não pode ser desvinculada de uma comunicabilidade que lhe é intrínseca. Ela é a fundadora do diálogo, unidade deste. Este diálogo, entretanto, não se

reduz a um encontro entre dois ou mais indivíduos procurando saber mais sobre o mundo. O poder político da palavra em Freire não se constitui em pura ideologia, em discursos retóricos que tentam nos convencer de sua veracidade pela lógica formal, mas em sua unidade contraditória de ação-reflexão. A Palavra, em Freire, não tem o objetivo de convencer o outro do diálogo pela lógica, o diálogo é constituído pelo tripé: Eu, Outro, Mundo. O mundo desafia nosso pronunciar, que não se reduz a uma simples constatação da sua inevitabilidade, mas da possibilidade de sua transformação, o que, em última instância, segundo Freire(1999) é o que vai dar autenticidade à pronúncia do mundo, é o que caracteriza sua politicidade. Os sujeitos a serem analisados não são sujeitos destituídos de saberes, de significações, são pessoas portadoras de saberes, experiências, frustrações e esperanças que constituirão o processo de ressignificação de sua formação no Programa Rede UNEB 2000. Eu entrevistei 04 professoras-alunas do município de Dias D'Ávila e 04 professoras-alunas do Projeto Ágata Esmeralda da periferia de Salvador: Fazenda Grande do Retiro e San Martin. Munido dessas entrevistas fiz a análise que exponho posteriormente.

Em função da proximidade de Salvador, o que de certo modo facilita a coleta de dados, foram escolhidos os municípios de Dias D'Ávila e o Projeto Ágata Esmeralda, em Salvador. As professoras-alunas deste último estão cursando o segundo semestre, que finda em dezembro de 2003, iniciando-se o terceiro em janeiro 26 de janeiro de 2004. No município de Dias D'Ávila as professoras-alunas pesquisadas já concluíram o curso que tinha a duração de dois anos, 523 dias letivos distribuídos em quatro semestres, com matrícula semestral e por disciplina. Teve início em agosto de 1999 e término em agosto de 2001. Embora em Dias D'Ávila haja outro curso de formação de professores pelo Rede UNEB, preferi escolher como grupo para pesquisa as professoras-alunas que já concluíram – inclusive quando o currículo tinha duração de quatro semestres, o que foi ampliado agora, para seis semestres, com a turma atual – porque com estas eu posso fazer um exame do impacto da formação política no Programa Rede UNEB após a formação que tiveram. Além disto acredito que as professoras-alunas se sentirão mais à vontade para avaliarem o impacto da formação a que nos referimos sobre sua prática educativa.

4.2 O Curso de Licenciatura, Salvador II e III (4.^a Etapa do programa rede Uneb 2000)

O curso de graduação, licenciatura plena, das séries iniciais do ensino fundamental, onde se insere o Projeto Ágata Esmeralda, na região metropolitana, Salvador II e III, implementado pela UNEB está dirigido a docentes que atuam na periferia urbana de Salvador e busca ampliar o nível de formação destes recursos humanos num atendimento à exigência da LDB que, no seu artigo 62, exige “formação em nível superior, através de cursos de licenciatura, de todos os profissionais atuantes na educação básica até o ano de 2006. Nesta perspectiva, este programa se propõe a elevar o padrão de qualidade da prática docente destes professores e, desta forma, contribuir para uma melhor qualidade do ensino.” (UNEB, 2003, p. 4).

Cabe salientar que o curso de graduação, licenciatura plena, Salvador II e III, foi conveniado entre a UNEB, através do Programa Rede UNEB 2000, e o Projeto Ágata Esmeralda. Ele forma professoras-alunas e professores-alunos não só do Projeto Ágata Esmeralda, mas também de outros projetos, “que trabalham em espaços sociais, onde o poder público normalmente não chega.”(UNEB, 2003, p. 5). São escolas localizadas em bairros como Jardim Imperial em Pituáçu, Liberdade, Saramandaia, Boa vista do São Caetano, Tancredo Neves, Calabar, Plataforma, Calafate(San Martin), Capelinha, Pirajá, Fonte do Capim(San Martin), Marechal Rondon, etc., enfim bairros de Salvador onde se concentram as populações mais excluídas da sociedade soteropolitana. O corpo discente do curso é formado por 97 professores-alunos distribuídos em duas turmas(A e B). As aulas acontecem no horário noturno, de segunda a sexta-feira, no Instituto Nossa Senhora do Assunção – INSA – Barris/Salvador.

- Sua organização acadêmica é de responsabilidade da sua coordenação pedagógica, constituída de um coordenador(coordenador acadêmico do curso), dois professores-orientadores, uma secretária acadêmica e uma auxiliar de secretaria. Esta equipe trabalha em consonância com a coordenação central do Programa Rede UNEB. O curso funciona num prédio situado à Rua General Labatut, n.º 373, Barris, 1.º andar, com salas amplas e outros cômodos para as demais atividades e necessidades, conforme planta baixa em anexo.

- A secretaria acadêmica tem uma secretária e uma auxiliar. A secretária é estudante, graduanda do curso de administração e a auxiliar tem o ensino médio completo de técnica em contabilidade. A secretaria funciona das 16 às 22 horas, de 2.^a a 6.^afeira, possuindo instalações e

equipamentos necessários ao funcionamento do curso, tais como: duas máquinas de xerox, três computadores com impressoras, dois retroprojetores, um televisor de 29 polegadas, um aparelho de som, um DVD, um episcópio, uma filmadora, além de um fax, arquivos para pastas suspensas, um armário para organização do material de consumo diário e duas linhas telefônicas. A função da secretaria é a organização de todas as informações acadêmicas relativas à vida de cada aluno e aluna, a organização de horários professores, controle das aulas, dentre outras atividades.

As inscrições para o processo seletivo, ocorreram no mês de agosto de 2002, com início das aulas em 18/11/2002 e término em 30/05/2003, perfazendo um total de 121 dias letivos.

- O corpo docente foi formado a partir de orientações recebidas pela coordenação central do Programa. Os professores convidados participaram de uma reunião com a coordenação acadêmica do curso Salvador II e III e a partir de então elaboraram suas propostas de trabalho para o semestre, discutindo-as com a coordenação.
- Colegiado do curso é composto do coordenador do curso, de todos os docentes do semestre, dos professores-orientadores e de um representante discente por turma e da secretaria acadêmica, cabendo ao primeiro a coordenação do colegiado. O mesmo foi convocado para cinco reuniões durante o 1.º semestre do curso, instalando-se, discutindo a estrutura organizacional do curso, redimensionando as atividades propostas, avaliando as atividades do semestre e desempenho acadêmico dos alunos, entre outras atividades.
- Conselho de Classe é composto por todos os membros do Colegiado, analisando o desempenho do aluno em cada disciplina e dando seu parecer, sintetizado em escala de zero a dez, conforme determinações da Coordenação Central do Programa. Esta nota é registrada em Ata de Resultados Finais (modelo oficial do Programa, em anexo) e publicada posteriormente.
- A avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre a realidade de seu trabalho. Tem duas dimensões: a pedagógica e a administrativa. Na primeira seguiu um caráter processual, considerando a

participação das alunas e dos alunos em sala de aula e fora dela. Houve uma preocupação em sempre apontar e permitir aos discentes as dificuldades apontadas, sobretudo nas escritas, a fim de propiciar a superação das dificuldades através da reelaboração de novos textos. Também houve uma preocupação em não se reproduzir os conteúdos, buscando-se a construção do conhecimento.

Na dimensão administrativa da avaliação estabeleceu-se como orientação as seguintes normas:

- a) O desempenho do aluno foi avaliado por disciplinas, representado em notas de zero a dez, ao final do semestre, no Conselho de classe;
- b) a assiduidade e a frequência mínima exigida às atividades curriculares foi de 80% em cada disciplina;
- c) foi considerado aprovado o aluno, a aluna com média sete(7,0) em cada disciplina;
- d) aos alunos e às alunas que não alcançando este patamar, em determinada disciplina, fará estudos complementares programados pelo professor formador e acompanhados pelos orientadores.

- Na relação teoria-prática as visitas de observação se constituem num suporte importante para a mesma. Estas observações são previstas no currículo do Programa Rede UNEB 2000, conforme detalhado no capítulo II. “Assim é possível observar in loco a prática docente desses alunos, conhecer a realidade das escolas e as comunidades onde estão inseridas.”(GUIMARÃES, 2003, p. 12).

- Ao longo da sua formação, as professoras-alunas e os professores-alunos formam equipes, compostas por quatro ou cinco componentes, para elaborarem um Projeto Acadêmico, escolhendo temáticas semelhantes para eleição do tema, definição dos objetivos e escolha das disciplinas que servirão de suporte no processo de investigação e de sistematização das aprendizagens. No primeiro semestre houve a elaboração preliminar do plano de trabalho, para servir de referência para a construção do Projeto Acadêmico ou Anteprojeto de Pesquisa no 2.º semestre. “Trata-se de estabelecer um diálogo com autores das várias áreas de conhecimento: filosofia, antropologia, sociologia, linguagem, etc, pautado no fazer pedagógico e nos saberes construídos pelos professores-alunos a partir da experiência sociopolítica, cultural e educativa.” (GUIMARÃES, 2003, p.13, grifos meus). Os temas escolhidos para o Projeto Acadêmico foram:

- a) alfabetização, a leitura e a escrita no processo de aprendizagem;
- b) o desenvolvimento do comportamento afetivo e social infantil de 3 a 6 anos;
- c) a influência dos fatores sócio-econômicos no desenvolvimento educacional de crianças de classes populares;

- d) o desenvolvimento do comportamento infantil;
- e) o perfil da escola comunitária;
- f) educação e ludicidade.

Estes temas podem ser mudados.

- Seminários Temáticos. Também previstos no currículo do Projeto Rede UNEB 2000, estes seminários tiveram como temas:

- a) violência urbana;
- b) o papel da escola e o papel da família no processo educativo;
- c) afetividade;
- d) desigualdades sociais e educação;
- e) educação popular;
- f) pluralidade cultural;
- g) ética na educação;
- h) Estatuto da Criança e do Adolescente.

Considera-se “a relevância deles para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da participação dos professores-alunos na construção de uma sociedade justa, democrática e humana.”(GUIMARÃES, 2003, p.15).

- Participação das discentes no processo de avaliação do curso

Ao lado do Relatório Final de Avaliação do 1.º semestre do curso elaborado pela equipe técnico-administrativa, composta pela secretária acadêmica, pela professora-orientadora, pela auxiliar de secretária e pela coordenadora do curso, houve também a elaboração do Relatório Final de Avaliação pelas discentes⁹. A construção do relatório teve a participação de todas as professoras-alunas. Neste as discentes avaliam o desempenho dos professores-formadores; das atividades de estágio supervisionado; da orientação do projeto acadêmico pelas professoras-orientadoras; análise, enquanto professor-aluno, do aproveitamento progressivo das turmas; aplicabilidade por disciplina, dos conhecimentos adquiridos no Curso em sala de aula; análise das relações interpessoais, a partir dos indicadores – diálogo, cooperação, solidariedade e respeito mútuo; críticas e sugestões sobre o Programa Rede UNEB 2000, tanto sobre os aspectos pedagógicos quanto sobre os aspectos administrativos. Vamos agora analisar o Projeto que está inserido no Curso de Licenciatura, Salvador II e III.

⁹ Há apenas um aluno do sexo masculino

4.3 O Projeto Ágata Esmeralda

O Projeto Ágata Esmeralda, Organização Não-Governamental, nasce da necessidade de atender às populações carentes da Periferia de Salvador, para isso contando com quatro setores especializados – Serviço de Assistência Social, Serviço de Assistência Psicológica, Serviço de Assistência Jurídica e Serviço de Assistência Pedagógica – “com a finalidade de acolher e compartilhar problemas e preocupações que os responsáveis não conseguem carregar e solucionar sozinhos.”(BOSCOLO, 1999, p.5). Sua sede localiza-se na Rua Direta da Mata Escura, 06 – CEP.: 41200-390, telefone: (71) 306 – 9193, sendo sua página na Internet: www.ongba.org.br e seu endereço eletrônico: agata@ongba.org.br. Seus recursos financeiros são doações vindas da Itália.

O Projeto Ágata Esmeralda e as entidades que com ele trabalham estão comprometidas em promover a cidadania das crianças mais pobres, na tentativa de solucionar, e/ou amenizar situações que colocam em risco a vida das crianças cujos problemas tem sua origem na própria família.(BOSCOLO, 1999, p. 11).

Nasce em 1992, visando, a princípio, atender às carências apresentadas pela população atendida proporcionar uma verba que permitisse aos grupos que trabalhavam com essas populações atendê-las, de um lado, através de alimentação, saúde, e educação e, de outro, apoiar uma secretaria executiva que proporcionasse a integração dos grupos entre si e a organização e execução das atividades propostas.

Entretanto percebeu-se de imediato que nem todos os grupos conseguiam se organizar, seguindo as orientações construídas no processo de integração possibilitado pela secretaria executiva.

Não estava na verdade diante de uma proposta operativa consciente e em alguns casos necessária, mas sim diante de um comportamento que escondia duas atitudes a serem revistas: a busca simplista de soluções imediatas para os problemas que incomodavam, e a reprodução de uma visão excessivamente caritativa alimentada secularmente por agentes religiosos, estrangeiros ou não.

.....Tais atitudes contribuíram e vêm contribuindo para a manutenção eterna e cíclica de problemas sociais não resolvidos e para a manutenção de grupos sociais sem autonomia, sem poder de decisão e sem capacidade de mudar o quadro de exclusão existente.(BOSCOLO, 1999, p.6).

Além da falta de preparação dos agentes locais para levarem a cabo um projeto consciente, que superasse o caráter assistencialista e se constituísse num processo ativo de superação da marginalização social, econômica e política das populações atendidas no Projeto. Somava-se também os pedidos insistentes de orientação na área de saúde, educação, violência e abuso familiar e de internação hospitalar. Tendendo ao assistencialismo, as responsáveis pelo andamento do Projeto perceberam a necessidade urgente de se investir em educação, a fim de preparar as responsáveis e os responsáveis dos grupos locais para a percepção do seu papel na educação, no compromisso com a mudança da situação de opressão em que vivem e no acompanhamento das crianças e encaminhamento aos Conselhos e aos consultórios psicológicos.

Há uma reorientação das ações desenvolvidas em função dos problemas apontados acima, que se afastavam do sentido do Projeto. A educação dos educadores, responsáveis pela execução do Projeto Ágata Esmeralda nas comunidades, se constituía então numa exigência concreta para que o mesmo não perdesse de vista o seu objetivo, a sua razão de ser diante de uma realidade que nega à maioria dos que residem na periferia o direito inalienável à saúde, ao emprego, à educação, à segurança, à alimentação.

Muitos dos princípios norteadores do planejamento desenvolvido pelo Projeto Ágata Esmeralda vão ao encontro das práxis humanista, discutida no primeiro capítulo:

Não se pode agir apenas por agir. A prática apóia-se nos valores que fundamentam e dão sentido ao verdadeiro humanismo e à luta por uma sociedade cada vez mais justa e fraterna. Isto implica numa revisão permanente da prática à luz de princípios e pressupostos dentre os quais destacamos:(BOSCOLO, 1999, p 14).

Valorização da pessoa humana, visão do outro como ator social, protagonista, integração de saberes conhecimento da realidade, trabalho em conjunto e em parceria.

Entre as metas ou ações a desenvolver, do Projeto Ágata Esmeralda, estão desenvolver projetos comuns que defendam os direitos à educação, moradia, saúde, combate à violência e outros males que afetam as comunidades; organização de grupos em torno de interesses comuns existentes na comunidade; implementação e/ou implantação de projetos e providências, de âmbito jurídico, junto às diversas instâncias públicas com vistas à obtenção de direitos e recursos para a comunidade; implementação e/ou implantação de experiências pastorais que constituam formas de organização comunitária e que tenham preocupações específicas com a criança e com o adolescente – pastoral da criança, pastoral da saúde e do adolescente, etc; promover articulação com órgãos públicos com vistas ao desenvolvimento de cursos profissionalizantes que respondam às demandas das comunidades e às exigências da sociedade contemporânea. Dentre eles realço a iniciação à informática e a novas tecnologias como elemento importante na busca de integração de saberes; suporte à alfabetização e aperfeiçoamento formativo do educando; preparo para a inserção no mercado de trabalho; refletir sobre a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente entre os diversos setores do Projeto e Comunidades atendidas; identificar as especificidades dos diversos organismos, grupos e comunidades que compõem o Projeto: os trabalhos planejados e desenvolvidos devem ter em consideração como estão organizados os setores e a natureza dos serviços prestados, ou seja, serviços oferecidos em creches, escolas, abrigos, reforços, oficinas profissionalizantes e outros em vista à promoção do intercâmbio cultural e científico entre eles.

O Serviço de Assessoria Educacional(SAE) do Projeto tem como função principal a construção, junto com os professores, funcionários, alunos, pais de alunos e diretores de escola, do projeto político-pedagógico da escola, tendo como pressupostos e reflexões uma definição mais clara do papel da escola, transmissora de saberes científicos, em meio às transformações pelas quais vem passando a humanidade. A princípio o Manual de Reflexão e Ação do Projeto Ágata Esmeralda vem defendendo a escola com espaço institucional de transmissão dos saberes acumulados pela humanidade, dando destaque principal às novas tecnologias, como conhecimento fundamental para atuar na sociedade contemporânea, o que caracterizaria um processo de adaptação ao já estabelecido, reproduzindo assim as condições da exclusão social que combate.

O principal papel da escola é socializar o saber organizado, sistemático e desenvolvido nas áreas científicas, éticas e tecnológicas. Tal socialização implica na formação do cidadão consciente e construtor da sociedade em que vive. Para exercer a cidadania plena, é necessário ter acesso à informação e à tecnologia. Como conceber um cidadão sem estes instrumentos?(BOSCOLO, 1999, p.47).

Ao tratar, porém, das escolas assistidas pelo SAE, do Ágata Esmeralda, é ressaltado o compromisso político com a formação das crianças, “pois os alunos pertencem a setores que vêm sendo excluídos sistematicamente dos bens que circulam entre os cidadãos”(BOSCOLO, 1999, p.48). É necessário que as crianças e adolescentes das camadas excluídas da sociedade, ao aprenderem a ler, a escrever, a contar, aprendam a sentir, conceituar, compreender, raciocinar, discursar, transformar, recusando-se um processo de ensino centrado na repetição, na exposição acrítica de conteúdos desvinculados da realidade dos alunos, diz o Manual do Projeto. O compromisso político leva ao inevitável compromisso com uma pedagogia própria, centrada no aluno. “A nossa proposta educacional em resumo tem como fundamental a construção da educação com base dialógica, dentro de um processo democrático em que educadores e educandos se completam, trocam saberes e experiências numa relação humanizadora.”(BOSCOLO, 1999, p.49) .

Para atingir seus objetivos no setor de educação o SAE desenvolve ações diante dos seguintes desafios:

a) Garantia de oferta de um ensino de qualidade.

A que qualidade se refere o Projeto Ágata Esmeralda? Quais os critérios tomados pelo mesmo para buscar a qualidade proposta? Segundo o SAE garantir qualidade é meta fundamental de uma escola que trabalha com crianças de uma realidade de periferia e de exclusão que caracteriza a clientela do Ágata. Para isto o Projeto não se propõe à criação e manutenção de escolas, porque isto é tarefa, obrigação do Estado. Trabalham orientando, sugerindo e participando da vida do ensino formal(escola pública) e dentro do universo abrangido pelo Projeto, (ensino infantil e fundamental) realizando as mudanças que consideram relevantes para um ensino de boa qualidade. Mas, o que vem a ser um ensino de boa qualidade? O Manual de Reflexão e Ação dos Dirigentes do Projeto Ágata responde:

Um ensino de qualidade implica em conhecer os educandos na sua “inteireza”, saber sua realidade de vida, conhecer sua história pessoal e respeitar todas estas características, assumindo verdadeiramente um papel de parceria com os excluídos na busca de soluções que quebrem os muros das desigualdades sociais ainda vigentes. (BOSCOLO, 1999,p. 49-50).

b) Conhecimento da nova LDB

O conhecimento da referida Lei vem na direção de uma das condições para a atividade de exigência dos direitos nela contidos tais como:

- preparo da educação, dever da família e do Estado, de preparar o educando para o exercício da cidadania e para o trabalho;
- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber
- Ensino adequado às condições do educando; entre outros direitos previsto na Lei Magna da educação brasileira.

c) Construção da cidadania a partir da escola

Segundo o Projeto, é na escola de ensino fundamental que a criança passa parte significativa da vida, oito anos, no transcorrer dos quais ela aprende a escrever, ler e contar, mas também a se relacionar, a construir amizades, a brigar a explorar os limites e as possibilidades desses relacionamentos com os colegas, professores, funcionários. Além dos conteúdos didáticos, propriamente ditos, as crianças aprendem a conviver, a partilhar, a participar, a escolher, a se posicionar diante de situações diversas, a compreender as origens de sua condição social, econômica e política a fim de se posicionarem também em relação a esta realidade que os desafia, nos desafia.

Esse é então um espaço legítimo de construção de conhecimentos importantes ao exercício do cidadão porque é nela que aprendemos a nos relacionar com o outro e com o mundo sistemático do qual fazemos parte e é justamente por isso que os educadores devem ter consciência do seu papel para poder não só transmitir aquilo que a história dos homens tem deixado como legado, mas também o de formar seres que pensem acerca das suas atitudes, reflitam de forma crítica sobre sua realidade, entendam a exclusão e a injustiça, e se preparem para superar os obstáculos que os separam na escalada da inclusão e da reconstrução da sociedade em que vivem.(BOSCOLO, 1999, p. 53).

d) Profissionalização

Este aspecto é pensado pelo Projeto Ágata Esmeralda como uma questão de justiça e oportunidade. Para o sujeito conseguir um emprego que lhe propicie uma melhoria significativa em sua qualidade de vida, é necessário que ele domine os códigos escritos, sabendo decodificar, interpretar, estabelecer uma comunicação crítica com o que lê, além do domínio de conhecimentos matemáticos

que o auxiliem na sua compreensão, manipulação e uso dos instrumentos e objetos sobre os quais vai atuar através do trabalho. Não se deve negar ao educando a possibilidade de construir a sua existência com dignidade através da escola e do trabalho. Para isso as comunidades organizadas devem rever seu planejamento, seus objetivos e metas posicionando-se ao lado do Estado a fim de evitar a reprodução das desigualdades e da exclusão social dos seus educandos.

Neste sentido, se entrosar e buscar o apoio dos órgãos governamentais e não governamentais, não é pedir esmola, mas uma obrigação da sociedade organizada de reconectar, mais uma vez, o Estado, com as classes que historicamente sempre foram marginalizadas. (BOSCOLO, 1999, p. 54).

e) Fracasso escolar

Quanto a este aspecto o projeto se posiciona de forma a acolher as crianças tidas como fracassadas, questionando as teorias que justificam o fracasso através das marcas psicológicas deixadas pelo sofrimento que carregam, da má alimentação ou de um ambiente intelectualmente empobrecido (pais semi analfabetos ou analfabetos). Daí que o Projeto tenha um cuidado em oferecer uma alimentação adequada às crianças que atende, respeitando a identidade cultural dos seus pais e proporcionando um atendimento adequado às crianças com distúrbios emocionais que atrapalhem sua aprendizagem e seu desenvolvimento pessoal, além do reforço escolar, como uma das estratégias para combater o denominado fracasso.

a) Reforço escolar (banca)

Este aspecto é inserido na perspectiva de educação dentro do Projeto. Não se concebe um reforço escolar separado da proposta pedagógica mais ampla, sem um planejamento e uma organização compatível com os critérios de qualidade definidos pela SAE.

b) Projetos de arte-educação

Vem ao encontro da necessidade de buscar saídas para a melhoria do rendimento escolar das crianças, baseado nas pesquisas da área.

c) Literatura infantil

Nesse aspecto não se toca no assunto diretamente, talvez através da analogia da arte como expressão, onde as crianças colocam seus medos e anseios diante de sua situação de exclusão, favorecendo assim a recuperação de sua auto-estima, através do acompanhamento dialógico.

f) Formação e reciclagem de professores

Para se atingir a qualidade definida no Projeto é necessária uma formação permanente dos professores, dando-lhes subsídios necessários para sua atuação em sala de aula. Percebe-se, de antemão, que diante da definição de qualidade de ensino, definida pelo Projeto, a formação de seus professores deve basear-se em princípios pedagógicos que associem o conhecimento da realidade do aluno, o conhecimento dos conhecimentos a serem ensinados num processo de diálogo, de mediação, de interação, o conhecimento pedagógico que oriente e dê respaldo às atividades desenvolvidas e o posicionamento político do professor diante dos compromissos assumidos com a mudança, a transformação das condições de desigualdade em que vivem seus alunos e alunas. O compromisso político do professor é ressaltado no documento do *Ágata Esmeralda*:

A profissionalização do professor é fator importante, pois não se pode fazer educação de qualidade, com vistas ao desenvolvimento global do sujeito, quando trabalhamos com professores mal formados, escolhidos só a partir de seu envolvimento com a comunidade e de sua amizade com o responsável. Mais que compromisso político(que é ponto fundamental para a formação do professor) é preciso se desenvolver competências de forma reflexiva e crítica em vista à criação de estratégias didáticas para o público alvo com o qual trabalhamos.(BOSCOLO, 1999, p. 52).

Ao compromisso político do professor deve estar indissoluvelmente ligado o seu conhecimento e a sua sabedoria sobre as estratégias, os métodos, as técnicas, a metodologia enfim mais adequada a determinada situação, a determinado grupo e a determinado tempo, sem a qual o professor não consegue tornar eficaz a intencionalidade política de sua prática educativa. Observamos, na citação acima, a relevância que o Projeto *Ágata* dá ao compromisso político do professor, aliado ao domínio dos saberes necessários para uma prática educativa eficaz.

4.4 O Programa Rede UNEB 2000 em DIAS D'ÁVILA

O município de Dias D'Ávila tem seu nome ligado à Francisco Dias D'Ávila, filho do ilustre fidalgo português Garcia D'Ávila, Sesmaria doada ao mesmo pelo Rei D. João III. Em 1953, com base na Lei 628 de 30 de dezembro, Dias D'Ávila passou a ser reconhecido como Distrito do município de Camaçari e somente alcançou sua emancipação política a partir de 25 de fevereiro de 1985.

A origem do município está vinculada à existência de uma feira de gado denominada "Capuame". Mais tarde ficou sendo conhecida como "Feira Velha", onde era comercializado o gado para o abastecimento do Recôncavo e Salvador, função que posteriormente passou a ser exercida pelo município de Feira de Santana. Com a descoberta das qualidades terapêuticas das águas do rio Imbassaí, pelo padre naturalista Camilo Torrend, Dias D'Ávila passou a ser considerada área de veraneio e isso devido à lama medicinal encontrada no rio. Esse fato reforçou a economia local, deu novo impulso ao comércio e à construção civil, e foi complementada com a instalação de uma fábrica de engarrafamento de água mineral. Em 25 de fevereiro de 1962, foi criada a Estância Hidromineral de Dias D'Ávila.

Localização e caracterização agroclimática

Dias D'Ávila está localizada a 50 km de Salvador e integra atualmente o conjunto de municípios que fazem parte da grande área metropolitana. Possui clima tropical quente e úmido e ocupa uma área de 208 km². É constituída por seis distritos: Beribeira, Emboacica, Barragem de Santa Helena, Leandrinho, Camboatá e Futurama. Limita-se ao Norte com o município de Mata de São João, ao Sul com Camaçari e Simões Filho, ao Leste com Camaçari e, ao Oeste com São Sebastião do Passé e Candeias. A cidade está localizada sob um riquíssimo lençol freático, o que proporciona a implantação de indústrias na região. Além dos rios Imbassaí e Jacumirim, considerado os mais importantes da região, possui uma bacia hidrográfica formada pelos rios Jacuípe e Joanes, além da Barragem Joanes II e a Barragem de Santa Helena, essa última ainda em fase de construção. A importância da construção dessa barragem está no fato de que através dela será realizado o abastecimento da refinaria da Petrobrás, além do abastecimento de água da região metropolitana de Salvador pelos próximos 30 anos.

Os produtos minerais mais importantes são: água mineral, areia e caulim. Na agricultura destaca-se o cultivo de mandioca, batata-doce, côco da Bahia, milho e banana. O setor pecuário tem pouco significado para a economia do município, pois ocorre em pequena escala.

Atividade econômicas produtivas

Entre os 415 municípios baianos Dias D'Ávila, até 1996, segundo dados fornecidos pela SEI, participa no PIB estadual com uma arrecadação de R\$ 464.667.335,00 e está classificada com 12.º município; em termos de desenvolvimento econômico está classificada em 14.º lugar e, em termos de desenvolvimento social é o 3.º município do Estado da Bahia.

No que se refere à atividades econômicas produtivas, Dias D'Ávila conta com as fábricas de engarrafamento de água mineral Dias D'Ávila, Indaiá e mais recentemente com a Maiorca e a Fratelli Vita. Em fase de operação e distribuição, pode-se citar a CBB indústrias de Bebidas, produtora de cerveja e refrigerante. Atualmente, quase toda a base econômica vem através da indústria Caraíbas Metais que integra o Complexo Petroquímico de Camaçari, do Pólo empresarial Governador César Borges, com a instalação de pequenas empresas de prestação de serviços para manutenção industrial e do comércio local. O município conta ainda com o desenvolvimento de fruticultura, pequena pecuária e exploração de caulim para confecção de cerâmica.

Informações Educacionais

Dados do IBGE, do ano de 2004, registraram 13691 matrículas no ensino fundamental e 3.574 Matrículas no ensino médio, com 450 docentes no primeiro e 130 docentes no segundo. Dos 450 docentes no ensino fundamental 358 trabalham na escola pública municipal enquanto que 58 estão exercendo a docência nas escolas privadas do município de Dias D'Ávila. No Ensino Médio são 108 docentes em escolas públicas estaduais e 22 docentes em escolas privadas. São 35 escolas mantidas para o ensino fundamental, sendo 22 públicas municipais e 13 escolas privadas. No Ensino médio são 4 escolas, 2 mantidas pelo Estado e duas pela iniciativa privada.

O município desenvolve alguns projetos que auxiliam na capacitação do profissionais que trabalham na área de educação, tais como: Programa de Incentivo à Educação(PIE); Alfabetização; Sexualidade na Adolescência; Oficinas de Leitura; Seminários e Palestras; aceleração I e II; Ciclo Básico de Aprendizagem(CBA); Leia Brasil; Gerência de Qualidade Total na Educação; e Educação Ambiental.

A Biblioteca Pública Municipal está instalada no mesmo prédio em que funciona o curso de pedagogia. Conta com um acervo de 4.554 títulos, sendo bastante freqüentada e única no município. O curso de Pedagogia consta com 115 títulos diferentes, o que corresponde a 640 volumes.

Foram constatadas certas especificidades que merecem ser destacadas devido à interferência delas no processo de formação dos professores-alunos. Em primeiro lugar, refiro-me à direção dada ao

Programa. Naquele município, em Dias D'Ávila, não há um órgão, grupo ou instituição que dê uma direção e um sentido ao Programa, ou seja: há um programa sem um projeto. Este é implantado, simplesmente. Não existe, de antemão, um sujeito institucional que aponte algumas singularidades e especificidades do grupo a ser formado e da realidade onde realizam seu trabalho educativo. Esta ausência interfere na formação, o que pode ser observado através das falas das professoras-alunas entrevistadas:

Primeiro que a gente vê casos e casos e casos, e a gente não tem subsídios pra trabalhar tudo. Vontade a gente tem, mas não tem subsídios pra isso. Talvez nem a formação foi suficiente pra a gente lidar com determinados problemas. Até a... observando também até um certo apoio da Secretaria – de educação – que nós não temos, Nem tudo a gente pode falar, nem tudo a gente pode fazer. (Professora-aluna Y, 2004, p. 1).

E como essas...

Quando eu tava fazendo UNEB, que quando nós contávamos aos professores o que acontecia em sala de aula, eles achavam aquilo um absurdo. Eu acho que falta também a esses professores se integrarem mais à realidade da escola pública. Porque eles têm uma visão, e é outra. Acho que tá faltando é isso. (Professora-aluna Y, 2004, p. 3).

O estágio supervisionado – que é a disciplina que tem uma carga horária maior para aproveitar a relação teoria/prática, dispondo de X horas no semestre não tem possibilidades, enquanto disciplina do currículo de formação de professores do Programa Rede UNEB 2000, de fazer a articulação entre os professores e dar uma coerência de conjunto ao curso como um todo, apontando pontos críticos e necessidades prioritárias.

Portanto, enquanto o Projeto Ágata Esmeralda tem uma proposta clara para a formação de seus profissionais, selecionando previamente, por exemplo, os professores-formadores que têm o perfil mais adequado para trabalhar com o grupo específico de professoras-alunas em formação, e direcionando essa formação para as finalidades da instituição, o município de Dias D'Ávila recebe o Programa Rede UNEB 2000, implantando-o diretamente, sem uma mediação local que lhe construa um sentido político-pedagógico explícito.

5 AS REALIDADES ESTUDADAS

Conforme apontado no capítulo relativo aos procedimentos metodológicos, procedi minha investigação a partir do Estudo de Caso comparativo, comparando duas realidades: a relativa às professoras de escolas públicas municipais, contratadas por concurso público pela Prefeitura da cidade de Dias D'Ávila e a realidade de professoras de escolas comunitárias da periferia de Salvador.

Meu objetivo, ao realizar esta comparação, é identificar o que há de comum e o que há de específico na percepção das professoras-alunas acerca de suas práticas educativas, no que tange ao significado político, qual seja: o de percepção, questionamento, decisão e ruptura com a sua realidade e a de seus alunos, ou com a legitimação fatalista dessa realidade. A partir dos indícios apontados nas entrevistas pretendo responder, provisoriamente, à minha questão principal: Qual o tipo de professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental o Programa Rede UNEB 2000 está formando: O Tecnólogo do Ensino ou o Agente Social?

5.1 A Formação Política dos Professores das Séries Iniciais do Município de Dias D'Ávila

Perfil das Professoras-alunas do município de Dias D'Ávila¹⁰.

As professoras entrevistadas em Dias D'Ávila – de uma amostra de 41 professoras-alunas que estão cursando o Rede UNEB 2000 atualmente – possuem o seguinte perfil: a maioria tem entre 30 e 40 anos(53,7%) e entre 40 e 50 anos(24,4%). As casadas representam 68,3% e 21,9% estão solteiras. Quanto ao número de filhos 29,3%, a maioria, tem 02 filhos(29,3%) 21,9% têm entre 01 e nenhum filho, 14,6% têm 03 filhos, e, somente 2,4% têm mais de 04 Filhos. Eu imaginava que o número de filhos e a faixa etária dessas professoras, por exemplo, seria bem maior. Quanto à identificação racial 78% da professoras-alunas do município de Dias D'Ávila se consideram negras, enquanto 9,8% se declararam pardas e apenas 4,9% afirmaram ser brancas. Quanto à questão financeira a maioria ganha entre R\$ 240,00 a R\$ 500,00, na verdade, a média é de R\$ 275,00 – no ano de 2003 com o salário mínimo estipulado em R\$ 240,00. Somente 2,4% declararam ganhar entre R\$ 700,00 a R\$ 1.000,00, enquanto, no outro extremo, o mesmo percentual declarou ganhar menos que R\$ 240,00. Em função disso uma parte significativa dessas professoras, 31,7%, complementam a renda com atividade alheia ao ensino.

¹⁰ Estes dados se referem às professoras-alunas do município que estão em formação no Programa Rede UNEB 2000. As professoras-alunas que eu entrevistei fazem parte do primeiro grupo que já havia se formado.

Dessas 31,7%, 63,8% - ou seja, a maioria dessas 31,7% - ganham mais que a renda provinda do magistério. Quanto à identificação religiosa a maioria(39%) se declara católica e 31,7% são evangélicas. 19,5% não possuem nenhum vínculo religioso, de caráter institucional. Quanto à questão da participação política a maioria(78%) afirmou não participar de nenhuma outra atividade fora o seu trabalho e a família. 14,6% participam do sindicato. 7,3% participam de associação de bairro, 4,9% participam de clube de mães e movimento negro, enquanto 2,4% auxiliam na Pastoral da Criança.

Este é o perfil das professoras-alunas, a partir de algumas poucas características, da cidade de Dias D'Ávila que, em sua maioria são negras, têm entre 30 e 40 anos, cuja a média salarial é de R\$ 275,00, casadas, possuindo entre 02 e nenhum filhos, uma boa parte fazendo bicos para sobreviver, e que professam a fé católica e evangélicas em sua maioria. A grande parte não se envolve em outras atividades políticas e sociais, acredito porque não dispõem nem de tempo para isso.

5.1.1 Significado da formação no programa rede Uneb 2000

As professoras do município de Dias D'Ávila que foram entrevistadas, revelam que sua formação no Programa Rede UNEB 2000 representa uma oportunidade e “grande subsídio”. Elas, porém, não conseguem situar esta oportunidade no contexto político e econômico que lhe subjaz, configurando-a. Nenhuma das entrevistadas sequer menciona o clima de medo de perda do emprego em função das interpretações iniciais do §4.º do artigo 87 do ADCT da Nova LDB, Lei 9.394/96. Enfim, elas não percebem que a possibilidade do Programa Rede UNEB 2000 é dada pelas condições econômicas, políticas e sociais contemporâneas, às quais estão submetidas às comunidades nas quais trabalham.

A realização da formação no Programa Rede UNEB 2000 na cidade onde as professoras-Alunas residem é outro aspecto destacado. A proximidade da família e do trabalho reduz o cansaço de deslocamentos longos – entre cidades – e diminui também os gastos pessoais com transportes, alimentação e hospedagem. Há dois aspectos a esse respeito: primeiro é o fato da UNEB ser uma universidade multicampi, o que facilita o convênio do Programa Rede UNEB 2000 com vários municípios do interior da Bahia, onde campi da UNEB estão instalados e nos municípios adjacentes a tais campus. Esta proximidade reduz também os gastos com transportes de professores-formadores das prefeituras, na medida em que os professores contratados ensinam nos campi adjacentes. O segundo aspecto é o fato do Programa em questão significar uma “aproximação” geográfica da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, ou melhor, do Curso Normal Superior oferecido por ela,

para grupos profissionais docentes que certamente seriam excluídos desta ou de outra formação superior qualquer.

5.1.2 Relações com a teoria: submissão ou questionamento crítico?

Outro significado importante trazido pelas professoras-alunas diz respeito à formação enquanto subsídio teórico para uma melhor compreensão de sua prática educativa.

“E... Na parte assim profissional o que melhorou bastante, pedagogicamente falando, foi assim na questão de você compreender como é que acontece o processo de construção do conhecimento na criança, né? Vendo coisas novas. E a Rede UNEB proporcionou isso, né?”(prof.^a-aluna Luciana Santos Sousa).

Outra professora desta mesma cidade se expressa da seguinte forma: *“Foi aperfeiçoar meu conhecimento, melhorar minha prática. Foi isso.”* (prof.^a-aluna Iderlan).

Reconhecendo a importância da teoria para a possível melhoria das suas práticas educativas, as professoras entrevistadas, entretanto, discutem-na a partir do contexto de suas experiências concretas, de professoras das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do município onde trabalham. *“Quando nós fizemos o curso falando sobre psicologia, filosofia... Eu acho que a teoria tá um pouco distante da prática, viu? Eles [os professores-formadores] falam muito de ... Falam de uma realidade.. Eles vêem uma coisa e na nossa prática é completamente diferente.”* (professora-aluna Iderlan, grifos meus).

Os condicionamentos do meio pedagógico onde desenvolvem seu trabalho são importantes elementos para uma dialética com a teoria. Esta última não é um saber insuspeito, acima de seus condicionamentos e necessidades. A teoria é questionada exatamente onde deveria auxiliar as professoras entrevistadas a responderem às perplexidades nascidas dos desafios lançados pela prática cotidiana delas, lançados por sua experiência concreta. Fora disso, a teoria não serve, fazendo um trocadilho: é pura teórica. Outra relação com a teoria é de adaptação desta à realidade e não seu inverso.

Mas a gente procura sempre o quê? De uma... é, é... mesclar né? trabalhar de... dar ên... na essência também, de trabalhar o construtivismo na forma da construção do conhecimento, mas não ele todo, porque a gente não tem nem estrutura pra isso, né? A quantidade de alunos que nós temos em sala de aula, né? condições do espaço físico e tudo não dá pra gente fazer um trabalho totalmente voltado pra isso. E a formação dos professores teria de ser uma formação, né? diferente pra todos os professores".(Prof.^a-aluna Luciana Santos Sousa).

As condições estruturais da escola, a formação de professores, que não teria que ser esta – a que está acontecendo –, entram em jogo, exigindo uma adaptação do conhecimento teórico. A realidade concreta de trabalho docente se constitui num contexto dinâmico, num interlocutor ativo da teoria, sugerindo uma negociação, não apenas sua aceitação acrítica, submissa, heterônoma. O mundo é trazido para o diálogo. As professoras entrevistadas recriam, reinventam, improvisam no espaço material, institucional, social, cultural, econômico e político que lhes desafiam e de que dispõem.

Nós chegamos a 30 alunos, né? No estágio 2 e 3, mas de qualquer maneira é um número muito significativo pra um professor, né? Dá conta de 25 alunos de 04 anos. Pense: é muita coisa. Porque o professor além de educar ele tem de cuidar também. Tem muitas necessidades que os alunos nessa faixa etária ainda têm... Mas também não vamos dizer que a gente não tá se empenhando ao máximo só por isso. Não. A gente tá o tempo todo tentando fazer o máximo, mesmo com o número grande.(prof.^a-aluna Luciana Santos Sousa).

Logo, a partir do depoimento dessas professoras infere-se que a defesa de perspectivas teóricas de formação de professores que não levem em consideração as suas leituras do mundo, a partir das suas experiências concretas, nem o contexto profissional, econômico, institucional e político onde estão inseridos os docentes em formação, têm, de saída, seus propósitos fadados ao verbalismo estéril. A este respeito Serrão(apud Facci, 2004) observa que há aspectos que configuram o trabalho do professor que não dependem exclusivamente de uma atitude reflexiva e crítica que tenha, por si só, condições de romper com uma prática profissional envolvida pela trama social complexa e contraditória.(FACCI, 2004, p.63).

E a professora Iderlan continua: *Talvez nem a formação foi suficiente pra a gente lidar com determinados problemas. Até a ... observando também até um certo apoio da Secretaria[de Educação] que nós não temos. Nem tudo a gente pode falar, nem tudo a gente pode fazer.*

Ao relegar a experiência profissional e pessoal das professoras entrevistadas, além do contexto institucional, político e social onde exercem as suas atividades educativas, muitas propostas teóricas tentam se impor ideologicamente, mas são questionadas no contato com as realidades das professoras e professores em formação. A autonomia dessas últimas, em relação à sua formação, é construída nos espaços possíveis, onde é possível falar, ou seja, onde é possível dizer a sua palavra verdadeira e onde é possível fazer, em síntese, onde se enxerga o horizonte da autonomia na transformação do mundo, o que, nesse caso, significa, concretamente, seu engajamento em sua própria formação, a eleição de conteúdos que surgem de suas dificuldades na prática educativa cotidiana. Onde há possibilidade “a gente” – a professora e demais colegas da escola – fala e faz o que a possibilidade oferece. *“A gente tá o tempo todo fazendo o máximo, mesmo com o número grande”* [de alunos].

A palavra das professoras de Dias D’Ávila assinala, portanto, uma relação de conflito com a teoria, de ressignificação e adaptação desta última às necessidades e problemas por elas enfrentados. É interessante destacar a relação que uma das professoras-alunas entrevistadas estabelece com a teoria tradicional, evidenciando que não lida com a mesma como uma relação de substituição acrítica de uma teoria por outra, baseada no critério da novidade. Ela demonstra não estar simplesmente procurando teorias salvacionistas, que substituirão alienantemente suas perspectivas teóricas que as sustentam na sua prática docente cotidiana.

Você não pode dizer: – Tudo que era tradicional não serve. Se fosse assim a gente não estaria aqui, né cara? Somos frutos do tradicionalismo. Claro que tem muito ranço que a gente tem que deixar pra traz, né? Que é difícil. Mas a gente procura sempre o que? De uma... é, é... mesclar né? trabalhar de... dar ên... na essência também, de trabalhar o construtivismo na forma da construção do conhecimento, mas não ele todo, porque a gente não tem nem estrutura pra isso, né?(Professora-aluna Luciana Santos Sousa).

A relação com a teoria, portanto, é ativa, questionadora da função e do significado desta para a prática educativa das professoras entrevistadas. Estas professoras ressignificam a teoria em relação às suas necessidades, às suas buscas e aos obstáculos trazidos pela realidade das escolas públicas municipais de Dias D’Ávila. As professoras-alunas exercem a sua palavra, que é crítica também, uma crítica à teoria em função da realidade em que estão inseridas e inserindo-se constantemente. É da sua

realidade concreta que emerge sua crítica a uma teoria aérea, distante dos subterrâneos da maioria da população baiana. Uma teoria que percebe a realidade a partir de sistemas teóricos – construtivismo, professor reflexivo, competências, etc. – ressaltando o papel do professor-aluno na promoção da aprendizagem dos seus alunos e de suas alunas. A trama institucional e social complexa e contraditória, apontada por Serrão(2004) são deixadas ao largo, à margem das discussões teóricas principais... *“Eles[os professores-formadores] achavam um absurdo[que algumas professoras-alunas relatavam durante as aulas] mas não: eram aquelas mesmas coisas que eles falavam sempre, as mesmas teorias, os assuntos.”* (professora-aluna Idlerlan).

Constata-se que, apesar de faltar às docentes entrevistadas uma compreensão teórica que possa servir de análise crítica mais ampla e fio condutor de sua prática educativa, as docentes do município de Dias D’Ávila reinterpretam as teorias em função de sua realidade, trazendo elementos contraditórios dessa realidade e provocam um questionamento crítico da teoria e apontam para uma formação docente baseada numa práxis pedagógica possível, pois que partem justamente da leitura do seu mundo.

5.1.3 A Formação de Professores e as Competências

A idéia de “competências” que norteia a política de formação de professores da educação básica atualmente centra-se na perspectiva de formação, segundo Veiga(2002), do professor enquanto tecnólogo do ensino. Como vimos na introdução, para o docente tecnólogo o ensino se restringe a si mesmo, sem considerar seus condicionamentos sociais, políticos, econômicos e históricos. O tecnólogo do ensino é o professor formado para adquirir competências, entendida esta como um saber fazer restrito, num processo caracterizado como neotecnista. Este professor está orientado para atingir os objetivos que foram delineados desde o centro educacional do Estado, que é o MEC, através de parâmetros, diretrizes, programas, etc. Há uma tendência orientada para a produtividade no sistema educacional mundial e brasileiro, para formar o tipo de pessoa que é exigido pela sociedade contemporânea sob hegemonia do neoliberalismo.

Ser um docente competente significa, neste contexto, ser aquele que aciona conhecimentos, sem limitar-se a eles, em uma determinada situação, que apoiarão as ações dirigidas eficazmente a essa situação determinada. Neste caso o conhecimento, a teoria, se resume a uma ferramenta, um instrumento de uma ação pedagógica restrita, fechada em sua própria especificidade momentânea, o

que insinua o seu abandono posterior, por outra teoria adequada ao momento, e não à sua abordagem num conjunto coerente e articulado. A relação da teoria com a prática se resume à dimensão instrumental, de forma fragmentada, pragmática e de carácter tecnicista, negligenciando seu carácter dialético com a prática pedagógica e com a realidade mais ampla que a institui e é por ela instituída. O docente, neste contexto, só precisa saber qual a “ferramenta”, ou melhor, a teoria, para usar na situação que se apresenta na escola.

A análise anterior, feita da palavra das professoras entrevistadas, evidencia a busca por uma formação teórica onde os saberes da experiência profissional e os saberes da cultura e do mundo vivido na prática social devem ser articulados pelos saberes disciplinares e curriculares e pelos saberes da formação pedagógica, contextualizando-os, caracterizando assim, um movimento em direção à formação do professor enquanto agente social. A teoria “sofre” a ação do contexto, do mundo. Ela, a teoria, não se constitui enquanto um mero instrumento eficaz para a ação “dar certo”, mas é constituída e, portanto, transformada, por essa realidade à medida que a constitui. A ação, eficaz ou ineficaz, também contribui para que a teoria “dê certo”.

Apesar dos “absurdos” dos “subterrâneos” a teoria da formação dessas professoras continuou “aérea”, divorciada da realidade. Nesta perspectiva, talvez a crítica que a ANFOPE(2002) e Veiga(2002) faz à formação dos docentes fora da universidade seja legítima, pois sem a pesquisa, sem a curiosidade epistemologicamente orientada no campo mesmo da formação desses docentes, a teoria jamais deixará de ser aérea.

Ao retirar da universidade a formação do professor, o MEC nega a sua identidade como cientista e pesquisador, reduzindo o professor a um “profissional tarefeiro”, mero executor de atividades rotineiras, acríticas e burocráticas. Nessa concepção, qualquer curso aligeirado e de baixa qualidade forma profissionais desvinculados do contexto social mais amplo, possibilitando a construção da identidade de tecnólogo do ensino.(Veiga 2002, p. 79).

5.1.4 O Papel da Família na Escola

Todas as professoras-alunas entrevistadas afirmaram a necessidade do apoio da família na formação dos seus alunos. Seja do ponto de vista moral, seja do ponto de vista pedagógico específico.

“O que tá acontecendo que eu percebo, é falta de família. Eles são meninos que não têm orientação. Eles não têm limites, eles não temem nada.” Afirma a professora-aluna Iderlan).

E eu gosto de conversar[com os pais] porque a gente precisa saber a origem de cada um, pra saber como tratar, como trabalhar. Porque as vezes aquele menino é arredio, mas ele não é arredio porque ele quer. Algum problema, alguma coisa ele tá trazendo. Então a educação também tem que ser pra eles, pros pais, entendeu?(Prof.^a-aluna Edna).

Esta última fala da professora-aluna E demonstra claramente que a metodologia de trabalho da mesma não está divorciada da realidade que seus alunos representam e apresentam em sala de aula. Sua pedagogia tem um compromisso técnico e ético indissolúveis. O comportamento arredio, agressivo e indiferente das crianças na escola e na sala de aula se constitui em sério obstáculo para o ensino, o que impulsiona a professora-aluna ao diálogo com os pais em busca da compreensão e quiçá, mudança daquele comportamento. Como uma das raízes do problema é identificada na família, a professora-aluna E procura, no diálogo, descobrir e tentar solucioná-lo. Uma das professoras-alunas se encontra desestimulada. Num dos dias que eu fui entrevistá-la tive que separar uma briga entre dois adolescentes, onde um dos mesmos saiu bastante ferido no rosto. Somente após a separação é que apareceram outros funcionários da escola municipal onde professora Iderlan ensina. Na entrevista a mesma se queixava bastante da falta de apoio da família e de outras instituições, tais como a Secretaria de Educação de Dias D’Ávila.

Agora mesmo eu tô com dois alunos. Tão na 3.^a série. Eles não sabem ler. Aí de quem foi a culpa? E cadê o subsídio pra resolver essa questão agora? “...Uma escola precisa de um psicólogo, precisa um pouco de tudo, nós não temos esse subsídio. Aí são vários os problemas. Como é que nós vamos resolver tanta coisa?(Prof.^a-aluna Edna.).

A participação da família para estas professoras-alunas se restringe ao apoio pedagógico, não se observando sua atuação para o espaço da gestão escolar ou do planejamento pedagógico. É certo que as famílias não estão tendo condições para manutenção de condições mínimas de existência. Elas estão preocupadas é com a sua sobrevivência imediata. As questões de ordem moral e éticas são, compreensivelmente, secundárias, embora cada grupo, classe e indivíduo tenham uma ética possível. Somente uma das quatro professoras-alunas entrevistadas é que associou a questão da sobrevivência das famílias diasdavienses ao contexto econômico brasileiro. *“É um problema econômico... O*

problema de estrutura, de apoio, pois isso mexe muito com a família. Que tudo isso acaba interferindo muito no nosso trabalho aqui pra gente, né?” (Professora-aluna Luciana Santos Sousa).

Além disso, se pode depreender também das análises feitas em torno da palavra das professoras-alunas da cidade de Dias D’Ávila, é que elas não mencionam, em momento algum das entrevistas, uma das causas principais da desagregação e da desestruturação familiar: seu empobrecimento extremo, fruto das condições do capitalismo neste início de século e de milênio. A professora-aluna Y, por exemplo, está preocupada somente com a dimensão moral, de limites e disciplina que as crianças precisam.

Eles não... é... Economicamente eles não são tão carentes assim. Não chega...A carência deles é mais acho que... a falta de... de limites que eles não possuem...Eles têm a realidade deles totalmente distorcida; eles não respeitam ninguém; a grande maioria, quase 70%, o problema maior que nós enfrentamos aqui é esse. Geralmente são crianças que são muito largadas, não, não tem orientação dos pais, os pais trabalham, muitos pais tão presos. Mas a relação a, com relação a... eles têm... eles são, digamos assim não chegam a ser pobres, completamente... não...(professora-aluna Idlerlan).

Elas, as professoras-alunas e seus colegas, enfrentam, cotidianamente, as conseqüências da concentração de riquezas que produzem a miséria, o analfabetismo e o desemprego que penetram a sala de aula através de seus alunos desnutridos, descuidados, carentes de afeto e de orientação e, por isso também, arredios, agressivos, sem nada temer, porque nada têm a esperar. O futuro se lhes apresenta sombrio, temeroso e o seu tempo presente é a decepção da vida não realizada em si mesmos. Soma-se a isso uma escola também “desnutrida”, feiosa, cheia de arestas, de pingueiras, de buracos, de vazios, de faltas. Falta material pedagógico, faltam salas amplas, faltam equipamentos para o lazer infantil, falta satisfação dos funcionários da escola, sobra queixas de todos; falta valorização profissional do professor enquanto pessoa e enquanto profissional; etc. Neste sentido fica difícil compreender o que significa a expressão da professora Idlerlan: “*Eles não... é... Economicamente eles não são tão carentes assim.*” Talvez porque tenha outros alunos e alunas ainda mais carentes, visto que muitos pais estão presos.

Sobre a participação da família percebi também um outro tipo de preocupação. Vejamos o que afirma a professora Ednólia

Ele[o pai do aluno] já acha que é queixa do filho que a gente vai fazer. No entanto a gente quer conversar. Eu mesmo gosto muito de conversar com os pais pra saber a origem, como fiquei sabendo de Cristina. Hoje eu tava conversando com a mãe de um... um aluno. Não é nem mãe, é a avó que cria, porque o pai é japonês, voltou pro Japão agora, espancou a mãe deles. Dessas sessões de espancamento que eles ficavam vendo sempre, os meninos são tudo traumatizados e a mãe ficou com uma seqüela na cabeça, faz tratamento... Não ficou doida, mas sofre de dores de cabeça assim, entendeu? Ele agora ele voltou pro Japão. Os meninos estão sentidos(...) choram porque queriam...apesar da violência da mãe eles gostam do pai, entendeu? É uma coisa assim complicada! Então como ele tá muito arredio na sala de aula eu chamei pra conversar, mas não tô sabendo de nada. Aí foi que hoje ela sentou comigo e tava conversando e falou o problema de cada um.

A professora-aluna Ednólia revela um conhecimento íntimo das famílias de seus alunos, no que diz respeito ao que lhe interessa enquanto profissional docente, preocupada com a aprendizagem e o bem-estar de seus discentes. Faz parte de sua política e prática pedagógica reconhecer e buscar o apoio da família como parceira indispensável na solução de problemas que seus alunos apresentam, o que dificulta o cumprimento de sua função social e profissional que é de ensinar, ou seja: de fazer aprender.

O que pude compreender é que as professoras-alunas entrevistadas se preocupam com as crianças que estão sob sua responsabilidade ensinar os conhecimentos necessários à formação de seres humanos capazes de atuar nas diferentes esferas sociais. Os pais, neste caso, são importantes atores sociais que, se quiserem, e puderem, devem auxiliar os professores em sua tarefa cada vez mais árdua de ensinar. Para as professoras-alunas entrevistadas o papel da família na escola é de apoio afetivo e disciplinar, entretanto elas não percebem as determinações mais amplas que provocam a situação de indisciplina que enfrentam dos alunos e a insuficiência das famílias para cumprirem esta tarefa, devido a vários fatores oriundos de seu empobrecimento crescente que penetra a escola e provoca a reação de cada professor.

Ah, a realidade da comunidade é...é... é assim... é bem...é... sei lá!... é bem variada, vamos dizer assim, né? A gente aqui tem alunos de classe até média alta, né? Temos alunos pobres, vamos dizer assim, né? entre aspas. Que não têm condição nem de farda, nem de alimentação, nem de nada. Tem alunos aqui que só vêm pra escola pra merendar, entendeu? E tem aqueles que vêm mesmo no intuito de estudar. Eu tava até fazendo uma caridade esses dias pra uma aluna que dá pena olhar a farda dela. Aí hoje eu trouxe uma calça, trouxe um tênis, trouxe uma meia, trouxe uma blusa pra dar pra ela,

porque eu fiquei com pena. Porque ela usa... A irmã dela usa de manhã, a farda, e ela usa à tarde. Entendeu? Então fica uma coisa assim muito... Então ela disse que a mãe não tinha condição de comprar, como realmente não tem. Se vai tirar dez, doze reais pra comprar uma camisa, uma calça da escola, ela tira pra botar comida dentro de casa: é uma dúzia de ovos, é um pedaço de carne de sertão, né? Então, é bem variada. (Professora-aluna Ednólia, 2004).

A professora-aluna Ednólia, sensibilizada com a situação de precariedade de sua aluna, retira de suas economias para atenuar a miséria que a sensibiliza, mas o que a docente não compreende são as suas causas, ou pelo menos não manifesta essa compreensão. Com toda boa vontade a professora-aluna E1, colega da professora-aluna E, manifesta uma inclusão tão precária quanto a própria exclusão. Ao responder sobre a gênese da realidade de miséria que enfrentam, e sua possível modificação, a professora-aluna Edna, respondeu:

Pode ser modificado, eu acho. Porque à proporção que eles vão crescendo, eles vão...tem muita fonte de renda... um cata latinha, papel, papelão e vão melhorando, né? Comprando seus objetos, vão melhorando. Agora quem não tem visão mesmo de nada, como os pais e as mães já têm essa mesma visão, dá trabalho pra gente viu? Mudar a mente dessas crianças.

Os pais e as mães dessas crianças são culpados pela professora-aluna Edna por sua condição de extrema pobreza, pois não “têm visão mesmo de nada”. Para essa professora-aluna a pobreza e a miséria são estruturadas por um conjunto de pessoas, individualmente, que não têm iniciativa, não procuram melhorar sua situação por intermédio de qualquer tipo de trabalho. A inclusão através da escola, segundo a professora-aluna citada acima, faz parte de uma mudança de mentalidade, de percepção do mundo, procurando adaptar-se, de forma muito precária, ao “mercado de trabalho”. Demonstra uma distância enorme de uma compreensão teórica mínima que lhe forneça uma explicação coerente e rigorosa acerca da constituição da pobreza e da miséria na sociedade capitalista e do papel do Estado nesse processo.

As professoras-alunas entrevistadas, portanto, demonstram um sério compromisso com a aprendizagem de seus alunos e suas alunas, e uma preocupação com sua situação econômica, psíquica e social, que delineia a relação que elas estabelecem com os pais desses alunos. Entretanto, desconhecem as causas principais que geram e reproduzem a situação precária de seus alunos e seus pais e familiares, que são de ordem econômica, política e social que lhes prejudicam a aprendizagem e o próprio ensino. Demonstram com isso um vazio de compreensão teórica de como a realidade se

estrutura em sua forma mais ampla e termina provocando pobreza e miséria com umas de suas conseqüências.

Uma das conclusões indica parecer estar havendo um esmaecimento no sentido da organização institucional através de um sindicato ou outro grupo organizado com a finalidade de mobilizar, organizar, articular, orientar e dirigir, através de suas lideranças, a luta política em busca de condições dignas de ensino e de formação profissional docente. A perseguição e o autoritarismo são percalços que dificultam e mesmo impedem uma organização sindical docente no município de Dias D'Ávila. Diferentes professoras-alunas apontam tal fenômeno quando afirmam que:

Por sinal até uma colega da gente, professora de Matemática, ela... só porque ela foi candidata, já tem... acho que uns 8 anos, pelo o PT – Partido dos Trabalhadores – ficou sendo perseguida vários... até pouco tempo. Uma outra colega da gente também, ela foi o que... secretária do sindicato, perdeu 20 horas... e ficaram, né? fazendo outras coisas com ela assim que chateiam, aborrecem o profissional.

M(Mestrando). Que outras coisas mais ou menos?

Professora-aluna Iderlan. (risos). Não davam escola pra ela. Mandavam ela ir na Secretaria [de Educação]

É... faziam relatório dizendo que ela fez determinadas coisas que não aconteceu...prejudicando mesmo o profissional.(Professora-aluna Iderlan, 2004).

Outra professora-aluna da mesma cidade também evidencia o caráter de perseguição e medo que impedem a organização delas num sindicato, fazendo parte da cultura política local.

Há alguns anos atrás tentou-se criar um sindicato – não existia nem Rede UNEB 2000 nem nada – o sindicato dos professores pra gente brigar pelos nossos direitos. E todos os professores que foram “os cabeças”, entre aspas, foram perseguidos, entendeu? Foram até exo... gente que foi exonerada do cargo ou tiraram da escola e jogou pra escola bem distante de sua casa, entendeu? É isso ou nada! Entendeu? E acabou o sindicato enfraquecendo e acabou deixando de existir.

Aí agora tem esses professores que eu não sei bem ainda... porque eles tentam assim... os professores tentam o que? A... A...A camada política fica tentando, né? É prefeito, é vereador, é...é.. é secretária de educação tentando enfraquecer aquelas pessoas e meter medo.(Professora-aluna Edna, 2004).

A organização profissional das professoras-alunas, e demais colegas, seja num sindicato, seja em outra forma institucional, é impedida por atos de perseguição dos governantes locais. O autoritarismo das elites locais é um dos principais ranços a serem enfrentados por professores em processo de organização e luta dos municípios baianos. O Programa Rede UNEB sofre as influências desse fenômeno, uma vez que é negociado com cada prefeitura, e não a partir de solicitação de professores e professoras organizados.

Há indício nas falas das professoras-alunas entrevistadas que apontam para uma relação com a prática ainda distante, articuladas somente no plano formal do currículo, cuja disciplina de Estágio Supervisionado, além dos Seminários Temáticos, pode favorecer uma unicidade dialética dessas duas dimensões: a teoria e a prática. Houve relatos de elogios e decepções com a teoria, porém, mesmos os elogios são acompanhados de uma limitação ao papel da teoria no contexto de trabalho das professoras. Algumas entrevistadas, por sua vez, revelaram também ignorância de alguns professores-formadores acerca da gravidade dos problemas por elas enfrentados em seu contexto de trabalho. A maioria das professoras-alunas entrevistadas acredita em sua capacidade de intervenção na realidade mais imediata da escola e de seus alunos, o que acontece, cada qual ao seu modo. Isto é muito importante, pois revela um vigor profissional, uma esperança que sustenta seu trabalho. Constitui uma potencialidade pessoal e profissional à espera de políticas públicas educacionais sérias, que levem em consideração a experiência, a esperança e esse vigor que ainda não foram exauridos pelo descaso das classes dominantes com uma educação pública de qualidade nesse país.

Não é possível, por fim, classificar as professoras-alunas da cidade de Dias D'Ávila simplesmente como tecnólogas do ensino, o que seria um erro grosseiro, pois o seu papel político é ativo, resignificando e questionando o papel das teorias, apontando os saberes de sua experiência profissional, as dificuldades institucionais e políticas do contexto local do trabalho educativo, a situação de pobreza extrema de seus alunos e alunas, a solidariedade presente; o papel dos pais no apoio moral e disciplinar, a negligência do Estado; etc. Contudo, também não é possível afirmar que a formação política dessas professoras-alunas vá ao encontro de uma perspectiva do docente enquanto

agente social, pois lhes falta uma formação teórica mais consistente, que lhes permita compreender a realidade de forma mais ampla, mais crítica, possibilitando-lhes uma prática educativa articulada com a realidade do aluno e com os movimentos emancipatórios presentes na sociedade; falta-lhes uma autonomia profissional para decidir sobre os rumos dados ao ensino em função das características dos alunos, uma capacidade de organização institucional, através do sindicato e demais movimentos que representem os anseios da categoria docente, fortalecendo as lutas em prol da valorização da carreira docente, a capacidade técnica de elaborar projetos educativos que respondam tanto às necessidades pedagógicas detectadas nos processos avaliativos quanto às responsabilidades exigidas para o cumprimento da função social da escola que, segundo Veiga deve:

[...]desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho através da construção de um sujeito que domine os conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (2003, p. 268)

Muitos desses saberes não apareceram nas entrevistas, demonstrando que a formação do agente social ainda carece de uma formação teórica adequada. A formação política das professoras-alunas entrevistadas pareceu-me apontar mais para o papel da sua experiência nessa formação, embora desarticulada de uma formação teórica e, por isso, mais caracterizada pelo ativismo, que é, como vimos em Freire(1999), a ação destituída de sua dimensão de reflexão.

5.2 A Formação Política dos Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Ágata Esmeralda da Paróquia Nossa Senhora de Guadalupe.

Perfil das Professoras-Alunas do Projeto Ágata Esmeralda

A maioria das professoras-alunas(45,5%) tem 30 anos, 33,8% tem entre 30 e 40 anos e 14,7% tem entre 40 e 50 anos. Somente 2,9% tem entre 50 e 60 anos. São solteiras 51,5% e as casadas representam 38,2%. A maioria(48,5%) não tem nenhum filho, 25% tem apenas 01 filho e 14,7% tem 02 filhos. Somente 7,4% tem 03 filhos. A identidade racial se assemelha às professoras-alunas de Dias D'Ávila, 80,9% afirmaram ser negras, enquanto 7,4% se declarou branca. Quanto ao piso salarial, a maioria ganhava apenas o salário mínimo da época R\$ 240,00. 30,9% ganhavam R\$ 275,00. Um dado crucial mostra a dificuldade financeira das escolas comunitárias: 22% das professoras-alunas ganhavam menos que R\$ 240,00. Somente 5,9% ganhavam de R\$ 500,00 a 700,00. Do grupo levantado 20,6% complementa a renda com outra atividade e, dessas, 42,9% ganham mais que a renda do magistério. 73,1% se declarou católica, 10,45% evangélicas e 9% são fiéis sem vínculo religioso institucional. Espíritas, candomblé, atéias e Testemunhas de Jeová, cada uma dessas religiões soma apenas 1,5% das entrevistadas. Sobre a participação política a maioria participa de associações de bairro. Um número parecido de professoras-alunas(35,3%) não participam de nenhuma atividade social e/ou política. 16,2% participam da Pastoral do Menor, 14,7% da Pastoral da Criança, 10,3% de sindicatos, 8,8% de clube de mães e 7,4% do movimento negro.

As escolas comunitárias Novo Amanhecer e Fonte Viva surgiram da iniciativa de religiosos católicos preocupados com a situação das crianças carentes das comunidades onde desenvolvem o seu trabalho pastoral.

No contexto sócio-econômico a escola trabalha com crianças que vivem na periferia, que têm grande carência econômica... Nós escolhemos geralmente, entre aspas, as mais pobres entre as mais pobres pra que a gente possa tá dando esse apoio pra elas a nível de educação, de alimentação e de saúde também. E geralmente vêm de famílias desestruturadas né? Que são mães que tem vários companheiros, e que vão tendo filhos com eles e vão abandonando. E os pais geralmente são desempregados, são alcoólatras né? Tem situações de abuso sexual e tudo. Então é assim: são famílias muito comprometidas, nesse nível. (Professora-aluna Wanda Cabral, 2004).

Alguns catequistas, com sua experiência de ensino nesta tarefa pastoral, foram, naturalmente, convidados a assumir a sala de aula nessas escolas comunitárias. Logo no início percebeu-se a necessidade de uma formação para esses docentes, o que foi assumido pela AEC e pelo CECUP, com mais presença da primeira.

Foi desde o início que começamos com a escola que já tínhamos esse, esse, essa programação, né? Nos encontrávamos com outras escolas e aí eram encontros muito, muito significativos pra mim, pra cada um de nós, e também pro trabalho nosso.(Professora-aluna Maria, 2004).

5.2.1 Significado do curso

Para a professora-aluna Márcia o curso significa a percepção da realidade mais ampla em seu trabalho educativo. Isto a leva a adotar a estratégia de levar seus alunos a experimentar e conhecer uma realidade diferente da sua, pois foi essa uma das experiências prazerosas que o Programa Rede UNEB, através do Projeto Ágata Esmeralda, lhe proporcionou.

Acho que a gente precisa mostrar mais coisas a estas crianças. Precisa apresentar mais coisas a estas crianças, e lá no nosso curso tá não é... Sendo oferecido à gente coisas que nós nunca tivemos, né? Talvez uma pequena parte[de colegas do curso] tivesse acesso, uma boa parte talvez não... Por exemplo: a questão da visita aos teatros, aos museus, aos cinemas(2004).

O que a fez “despertar” para essa realidade foi principalmente, entre outras coisas, segundo a mesma, a leitura e reflexão do livro de Paulo Freire(2002): Pedagogia da Autonomia. O entendimento expresso pela professora-aluna Mc contém dois sentidos mais explícitos: um desses é partir da realidade do aluno no sentido de quem sabe, abandoná-la... *“Então assim, isso que, que nós estamos aprendendo lá eu fico o tempo todo me questionando: até que ponto eu também estou colaborando para que meu aluno saia dessa realidade?”* Nessa perspectiva a professora-aluna estaria apenas construindo uma consciência da negação da realidade onde seus alunos estão inseridos e que os constituem, sem compromisso destes com a sua transformação em favor dos desprivilegiados. O outro sentido poderia ser o de mostrar aos seus alunos que há uma realidade bem melhor que a sua, abrindo horizontes que potencializarão suas capacidades humanas em direção à construção de uma outra realidade a partir dessa comparação. Vejamos mais um trecho de sua palavra:

Ainda ontem eu falava com minha aluna, que ela disse que o sonho dela é conhecer papai noel, e de ir no shopping, que ela nunca foi no Shopping e eu vou proporcionar isso pra ela. Porque, não é porque ela vai ver o papai noel, mas porque essa criança ela não sabe o que é isso, ela nunca viu! Então ela precisa conhecer essa realidade. Ela não pode ficar o tempo todo presa a essa realidade dura, nua e crua da qual ela vive aqui dentro, né? Acho que a partir do momento que a gente é... abre

esses horizontes pra essas crianças, a gente tá trazendo tudo que a gente aprende lá né, na nossa, no nosso curso pra cá também. (Professora-aluna Mc, 2004, p. 3).

Além dos dois sentidos atribuídos, fica clara a necessidade que a professora-aluna Mc tem de compartilhar sua experiência prazerosa, vivida a partir de atividades desenvolvidas no Programa Rede UNEB 2000, com seus alunos. Há um sentido político explícito aí. A socialização do que é bom e prazeroso. A coletivização do bem, que deve ser comum. Há uma proposta de ser humano e de mundo explícita, concreta, na pedagogia da professora-aluna Mc, de um mundo onde o que é bom, belo e prazeroso seja compartilhado por todos, pois que todos têm direitos a estas coisas. Isto não significa que este sentido último não tenha que ser articulado a teorias e ações organizadas, planejadas, projetadas, posto que se encontra ainda no nível da vontade, do desejo.

Outra professora-aluna, que trabalha na mesma escola expressa essa idéia também de “sair da realidade”. Contudo, esta “saída” não significa uma fuga, mas a possibilidade de conhecer outra realidade, comparar com a sua, constatar as faltas e empreender ações que visem a transformação de sua realidade.

Pra criança ter essa identidade que Juçara falava, é necessário que esse trabalho seja feito por todos e também mostrar a elas que não é essa realidade que a gente mora que a gente pode viver o tempo todo. É preciso sair daqui, ver lá fora que existem outras realidades que pode mudar, né? Eu acho que a preocupação nossa também é essa: fazer com que a criança pense nisso se conscientize de que é necessário mudar e a mudança parte de cada um de nós a partir do momento que estamos conscientes disso.(professora-aluna Maria, 2004).

É um método de trabalho político-pedagógico adotado por essas professoras. O que vem ao encontro das reflexões de trabalho de Paulo Freire(2002) quando propõe que

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?(p. 33).

O significado do curso para a professora-aluna Juçara está mais voltado para a apreensão de conhecimentos. Estes conhecimentos, contudo, não são para um uso abstrato, espiritual. São subsídios para a mudança, para a transformação da realidade em que a mesma desenvolve o seu trabalho. Esta perspectiva aponta para uma práxis pedagógica comprometida com a transformação da realidade pois...

Muitas[professoras-alunas] já falam de fazer pós-graduação, de mestrado, em doutorado... Coisas que nem sonhavam antes, porque todas vieram da periferia... Muitas das escolas comunitárias, outras de escolas filantrópicas, mas pensando sempre em mudar. E que a mudança é possível! Basta a gente querer, mudar nossa realidade, nossas comunidades, nossos bairros é possível. E eu acredito nisso!

O conhecimento como um dos fundamentos para a potencialização das ações em direção à concretização de sonhos, que vão se tornando realidade. A professora-aluna Juçara, com certeza se distancia de uma visão de um conhecimento instrumental, alienado do contexto a que responde, mas, ao contrário, intrínseco a este, potencializando a mudança que for necessária – pessoal, profissional, social e política – à transformação da realidade, a “nossa realidade”. O conhecimento não é visto por ela com uma solução meramente pedagógica, mas também como um subsídio importante para uma proposta política de mudança, a partir do local onde estão atuando enquanto profissionais da educação e do ensino.

Além dos aspectos pedagógicos e políticos as professoras-alunas da Escola Novo Amanhecer também articulam o significado do curso à sua valorização profissional, apontando a melhoria de salários como uma de suas insatisfações que pode se tornar conteúdo de luta político-profissional.

Terminado esse curso eu vou fazer concurso não sei pra onde, vou me especializar, e vou por causa do dinheiro que é uma miséria, que não sei quê... [a professora está exprimindo o pensamento de algumas colegas de curso] Mas eu acho que, que... eu uma dia desses tava até conversando com uma amiga, com fulana, e eu dizia...(...)num outro tipo de trabalho, sabe? Assim... mesmo esclarecer Mas a gente não pode ficar.. é... Claro que a gente não pode querer ficar é, como é que se diz? O tempo todo ganhando esse salário de miséria que a gente ganha. Mas a gente também não pode deixar de fazer o nosso trabalho social. (Professora-aluna Márcia, 2004).

As professoras-alunas do Projeto Ágata Esmeralda, Programa Rede UNEB 2000, sabem da importância social de seu trabalho educativo nas comunidades onde vivem. Desejam, portanto, um salário que seja compatível com as suas necessidades. Outra professora-aluna se expressa desta forma a respeito do tema:

...Que tem professores que ganham menos que um salário. Que a gente já acha um absurdo a gente ganhar um salário. Houve até um período na paróquia em que se fez uma campanha, e disseram que a gente ia ganhar um salário da ... E que é indicado pelo Sindicato e tudo, por lei... mas depois, quando se trata de dinheiro as coisas não andam bem. E quando a gente chega aqui que a gente vê pessoas que, de fato, trabalham tanto quanto a gente, que ganham menos, a gente se horroriza. (professora-aluna Wanda, 2004).

Elas esbarram, entretanto, nos limites dos recursos financeiros destinados às escolas comunitárias, geralmente doações, com a mediação dos religiosos, feitas por entidades organizadas, – ONG's – do exterior.

Que se a gente, por exemplo, na Paróquia for fazer greve, a gente tá todo mundo demitido, quer dizer: não que não vai poder demitir todo mundo de uma vez, mas vão dizer:

– Ou vocês trabalham, né? ou vocês simplesmente vão...

– Não tem como aumentar o salário, porque a gente[dirigentes da escola comunitária] não tem mais dinheiro, então vocês[professoras das escolas comunitárias da Paróquia] vão ter que trabalhar de qualquer jeito ou então vão embora!

Não vão poder demitir a gente porque fez greve, por que é inconstitucional. Porém a gente sabe que aos poucos cada um vai ter sua punição devida. Concorda?(risos) Então a gente não pode tá fazendo greve também! (professora-aluna Wanda, 2004).

Aliás, a professora-aluna Wanda trás algo interessante para a reflexão quando trata do significado da formação no Programa Rede UNEB 2000 para ela. Ela classifica este significado em dois níveis: o pessoal e o profissional. Vejamos como ela mesma se refere a isto:

Para mim é...hoje, risos. Estar cursando é... a Universidade é algo tanto significativo a nível pessoal quanto a nível profissional. Pessoal porque é uma continuidade de algo que eu já comecei há algum tempo e que agora tenho essa possibilidade de tá ampliando os meus conhecimentos. E a nível

profissional pela questão mesmo de se estar aspirando novos conhecimentos, as informações, ampliando a questão da profissão mesmo, e de fato se... como é que é que eu posso dizer? Que está se concretizando né? Que hoje é necessário, para ser professor é necessário ter essa formação.(Professora-aluna Wanda, 2004).

Ela deixa bastante claro que antes da formação no Programa Rede UNEB 2000 a mesma tinha uma formação anterior, saberes prévios à formação. Um conhecimento pessoal, construído pela singularidade de seus esforços, dedicação e interesse próprio. A respeito do segundo nível, a professora-aluna articula seu sentido à necessidade de uma formação – superior – para ser professora. Ela deve estar se referindo, provavelmente, às exigências trazidas pela nova legislação educacional a partir da lei 9394/96, a nova LDB. Estes dois níveis se articulam e constroem o significado de sua formação.

Estas professoras demonstram que o significado da formação encontra sentido com uma preparação qualificada para a transformação de uma realidade por elas vivenciada, a de alunos e alunas em situação de risco, pobres ou já em situação de miséria e a delas também, enquanto profissionais que precisam trabalhar e serem valorizadas na profissão, o que implica também melhores salários.

5.2.2. Relações com a teoria

A formação anterior dessas professoras-alunas constitui-se em um elemento importante de diálogo com os conteúdos trabalhados no Programa Rede UNEB 2000. Não há um deslumbramento dessas professoras com a teoria em seu processo de formação, embora compreendam sua importância para o trabalho educativo. A direção da formação, dada pelo Projeto Ágata Esmeralda, também é uma importante variável na formação no Programa Rede UNEB 2000, dessas professoras das escolas comunitárias atendidas.

Então eu, eu, eu acho os textos muito bons, são muitos bons, os textos. Acho que as professoras têm assim, a partir do momento que elas entram lá, elas ficam sabendo primeiro da nossa realidade, das nossas escolas, as nossas realidades... aí depois é que elas começam a falar dos textos e tal... Jc[professora-formadora] mesmo, ela disse que não sabia nada de escolas comunitárias, ela aprendeu

com a gente. Então esse semestre houve muito uma troca, né? A gente falava, as professoras falavam e a gente (não entendi)... Acho que os textos que tã dando lá, é... dão pra gente refletir, não são textos que passam pra gente. (Professora-aluna Juçara, 2004).

A relação da professoras-alunas com as professoras-formadoras não se estabelece autoritariamente, baseada em ignorantes e sábias, mas, como a própria fala da entrevistada revela, numa relação de troca e compartilhamento de saberes. Esta relação é dirigida por uma coordenação de um projeto que tem claro e definido as suas finalidades, a partir de avaliações da experiência que acumularam na assessoria às escolas comunitárias. A relação com a teoria, da mesma forma, não se estabelece de forma submissa e acrítica, mas baseada num diálogo crítico. A palavra e as experiências das professoras em formação são respeitadas em sua autonomia. É uma diferença e tanto com relação às professoras-alunas da rede municipal pesquisada, que reclamam da falta de apoio da Secretaria de Educação e, portanto, não tem uma direção específica de sua formação, de acordo com suas necessidades e problemas locais, o que vai delinear seus propósitos e finalidades sociais.

Vejamos outro elemento bastante interessante e curioso que duas das professoras-alunas entrevistadas revelam quando se referem à teoria enquanto subsídio para o ensino:

Por exemplo: a questão mesmo da... Estágio Supervisionado que... das fases da criança, J(professora-aluna, colega sua]. falava. É... Nenhuma de nós aqui sabíamos! Fazer a intervenção num, num, numa escrita com a criança. Só isso não... pra gente hoje, a gente tem outros olhos pra esse, pra essa, pra essa escrita, não é? A questão de trabalhar os textos, como é que a gente pode estar ajudando a criança a melhorar o seu texto, não é? Quais as intervenções que a gente pode estar fazendo... a leitura...né? Então acho que isso veio só contribuir. Eu entendi isso, não sei se é...(Professora-aluna Maria, 2004).

A princípio tudo parece tranquilo. A entrevistada vai falando sobre o auxílio que a teoria lhe deu em seu trabalho, etc. Porém, antes mesmo que a professora-aluna Maria terminasse sua fala, sua colega, professora-aluna Márcia, se manifesta trazendo um dado interessantíssimo, abaixo transcrito:

Eu acho até ... não tô fazendo ressalva no que Maria coloca, porque eu acho que é assim: não é que nós não sabíamos. Porque isso a gente já ouviu em vários cursos outros.

Maria. é...(risos).

Márcia. Porém a gente ouvia, recebia as apostilas e guardava nos arquivos. Agora tem uma diferença: que você precisa ouvir, você precisa estudar, você precisa refletir sobre aquilo que você está fazendo. Porque você tem uma prova pra fazer, porque você tem um trabalho pra apresentar, então... De alguma maneira você tem que aprender. E aí fica parecendo que a gente não sabia. Mas a gente já sabia! E talvez não colocasse em prática porque não tinha quem cobrasse da gente nessa prática. Então hoje tem alguém que tem que vir aqui olhar o nosso planejamento, olhar como é que está sendo feito esse plano, se tá tendo coerência...(2004).

Neste trecho da entrevista há muita coisa pra se pensar na relação que as professoras-alunas estabelecem com a teoria. Podemos perceber certa contradição entre a preocupação individual de cada professora-aluna com os seus alunos e certo desleixo com as teorias que podem auxiliá-las no desenvolvimento do seu trabalho junto a esses alunos. Ou mesmo a teoria, naquele momento delas, pode não ter significado nada para o trabalho que tivessem desenvolvendo. Mesmo assim fica patente um certo grau indesejado de heteronomia, o que aponta para o importante papel tanto da coordenação do Projeto Ágata Esmeralda, quanto da metodologia de trabalho desenvolvida pelo Programa Rede UNEB 2000, ou seja: a de estar articulando, durante toda a formação no curso, a teoria e a prática das professoras-alunas, através das visitas feitas pelos professores-formadores, com primado desta última sobre a primeira. A heteronomia seria indesejável, neste caso, pois denuncia uma situação de dependência de uma presença vigilante exterior a si e ao grupo para que haja o compromisso com a própria aprendizagem, denunciando também tanto o descompromisso com sua formação docente quanto com os problemas apresentados pela escola comunitária onde atuam.

A parte prática vivenciada ao longo do curso está apoiada nas visitas de observações dos professores formadores das disciplinas das áreas estruturantes[Antropologia, Filosofia, Sociologia, Psicologia, História da Educação, Oficina de Leitura e Produção Textual de Língua Portuguesa], de Ensino[Ensino da Língua Portuguesa, Arte e Educação, Alfabetização, Ensino da Geografia, Ensino das Ciências Naturais, Ensino da História, Ensino da Matemática e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo] e Instrumental[Informática na educação e metodologia da pesquisa], perfazendo um total de 330 horas, ou seja, 15 horas por professor-formador, acrescida de 150 horas da Reflexão do Fazer Pedagógico dos professores-alunos com o professor-orientador em sessões mensais durante todo o curso, totalizando 480 horas.(REDE UNEB 2000, p. 72).

As disciplinas convergem para a análise da prática através de suas abordagens teóricas, o que é extremamente salutar para a interação que pode emergir desta abordagem metodológica. Além da formação exigir a presença do professor-aluno em sala de aula, ainda há, na organização curricular do Rede UNEB, um espaço criado para concretizar a relação teoria-prática da formação: a disciplina Estágio Supervisionado, do Núcleo Articulador, do 1.º ao 5.º semestre e, também, na efetivação de Seminários Temáticos, no Núcleo Temático. Pois bem, a fala da professora-aluna Mc, vem ao encontro dessa metodologia, que atua no sentido de valorizar os saberes e experiências que as professoras-alunas já têm, trabalhando no sentido de reduzir a heteronomia e ampliar o grau de autonomia dessas professoras-alunas.

A questão da visita mesmo, de... foi da professora de psicologia. Pra gente... pra mim foi interessante porque ela deu algumas pistas, entendeu? Na minha sala que eu tava com muito problema em sala de aula, menino muito agressivo, problemas de aprendizagem mesmo e ela deu algumas pistas assim, peguei algumas atividades mostrei pra vê se era mesmo o que eu tava pensando, e ela conseguiu dar algumas pistas assim: o que devia fazer, devia encaminhar ao psicopedagogo e tal... por que é uma preocupação nossa né? Quando a criança não aprende o que é que se faz? Será que é nosso problema? Será que é da criança? A gente tem que... é a família também que interfere? Então tudo isso tem uma relação, e aí se a gente não sabe fazer essa relação fica difícil de entender.(Professora-aluna Maria, 2004).

A supervisão e o acompanhamento da formação, portanto, é apontado nesta pesquisa enquanto um elemento fundamental para que a relação da teoria com a prática seja a mais dialética possível, colaborando para o crescimento pessoal e profissional das professoras através da mudança de suas práticas educativas, por que também houve mudança de suas teorias, a partir de um processo reflexivo organizado e dirigido por uma instituição educativa, através de seus profissionais, que tem claras as finalidades de seu trabalho prestado.

As formações anteriores das professoras-alunas das escolas comunitárias, também é outro elemento importante que aparece em suas falas. Alguns interesses e comportamentos dessas professoras têm sua origem nessas formações anteriores, como, por exemplo, a necessidade de incorporar no currículo a questão da discussão racial, como se relata abaixo.

Acho que é muito interessante assim: o nosso... as nossas participações em seminários, em encontros, em cursos... A gente participava de cursos de férias no mês de janeiro, que o pessoal da

AEC proporcionava junto com a UFBA e, o CECUP mesmo, porque eles falavam muito a questão da identidade da gente, de raiz, de negro, das pessoas se assumirem, que a maioria não se assumia, que as pessoas da periferia não se assumiam negras, e aí eles fizeram um calendário, né? – Foi até depois que você veio– Um calendário. Que datas importantes a gente teria que falar sobre isso. A questão de falar sobre lendas do povo negro, sabe? Coisas assim, sempre com essa influência.(Professora-aluna Juçara, 2004).

Não é desnecessário dizer que a entrevistada acima é uma das professoras que mais se preocupa, entre as entrevistadas, com a questão racial na escola comunitária. Outros trechos da entrevista em anexo mostram isto.

5.2.3 As competências

Há pouco a falar sobre isto quando trato da formação de professores no Programa Rede UNEB 2000, através do Projeto Ágata Esmeralda. A análise das entrevistas dessas professoras-alunas deixa claro que sua formação está mais voltada para a caracterização do docente enquanto agente social, onde a teoria e a prática estão articuladas para responder aos desafios que a experiência concreta das professoras-alunas trazem para a sala de aula. Cabe ainda uma análise mais aprofundada acerca de como o conhecimento é articulado à prática, se de forma fragmentada e descontextualizada, se de forma colonizatória, onde a prática seria apenas o campo de negação de seus elementos ou confirmação de certezas teóricas, etc. De qualquer forma há indícios nas entrevistas que apontam uma relação coerente entre a teoria e o contexto onde ela será inserida. “O Curso em si, ele tem uma preocupação com o conteúdo, né, que vai ser passado pra gente. Não colocam como qualquer conteúdo. Eles têm muito essa preocupação do que será passado pra gente.”(Professora-aluna Mc, 2004, p. 6). Outra entrevistada revela como uma das professoras-formadoras trabalhou a História da Educação em sala de aula, ensinando-as, não apenas os conteúdos formais, mas também transformando em conteúdos a sua própria experiência pessoal.

Assim, na avaliação de J[professora-formadora]. eu tava falando: Que História da Educação, dentre outras, me marcou porque História, quando eu aprendi, foi pra decorar e hoje eu posso fazer reflexão sobre a história, da minha história, sobre a história do outro, entendeu?. Então, eu acho que deveriam todos que estivessem exercendo a profissão no magistério estar em uma Faculdade...(Professora-aluna Maria, 2004).

O aluno, nessa perspectiva, é levado não a se adaptar à realidade, mas a compreendê-la para transformá-la em favor de si e de seus semelhantes desprivilegiados, conforme vimos em algumas falas. Duarte(2003), criticando as idéias de Perrenoud a partir de uma entrevista dada à Revista Nova Escola no ano de 2000, afirma que o caráter adaptativo da abordagem por competências fica evidente quando “Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais as competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.” (DUARTE, 2003, p.12).

Conclui-se, portanto, que há uma tendência no Programa Rede UNEB 2000, do Projeto Ágata Esmeralda, em se formar o docente enquanto agente social, posto que este valoriza as experiências pessoais dos professores e o contexto onde estão inseridas para, a partir de então prepararem os conteúdos que serão veiculados através das aulas, conteúdos carregados de uma politicidade de transformação da realidade das professoras em formação e de seus alunos.

5.2.4 Papel da família na escola

Tal como as professoras-alunas do município de Dias D’Ávila, as professoras-alunas do Projeto Ágata Esmeralda reconhecem a importância da família para o trabalho educativo, no sentido de subsídio e apoio a esta prática. O que me pareceu, entretanto, é que, no caso das escolas comunitárias as reuniões são sistemáticas e têm um conteúdo político-social mais explícito e intencional.

É..., Assim... Nós fazemos visitas a cada dois meses, nas casas dessas crianças. Temos um contato direto com a família. Fazemos também reunião nesse período de visitas, a gente faz uma reunião a cada dois meses, e nessas reuniões nós tratamos de assuntos da escola, mas também de outros assuntos, algumas palestras que vai formar e informar esses pais também da questão da escola e de outras coisas que existem no bairro, né? Que precisam também estar de olhos abertos para essas coisas né. Como saneamento, como direito da criança, é... dentre outros, né? que a gente proporciona a esses pais.(professora-aluna Maria, 2004).

Os pais também são tratados como parceiros da escola. Da relação estabelecida com estes as professoras retiram conteúdos de reflexão e mobilização.

Ah, porque;... pera aê! Meu aluno foi Marcos Paulo. É. Quando ele entrou aqui na escola a mãe dele insistia que ele não era negro, que ele era chocolate, que era cor de chocolate. E aí eu fiz um trabalho não só com ele mas com toda a turma né, desde que ele entrou, é.. sobre isso. O que é a cor da pele? Chocolate era a cor da pele? Aí falei sobre a consciência e tal.. E aí depois ele me revelou que porque ser.. pra quê ser negro? Se na televisão só passava... negro era coisa que não presta, que não prestava. Passava que negro era ladrão... era só né? marginal e tal... E aí eu tive de fazer uma construção com ele de que existiam também negros que eram valorizados pelo seu trabalho, né? Cantores, atores... Pessoas que eram bem sucedidas na vida. E que não era a cor de pele que interferia nisso. E aí hoje ele se reconhecendo ele.... eu trabalhei com ele... Professora-aluna Juçara, 2004).

A relação com os pais é respeitosa, amistosa e também crítica. Essa crítica não busca a desvalorização dos mesmos e demais responsáveis pelas crianças das escolas comunitárias. Nasce da investigação, feita pelas professoras, de elementos culturais, políticos, sociais e afetivos, oriundos da família, que interferem na aprendizagem de seus alunos e nos seus comportamentos na escola. Os pais dos alunos terminam passando, inevitavelmente, por um processo de formação.

Pobreza... saneamento... Porque é assim: nós vivemos no bairro e conhecemos cada aluno, cada realidade né? Então nossa preocupação não é só formar a criança mas também estar formando o pai, a mãe, por que a gente... não adianta só a criança, se aqui nós temos poucos momentos com ele, lá(na família) vai ter mais. Então, é é... tem de fazer a junção da escola e a família e a criança, porque senão não vai, não vai valer a nossa identidade, a nossa... Pra criança ter essa identidade que J. falava, é necessário que esse trabalho seja feito por todos e também mostrar a elas que não é essa realidade que a gente mora que a gente pode viver o tempo todo... (Professora-aluna Maria, 2004).

Percebe-se que os pais e responsáveis pelas crianças que freqüentam as escolas comunitárias dessas professoras-alunas do Programa Rede UNEB 2000, pelo Projeto Ágata Esmeralda, são indispensáveis ao processo educativo, que, como se depreende de sua fala, é bem mais amplo do que apenas os conteúdos definidos formalmente pelas políticas públicas. São, também, conteúdos “encarnados” na realidade da qual as professoras partem, não para justificá-la ou legitimá-la, mas para abandoná-la,

através da mobilização, organização e luta. O docente, neste caso, aparece como verdadeiro agente social, sem abandonar sua função social precípua, que é a de ensinar.

As professoras-alunas da rede municipal de educação de Dias D'Ávila também se preocupam, como foi mostrado, em estabelecer contatos com a família para compreenderem o comportamento de seus alunos. O que lhes falta, contudo, ao que me parece, é uma construção de uma atividade sistemática, de reuniões com os pais, com uma pauta que vá se definindo a partir dos problemas levantados, das possibilidades dos pais e das circunstâncias locais, buscando, intencionalmente, elementos que possam auxiliá-las em sua prática educativa, envolvendo os pais nesta tarefa, como acontece com as professoras-alunas das escolas comunitárias. A diferença, não dá para não perceber, está é na concepção de escola que cada instituição educativa construiu. As idiosincrasias não conseguem explicar as diferenças. Há uma direção “diferente” nas instituições comparadas.

Mesmo quando a família não tem condições de participar, ou mesmo inexistente enquanto grupo constituído por laços afetivos, econômicos e morais, a professora-aluna busca, através do aluno, uma mudança de qualidade na vida desta criança.

Como eu falei as famílias dessas crianças são famílias extremamente desestruturadas. Então você tem casos de famílias que tem... o problema das drogas é muito forte; o problema do desemprego – mas aí tá associado ao alcoolismo; a questão de tá pedindo – a mendicância é muito...; essa questão de superar o assistencialismo. Eu gostaria muito que as minhas crianças pudessem superar isso, a nível pessoal. Que eles tivessem auto-estima, confiassem neles mesmos pra que eles pudessem tá buscando o que eles querem; que eles vissem a educação, o estudar, não como uma questão de obrigação, mas como uma oportunidade de crescimento. E que se o pai, se a mãe, não-sei-lá-quem é alcoólatra... era desempregado, é alcoólatra, era drogado, era não-sei-o-quê, eles não tem que necessariamente seguir essa vida, porque eles são pessoas diferentes, e que têm oportunidades diferentes. Então inicialmente eu quero isso: que eles possam construir pra si uma vida diferente, a nível pessoal com essa questão da auto-estima. (Professora-aluna Wanda, 2004).

Para essa professora-aluna, a formação deve ampliar o processo de reflexão, para que seu aluno adquira autonomia e responsabilidade na mudança que sua realidade exige.

A gente tem esse costume de tá fazendo é...passeatas, né? Sempre que tem alguma coisa mais interessante... ano passado(2003) a gente participou, por exemplo, fez uma caminhada pelo bairro[riso de satisfação] em apoio aos estudantes[luta dos estudantes secundaristas pelo redução das passagens de transporte coletivo de Salvador], por exemplo. A gente quer sempre tá ampliando, quer que eles realmente estejam pensando no que acontece lá fora e tá tomando posição, mas posição a partir dos conhecimentos que eles têm.(Professora-aluna Wanda, 2004).

A pedagogia dessas professoras-alunas das escolas comunitárias está orientada para construir em seus alunos uma autonomia intelectual e moral, partindo de suas experiências das faltas que sofrem, que pode favorecer-lhes no processo de mobilização, organização e luta na construção de uma outra realidade que se deseja ver concretizada. Afirmar que isto não é práxis é, no mínimo, cegueira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando as duas realidades pesquisadas, percebi, surpreso – posto que dominado pelo maniqueísmo que dizia negar –, quando me aprofundei na análise do material, que a princípio considerei pouco, porém fecundo, que embora haja uma tendência das políticas públicas educacionais do Estado em formar o tecnólogo do ensino com a criação dos ISE's – perfil do professor eficiente em formar o indivíduo competente para se adaptar às exigências da sociedade revolucionada pelas novas tecnologias na área produtiva e social – e a preferência em formar os professores da educação básica nestas instituições, não há uma correspondência linear e direta entre esta vontade e sua realização na sociedade e nem mesmo nas instituições criadas nesse contexto, como o Programa Rede UNEB 2000, espaço institucional de formação de professores do ensino fundamental em nível superior, licenciatura, graduação plena, da UNEB.

A complexidade de atores e autores, de circunstâncias e situações, e das experiências e sensibilidades, que ficam materializadas nas reinterpretações e no direcionamento dado pelas instituições – como o Projeto Ágata Esmeralda – que contratam o Programa de formação de professoras, além dos posicionamentos pedagógicos-políticos de cada professora-aluna entrevistada, redirecionam essa formação e dão um sentido próprio para a mesma, ressignificando-a em função de seu contexto, suas necessidades e suas experiências, construindo o seu sentido político e evidenciando sua palavra enquanto práxis educativa. Esta complexidade do objeto pesquisado não permite nenhuma classificação ou identificação apressada e, portanto, ideológica, entre esta ou aquela concepção que serviu de suporte para a análise do material, sob pena de perder o possível rigor acadêmico que esta pesquisa pretende trazer.

O Professor como agente social aparece na cena com características como autonomia intelectual e moral, não sem certa presença de heteronomia dependente; preocupação com a situação psíquica, social e econômica de seus alunos, visto que esta situação prejudica a aprendizagem deles e dificulta o ensino; numa relação crítica com a teoria, em função da experiência docente construída em meio a ambientes autoritários e paupérrimos, tanto econômica, quanto intelectualmente; uma relação com os pais e responsáveis dos alunos baseada no diálogo voltado para a compreensão do comportamento dos discentes a fim de auxiliá-los na aprendizagem, no caso das professoras-alunas da cidade de Dias D'Ávila.

No caso das professoras-alunas do Projeto Ágata Esmeralda a relação com os pais é dirigida com o propósito de uma modificação do comportamento dos próprios, e não apenas de seus filhos, alunos da escola comunitária. Essa mudança de comportamento dos pais é esperada tanto na dimensão afetiva e moral quanto na dimensão política mesmo, como foi assinalado nas entrevistas.

A autonomia intelectual, entretanto, ainda precisa de um conhecimento mais aprofundado, pois todas as professoras-alunas entrevistadas ainda têm dificuldades em compreender a realidade de forma rigorosa, teoricamente orientada, pois o ativismo pode resultar em conseqüências prejudiciais para a formação do docente na perspectiva do agente social. Não se pode também afirmar que esta falta seja uma dificuldade apresentada apenas no Programa Rede UNEB 2000, ou que seja apenas dificuldade de seus professores-formadores. As professoras-alunas têm um perfil, conforme exposto neste trabalho, de baixos rendimentos financeiros, e, dificuldades na escrita, leitura e interpretação da língua portuguesa, o que provocou até uma mudança peculiar no currículo do Programa Rede UNEB: a introdução da disciplina Oficina de Leitura e Produção Textual. Esta introdução no currículo surgiu *“após a avaliação das etapas anteriores, onde ficou detectado que a maior dificuldade do alunado era quanto à leitura e interpretação de textos.”*(REDE UNEB, 2003, p. 67).

Quanto a isto, poderia acrescentar que trabalhar logo no primeiro semestre, disciplinas como Antropologia, Filosofia, Psicologia e Sociologia, com suas linguagens e vocabulários próprios, não é uma prática curricular que encontre respaldo na aprendizagem no contexto de professoras-alunas que há algum tempo não estudavam, nem liam sistematicamente. Talvez não seja apenas o caso de se introduzir uma disciplina específica, mas de efetivar algumas mudanças na organização curricular, de modo que a perspectiva da filosofia da educação, da psicologia da educação, da sociologia da educação e de outras disciplinas seja trabalhada a partir da produção cultural da comunidade à qual pertencem as professoras-alunas e os professores-alunos inseridos no Programa Rede UNEB 2000. O primeiro semestre para elas é de difícil compreensão teórica, conforme relatos não registrados me informaram.

A explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola e a organização do trabalho pedagógico no conjunto da sociedade capitalista fica mais evidente nas entrevistas realizadas com as professoras-alunas das escolas comunitárias. Esta constatação evidencia um fato importante: a direção e o sentido político-pedagógico que a instituição mediadora dá ao processo de formação no Programa Rede UNEB 2000 e à experiência de formação que essas professoras-alunas tiveram em outros

espaços institucionais – CECUP, UFBA, AEC. No caso das professoras-alunas de Dias D'Ávila a instituição mediadora é a Secretaria de Educação do Município, que indica alguns funcionários para limpeza, biblioteca e coordenação local entre outros, não havendo uma direção construída previamente para a formação em nível superior das professoras do município. Já no caso das professoras-alunas do Projeto Ágata Esmeralda, havia um acompanhamento prévio, com acompanhamento e avaliações que foram construindo elementos fundamentais para o fortalecimento da direção e sentido dados à formação.

Portanto, nem Tecnólogo do Ensino nem Agente Social podem ser identificados, caracterizados e classificados pelas análises do material recolhido em campo na formação dos professores do Programa Rede UNEB 2000. O político das professoras-alunas e dos professores-alunos do Programa Rede UNEB 2000 se manifesta nos posicionamentos, atitudes, valores e nas decisões tomadas no cotidiano de sua prática educativa. Como ficou demonstrado, o problema da pesquisa não encontrou respaldo na realidade complexa e cambiante, que não pode ser classificada em parâmetros lógicos e racionais trazidos pela teoria. Fica a percepção de que, como afirmou Jorge Luís Borges, “a realidade é mais incrível que a ficção.”

6 REFERÊNCIAS

- ANFOPE/FORUMDIR. Carta de Curitiba Curitiba/PR, 2001. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/cartacuritiba.htm> . acessado em: 18 de agosto de 2003.
- ANFOPE/FORUMDIR. Governo Intervém na Formação de Professores por Decreto – Brasília, 08 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/defesa.htm> acessado em 18 de agosto de 2003.
- BRASIL. Emenda Constitucional n.º 14, dezembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 de setembro de 1996.
- _____. RESOLUÇÃO CNE/CP 1/1999. Dispõe sobre os institutos superiores de educação, considerando os art. 62 e 63 da Lei n.º 9.394/96 e o art. 9.º, § 2.º, alíneas “c” e “h” da Lei n.º 4.024/61, com a redação dada pela Lei n.º 9.131/95. CNE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, dia e mês de 1999. Seção 1, p. 50.
- _____. RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002. Políticas públicas docente, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Republicado por ter saído com incorreção do original no **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.18.
- _____. RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, de 9 de abril de 2002. Seção 1. p. 31.
- _____. Decreto 3.276 de 06 de dezembro de 1999 Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 07 de dezembro de 1999 e republicado em 08 de dezembro de 1999.
- BRASIL. Emenda Constitucional. Decreto 3.326, de 31 de dezembro de 1999. Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o artigo 6.º, § 1.º, da Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 03 de janeiro de 1999.
- _____. Lei 9.424/96. de 24 de dezembro 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7.º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 de dezembro de 1996.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- _____. Lei Plano Nacional de Educação.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília/DF: 2000.

- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação Como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BAHIA. REDE UNEB 2000. **Programa Intensivo de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Salvador/Ba: UNEB, 2003.
- BOSCOLO, Gianni. (Coord.). **O Drama do Bem-te-vi**: manual de reflexão e ação dos dirigentes do Projeto Ágata Esmeralda e de quem trabalha em comunidades. Salvador: Ágata Esmeralda, 1999.
- BUARQUE, Cristovam. Veja essa. **Revista VEJA**. N.º 1831, p. 41, 03 de dezembro de 2003.
- COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA – CEEP. COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília: {s.l.}, abril de 2002.
- DAYRELL, Juarez. (Org.) A Escola Como Espaço Sócio-Cultural. In: ____ vários autores, **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz / Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo/SP: Paz / Terra, 2002.
- FREITAS, Luís Carlos de. Neotecnicismo e Formação do Educador. In: ____ . ALVES, Nilda. (Org.) **Formação de Professores: pensar e fazer**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.
- GUIMARÃES, Zélia Fernandes. (Coord). **Relatório Final do 1. Semestre**. UNEB, Programa Rede UNEB 2000, Salvador II e III / junho de 2003.
- LIBÂNEO & PIMENTA, José Carlos e Selma Garrido. **Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança** in Pimenta, Selma Garrido(org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.
- TRIGO, Isa Maria F. Navegar é Preciso: diário de bordo de uma professora viajante em terras da Bahia. **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Inclusão/Exclusão Social e Educação, v. 11, n. 17 – jan/jun, 2002.

TRINDADE, Maria F. Baptista da.

Disponível:<http://lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim15.htm> acessado em 18 de agosto de 2003.

VEIGA, Ilma P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: _____. VEIGA, Ilma P. A. AMARAL, Lúcia. (Orgs.) **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES**, Campinas, v.23, n. 61, p. 259-262, dezembro, 2003.

VERHINE, Robert E. Fundef no Contexto do Estado da Bahia: uma avaliação preliminar In: XX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Momentos e movimentos. ANPAE, Salvador, Bahia, 25 a 28 de novembro de 2001.

WEINBERG, Mônica. Brasil entre Gana e Coréia. Economia e Negócios. **Revista VEJA**. n. 1817, P.104-107, 27 de agosto de 2003.

WOLFF, Robert Paul. O Ideal de Universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

ANEXOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
 DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
 ORIENTADOR: ANTONIO DIAS
 ORIENTANDO: JOSELITO MANOEL DE JESUS
 TEMA: A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES NO PROGRAMA REDE UNEB 2000.

Entrevista com a professora-aluna do Programa Rede UNEB 2000, Wanda Cabral Macena professora da Escola Comunitária Fonte Viva na Fonte do Capim, Av. San Martin, periferia de Salvador. ensina crianças de 1ª e 2ª séries de 1º grau, durante cinco anos

Data: 30 de março de 2004.

Horário: início: 20:20h

Término: 21:20h.

MESTRANDO(M):QUAL O SIGNIFICADO DESSA FORMAÇÃO PARA VOCÊ?

PROFESSORA-ALUNA (P-A) Para mim é...hoje, risos. Estar cursando é... a Universidade é algo tanto significativo a nível pessoal quanto a nível profissional. Pessoal porque é uma continuidade de algo que eu já comecei há algum tempo e que agora tenho essa possibilidade de tá ampliando os meus conhecimentos. E a nível profissional pela questão mesmo de se estar aspirando novos conhecimentos, as informações, ampliando a questão da profissão mesmo, e de fato se... como é que é que eu posso dizer? Que está se concretizando né? Que hoje é necessário, para ser professor é necessário ter essa formação. Então isso concretiza, dá mais é... aaaaaahhhh..(sinal de nervosismo).dá mais apoio digamos assim pra ele.

M. FIQUE TRANQUÍLA, COMO A GENTE TAVA CONVERSANDO ANTES...

P- Risos...Ah, Tá gravando... !!!

M. QUAL É A REALIDADE DO ESPAÇO ONDE VOCÊ EXERCE SEU TRABALHO EDUCATIVO?

(P-A). A nível sócio-econômico ou a nível de Escola mesmo, física?

OS DOIS, PODE SER...

(P-A).. Bem , no contexto sócio-econômico a escola trabalha com crianças que vivem na periferia, que têm grande carência econômica... Nós escolhemos geralmente, entre aspas, as mais pobre entre as mais pobres pra que a gente possa tá dando esse apoio pra elas a nível de educação, de alimentação e de saúde também. E geralmente vêm de famílias desestruturadas né, que são mães que tem vários companheiros e que vão tendo filhos com eles e vão abandonando, e os pais geralmente são

desempregados, são alcoólatras né, tem situações de abuso sexual e tudo. Então é assim, são famílias muito comprometidas, nesse nível.

E a nível também da escola é... Nós somos uma escola pequena, ainda, nós temos um espaço físico muito pequeno pra quantidade de crianças que nós temos, ainda precisamos de muito apoio é, de material, tanto pessoal, tanto a nível humano, porque agora é que nós temos dois professores, três com fulana que começou agora, que tá cursando pedagogia; somos parceiro da instituição, do Ágata, que é a entidade que nos mantém, né? a entidade mantenedora, que dava esse apoio mas não era algo, é... contínuo. Então agora é que se começa de fato a se estudar mais essas teorias... E de fato a escola tá tendo esse referencial teórico, digamos dizer assim, de pedagogia...

M. VOCÊS TIVERAM ASSESSORIA DO CECUP ANTES?

(P-A). Não.

M. E DA AEC?

(P-A). A AEC ficou lá um período, um ano mais ou menos, porém quando a Paróquia decidiu que tinha que optar: ou ia pra AEC – Associa das Escolas Católicas – ou ia pro Ágata, se optou pelo Ágata por que o Ágata financeiramente mantém, e o AEC não dá apoio nenhum, só dava apoio pedagógico. Então quando paramos de ir para as formações do AEC automaticamente também foi tirada a ajuda pedagógica, o apoio pedagógico. Então hoje nós somos assistidas pelo Ágata Esmeralda que também atende tantas escolas que isso acaba ficando quinzenal, mensal ou de acordo com a necessidade do grupo, e como segundo eles, nós somos um grupo bem organizado, bem estruturado, então não se vê tanta necessidade de se estar junto conosco. Então isso diminui as visitas delas ao nosso grupo e a gente fica quase que por conta própria desenvolvendo o trabalho sem muitas interferências.

M. É...COMO VOCÊ VÊ ASSIM...TIPO: NÃO ERA PRA ESSAS CRIANÇAS ESTAREM EM ESCOLAS PÚBLICAS?

(P-A) Sim, as crianças...

M. EDUCAÇÃO INFANTIL, TAL... COMO É QUE VOCÊ VÊ ISSO?

(P-A). Sem dúvida como a própria lei diz né? Então como a Própria LDB diz que todas as crianças nessa faixa etária de 4 a 6 anos é dever do município estar provendo escola pra elas. Infelizmente isso não acontece e foi daí que nasceu a Escola Comunitária Fonte Viva, pra tá atendendo essas crianças. E de fato elas deveriam estar na escola pública, deveriam ter esse tipo de atendimento, até porque o Estado, o município deveria, tem mais, muito mais condição a nível financeiro, de pessoal pra tá fazendo isso. Porém infelizmente as ONG's que estão assumindo isso, que assumiram isso. E que tá aí: o Projeto! a escola que tá caminhando.

Agora as crianças que saem das nossas escolas com seis anos, que já tem na rede pública uma vaga destinada pra elas, então elas estão indo. Apesar que, as vezes, tem escolas que não querem que essas crianças permaneçam lá, então mandam de volta e a gente tem que tá dialogando e tudo pra fazer com que elas, de fato, assumam esse direito.

M. DE ONDE SURTIU ESSA DEMANDA DESSAS CRIANÇAS? SURTIU COMO ASSIM? É UMA MÃE QUE RECLAMA, É O QUÊ? É DA IGREJA, DAS REUNIÕES, DA ONDE É QUE SURTIU?

(P-A) você quer saber um pouco o histórico dessa escola?

M. é.

(P-A) . A escola surgiu na realidade de uma idéia de Padre Afonso que viu –que é o diretor da escola – que percebeu que lá na Fonte do Capim haviam muitas crianças na rua, e em função da questão mesmo de algumas pessoas da própria comunidade que tinham filhos em idade escolar, e se não pagassem uma escola particular pra que as crianças começassem a estudar, eles não tinham onde estudar. Então percebendo isso a gente conversou com um grupo de amigos italianos e resolveram montar a escola; pediram ajuda do Ágata, que também são amigos deles, e ai montou essa escola. E o objetivo era esse: era ajudar essas crianças a saírem das ruas e tá tendo educação, como todas as outras que têm uma condição financeira melhor fazem. E até por isso que o objetivo da escola é atender as mais pobres entre as mais pobres, pra que possa tá até dando oportunidades iguais, equilibrando essas oportunidades para as crianças e auxiliando essas famílias.

M. (P-A) VOCÊ SABE QUANTAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS TEM NA PARÓQUIA ATUALMENTE?

(P-A). São dez ao todo. Geralmente em cada comunidade, a paróquia tem doze comunidades hoje...

M. PARÓQUIA NOSSA SENHORA DE GUADALUPE...

(P-A). Isso!

(P-A). Então são doze comunidades ao todo hoje mas dez dessas comunidades têm escolas comunitárias, e tão atendendo sempre crianças com o mesmo perfil.

M. (P-A) VOCÊ PARTICIPA DE... ALÉM DA ESCOLA COMUNITÁRIA, DA IGREJA QUE VOCÊ JÁ PARTICIPOU, ATUALMENTE TÁ AFASTADA NÉ? VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM MOVIMENTO SOCIAL, DE ALGUMA OUTRA INSTITUIÇÃO LIGADA À DEFESA DOS INTERESSES DA SUA CATEGORIA PROFISSIONAL?

(P-A). Não, hoje não participo de nada. Tô afastada de tudo. Inclusive até essa questão do sindicato é uma questão controversa.(risos)... Porque a gente deveria tá até filiado a ele, porém teve uma confusão ai e não se sabe ainda bem como é fica essa...

M. QUAL É O SINDICATO?

(P-A)Seria a APLB, que tem cinco anos que mandam... vai entrar?(referindo-se ao registro na fita cassete do que está dizendo acerca do sindicato)

M. NÃO, NÃO TEM PROBLEMA NÃO?

(P- A). Certo. Porque tem cinco anos que eles mandam aquelas cartas sabe? Não sei se é a Paróquia ou a Escola que deve pagar, porém ninguém nunca paga! Ai esse ano eles já andaram com o boleto da Receita Federal ou foi da Caixa Econômica? Alguma coisa assim, quer dizer: esse ano focou mais sério, a gente percebeu que ficou mais sério. E disseram que ia resolver, não sei o quê... Sempre cobram...

M. QUAL É O PREÇO?

(P-A). Acho que é... são 3% de cada funcionário, do salário de cada funcionário que deve ser paga, que é para o sindicato da categoria. E me parece... ou não pagam , não sei como é que tá isso, porque todo ano vem. Ai vai pra escola e tem aquela confusão: paga, não paga, e dizem que já tão pagando mas só que a gente nunca sabe. Ai sempre cobra os atrasados. E a gente não sabe mesmo se estão ou não.

M. Mas, vocês podem participar de alguma reunião da APLB?

(P-A). Não, nada, nunca participei.

M. QUANDO.. UMA PERGUNTA MAIS ESPECÍFICA AGORA... QUANDO VOCÊ EDUCA O QUE VOCÊ ESPERA VER COMO RESULTADO DO SEU TRABALHO?

(P-A).Eu espero uma mudança mesmo, de atitude. Claro que a gente não pode você ver imediatamente mas, a longo prazo, pequenas coisas você percebe, né? Você percebe que a criança já... vai fazer uma coisa, se vê o colega fazendo já tem é... essa... essa iniciativa e tá dizendo: – Não! Não é assim, é assado, porque você tá fazendo isso? Eu acho que a grande questão hoje do educador é tá provocando sempre a reflexão, porque eu não gosto muito de sermões, de frases feitas. **Eu gosto que a criança possa tá pensando no que ela está fazendo, que ela possa tá refletindo**, porque você dizer “Não, porque não”, não existe. Mas se você mostra pra ela que ela, que ela... que ela chegue à conclusão porque daquele “não” é muito mais fácil, né? E ela vai guardar isso pra vida inteira e ela vai se acostumar por toda a vida a perguntar o porquê e a te questionar. E eles fazem isso na sala o tempo inteiro, eles te questionam, não é? Eles estão sempre refletindo e tão sempre até na... no convívio um com o outro eles demonstram isso, e é isso que eu quero! Que eles possam tá mesmo pensando no que eles estão fazendo, e nessa socialização com o outro que eles possam tá mostrando que eles estão mudando de atitude, que eles vindo de uma forma diferente o que eles viam antes.

M. QUANDO VOCÊ FALA DESSA AUTONOMIA, NÉ? DO ALUNO, VOCÊ... ASSIM NESSA QUESTÃO DELES DIALOGAREM, DELES QUESTIONAREM O PORQUÊ AS COISAS SÃO FEITAS, DO MODO COMO SÃO FEITAS VOCÊ VISLUMBRA ALGO PARA ALÉM DA ESCOLA?

(P-A). É Sim, eu acredito que sim. Inclusive tem alguns professores da escola que têm essa postura de tá... é...estando além dos muros da escola, além das paredes da escola. A gente gosta muito de dar, a gente gosta muito de dar mais essa coisa do social. A gente tem esse costume de tá fazendo é...passeatas, né? Sempre que tem alguma coisa mais interessante... ano passado(2003) a gente participou, por exemplo, fez uma caminhada pelo bairro(riso de satisfação) em apoio aos estudantes, por exemplo. **A gente quer sempre tá ampliando, quer que eles realmente estejam pensando no que acontece lá fora e tá tomando posição, mas posição a partir dos conhecimentos que eles têm.**

Então a idéia é sempre essa: de tá buscando sempre ampliar o que eles têm, o contexto, tá ampliando a realidade deles e que estejam atentos a tudo e estejam pensando e refletindo sobre tudo e tomando posição, tomando posturas acerca disso.

M. É... AGORA QUERIA FAZER UMA... TALVEZ SEJA A ÚLTIMA PERGUNTA, CLARO! QUE TRANSFORMAÇÕES VOCÊ ESPERA VER A PARTIR DE UM TRABALHO DE UMA ESCOLA COMUNITÁRIA? TRANSFORMAÇÕES É...NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS, NÃO É? TRANSFORMAÇÕES DA COMUNIDADE A SUA VOLTA...O QUÉ QUE VOCÊ...QUE ESPERANÇAS VOCÊ TRAZ QUANDO VOCÊ FAZ O SEU TRABALHO, QUE UTOPIA?

(P-A). Primeiro tem transformações de nível pessoal, não é? Como eu falei as famílias dessas crianças são famílias extremamente desestruturadas. Então você tem casos de famílias que tem... o problema das drogas é muito forte; o problema do desemprego – mas ai tá associado ao alcoolismo; a questão de tá pedindo – a mendicância é muito...; essa questão de superar o assistencialismo. Eu gostaria muito que as minhas crianças pudessem superar isso, a nível pessoal. **Que eles tivessem auto-estima, confiassem neles mesmos pra que eles pudessem tá buscando o que eles querem; que eles vissem a educação, o estudar não como uma questão de obrigação, mas como uma oportunidade de crescimento. E que se o pai, se a mãe, não-sei-lá-quem é alcoólatra... era desempregado, é alcoólatra, era drogado, era não-sei-o-quê, eles não tem que necessariamente seguir essa vida, porque eles são pessoas diferentes, e que têm oportunidades diferentes. Então inicialmente eu quero isso: que eles possam construir pra si uma vida diferente, a nível pessoal com essa questão da auto-estima.**

Depois a nível social, financeiro mesmo. **Se ele tem uma boa auto-estima, se ele consegue ter objetivos claros e perseguem esses objetivos, logo, ele vai ter uma situação financeira e social muito melhor do que as famílias deles tiveram.** Então essa é uma segunda perspectiva. E na

questão do social mesmo assim, do político-social, digamos assim, que eles sejam pessoas que de fato, sejam comprometidos com essa realidade política, que eles possam ser instrumentos de mudança mesmo, da vida deles e dos outros, né? Eles... Hoje, por exemplo, as vezes eu digo lá na escola: eles nasceram na lama, não significa que eles vão viver na lama a vida inteira e mesmo que eles não consigam sair daqui, que pelo menos um dia eles percebam que eles têm o direito de ter uma rua asfaltada. Então que eles se juntem no grupo, né?, no bairro, e vão lá fazer um protesto pra cobrar um asfalto pra rua, Porque não, né? Se eu não posso mudar, né? Para um outro bairro que tenha prédio, que seja asfaltado, que isso e aquilo, que eu possa lutar pra que o meu bairro fique melhor do que ele esteja, eu creio que tem que ter essa consciência política também.

Então acho que são esses três aspectos: o aspecto assim pessoal a nível da auto-estima, que eu acho que é importante porque se você não tem auto-estima você não vai pra lugar nenhum, você não tem objetivos, você não define nada; a questão mesmo do financeiro, dele tá progredindo isso; e **a questão também político-social dele tá engajado nesses movimentos, de ser uma pessoa crítica, que possa tá realmente fazendo transformações não só na vida dele, porque ai seria o individualismo, mas também para o outro.** Eu sempre digo que a gente sempre tem que ser melhor pra gente mas para as outras pessoas também.

M. QUE EU JÁ IA PERGUNTAR ASSIM: E AS ESTRUTURAS QUE GERAM, QUE FAZEM COM QUE OS PAIS DELES QUE SÃO OS EXCLUÍDOS, HÃ!: ALCOÓLATRAS, DROGADOS, É... TENHAM MUITOS FILHOS, VIVAM NUMA SITUAÇÃO DE POBREZA EXTREMA, NÉ? AI EU JÁ IA PERGUNTAR: E A QUESTÃO DA SUPERAÇÃO DESSAS ESTRUTURAS, VOCÊ PENSA ALGUMA COISA EM RELAÇÃO A ISSO?

(P-A). Eu acho que sim, porque na medida em que eles vão crescendo, né? Nesse sentido de estarem tendo outra forma de pensar, outra forma de ver, outra forma de se colocar na vida, acho que eles vão tá superando isso sim e vão tá ajudando a própria família a superar essas questões. Eu acho que os estigmas eles as vezes marcam a gente pra vida inteira, mas existem duas situações: uma coisa é você carregar a marca, suportar como uma cruz, e outra coisa é você saber que você tem aquela marca mas não deixar que ela agarre você que ela pese sobre você. Então eu acho é muito nessa questão do...(NÃO ENTENDI) deles estarem superando isso, pra tá até vivendo uma outra vida, construindo um outro tipo de vida, que eles nunca tiveram acesso, mas que eles nunca viveram de fato, mas que eles podem estar construindo coisas diferentes, novas, porque eles são capazes disso, eles têm direito a isso.

M. (P-A), A ÚLTIMA PERGUNTA MESMO, AGORA...

(P-A). Não, não se preocupe, não é um problema mais(RISOS)....

DA ÚLTIMA VEZ QUE A GENTE, ANTES DE TER ESSA ENTREVISTA, VOCÊ ME FALOU QUE ESTAVA PREPARANDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA... – AI DEPOIS EU QUERIA ATÉ TER ACESSO AO PROJETO PRA DAR UMA OLHADA – E VOCÊS, QUANDO VOCÊS PREPARAM UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO QUAL É A DIRETRIZ DO TRABALHO DE VOCÊS, SEI LÁ, COMO É QUE A TEORIA AQUI QUE VOCÊ TÁ TENDO, AS QUESTÕES TEÓRICAS E TODO PROCESSO DE FORMAÇÃO QUE VOCÊS TÃO TENDO AJUDAM EM QUESTÕES COMO ESSA?

(P-A). É, nosso projeto tá assim emperrado. Que a gente fez uma pesquisa grande, escreveu um monte de coisa que não vai ser necessário. Quer dizer: nós fizemos um histórico da educação no Brasil que não era bem necessário isso, não, do Brasil não, da história, do Mundo! Nesses dois mil anos assim de história, de ensino de história e não deu muito certo, disse que não era por ai não. E na hora que, de fato, a gente ia concretizar essa questão, né? do, das teorias, na escola, a gente assim se atrapalhou toda, fugiu e não deu certo, então vamos ter que reescrever tudo.

Mas a gente tenta, pensa, apesar que tem é... divisões... sempre, na escola. Em qualquer lugar tem. as vezes mais acentuada, as vezes mais leve. Mas a gente tenta buscar isso, de estar colocando essas questões também, especialmente, eu acho que a questão política hoje é muito importante, que falta muito(Risos), essa questão política...

M. E COMO É QUE VOCÊS SABEM QUE FALTA MUITO ESSA QUESTÃO?

(P-A). Porque a gente vê pelo marasmo que tá ai, as pessoas estão vivendo um situação difícil... É, Zelito, só falta iniciativa na realidade, que as vezes você até conversa com alguém e a pessoa assim sabe? Tem uma crítica ótima; ela sabe qual é o político que faz, qual é o político que não faz; ela sabe que tá errado a rua dela; não tá asfaltada; ela sabe que ela tem direito; que ela paga imposto, mas só que não tem poder de articulação. Tudo que eu falo, que dizer: eu falo para você entende? Comenta aqui, fica aqui a nível de comentário, mas não tem essa iniciativa: – vamos nos juntar com os outros que pensam a mesma coisa e vamos fazer alguma coisa! Não tem essa articulação, as pessoas não têm iniciativa, ao contrário: têm medo. Então, você tem esse pensamento: – Ah, eu sou sozinho, então o que é que a gente vai fazer? Se a gente é sozinho? Que dizer se não tem alguém... eu sempre digo... Até aqui mesmo no curso as vezes acontece isso: tem que ter sempre um líder, um chefe na frente, alguém que na hora que assim a coisa fique mais complexa mesmo, que seja necessário punir alguém, tem aquele líder, ao mesmo tempo que leve todo mundo pra fazer aquilo também seja ele o punido.

Quer dizer: enquanto benefício, eu quero! Mas enquanto me colocar em risco pra alcançar esse objetivo, eu não me coloco. Sempre a cabeça do outro tem que ir pra bandeja, a minha não! Eu acho que (risos) é muita falta de...ê ê... Eu sou meia crítica assim, sabe? (risos). Mas eu sou mais ou menos desse jeito.

Então as pessoas esperam sempre que alguém lidere, mas eu nunca posso liderar porque eu nunca me acho capaz, ou mesmo que eu seja capaz eu não quero assumir as conseqüências do que eu estou fazendo...Então eu acho que falta MUITO nas pessoas isso. E pra essas crianças acho que isso é importante; que elas tenham essa compreensão, de que cada uma delas pode ter iniciativa; de que elas não precisam de outra pessoa para conduzi-las, elas podem conduzir a si mesmas e aos outros se for necessário.

M. ENTÃO VOCÊS TÊM UM TRABALHO TAMBÉM DE ENSINAR, EDUCAR PARA A ORGANIZAÇÃO E A MOBILIZAÇÃO?

(P-A). De alguma forma sim. A gente tenta isso o tempo inteiro, a gente busca, tá buscando. Até a gente mesmo, a gente as vezes diz: a gente que ensinar algumas coisas pras crianças que a gente mesmo não tem. Mas acho que é nessa perspectiva: pelo fato de eu saber que eu não tenho essa iniciativa, eu tenho que ensinar, eu tenho que fomentar em alguém esse desejo. Porque daqui a alguns anos eu vou ser uma velha decrépita (risos) e o que é que vai ser desse mundo? Vai tá como? Se hoje eu não ensino minhas crianças a lutarem pelos seus direitos e até a ter respeito mesmo por algumas instituições, por algumas coisas que existem, quer dizer: eu não sei o que vai acontecer comigo, eu não sei que vai acontecer com... Então eles precisam disso, eu acredito que eles precisam estar sendo incentivados...

M. VOCÊ NÃO ACHA QUE MESMO QUANDO VOCÊ FOR UMA "VELHINHA" DECRÉPITA, VAMOS DIZER ASSIM, VOCÊ NÃO ACHA QUE OS APOSENTADOS TÊM QUE TÁ CONTINUAMENTE SE MOBILIZANDO PRA...

(P-A). Também! (risos). Eu acho que, claro, independe da idade, mas considerando a postura da minha geração, não é?

M. ENTÃO VOCÊ, VOCÊ...SE NÃO ME ENGANO, VOCÊ TÁ DIZENDO QUE O QUE FALTA MUITO PRA GENTE DA NOSSA GERAÇÃO É O EXEMPLO?

(P-A). Muito. Porque as vezes até ...por exemplo a gente pega a história: você vê a década lá de 70, 60, você vê o que que aquelas pessoas fizeram, enfrentaram a Ditadura. Então no momento que a ditadura acabou parece que todos os movimentos assim, se esfriaram, a gente não precisa mais lutar por nada, tudo agora está bem. Que a gente precisa de um inimigo é...assim presente, concreto, pra tá lutando contra ele.

M. E SE O INIMIGO TIVER ESCONDIDO ATRÁS DE VÁRIAS...?

(P-A). (risos) Você tem que descobrir, ora! que dizer o inimigo tá ai.

AGORA EU QUERO FAZER UMA PERGUNTA QUE EU QUERO PUXAR PRA UMA COISA, TIPO A TEORIA. SERÁ QUE OS ESTUDOS DOS TEXTOS DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, NÃO, NÃO...DE ALGUMA FORMA NÃO MOSTRAM PRA GENTE QUEM É O INIMIGO PRINCIPAL?

(P-A). Mostra, sem dúvida alguma...

M. E QUEM É?

(P-A). (Risos). É. A gente vê muita... vê essa questão... Primeiro, acho que o inimigo principal da gente... de cada um de nós, somos nós mesmos: por causa da mobilização. Mas depois você vê essa questão, né? até mesmo de ordem política. **Você vê ai a questão do Capitalismo, que tá ai o tempo inteiro, que tudo é feito em função disso. Essa organização hoje que se tem a nível econômica, né? e que afeta o social, que afeta o político, e que vai afetando todas as outras coisas.** Eu acho que tá meio que ai viu? Que a partir do Capitalismo que você vê que todas as relações vão mudando e ao mesmo tempo.... vai assim aumentando todas as desigualdades, sejam elas sociais, políticas, educacionais. Tudo vem daí. Eu vejo dessa forma. Eu acho que o principal, o foco do principal inimigo tá ai. Se a gente consegue, eu acredito, mudar isso, mudar essas relações, de... até mesmo de nível pessoal, de pessoa pra pessoa, e pra até chegar a essa mobilização pra se mudar um modelo econômico, ai as coisas vão melhorar bastante. Até porque o maior inimigo da gente é a gente mesmo. Porque não tem... Sabe, o que que tá... qual é o problema, mesmo que intuitivamente, as pessoas sabem... onde é que tá o problema. Mas elas não querem atacar esse problema porque acham que é ... que tem que ser um super-homem, uma super-mulher pra tá fazendo isso.

M. PROFESSORA, É, VOLTANDO AQUELA QUESTÃO DO SINDICATO, É... VOCÊ ACHA JUSTO CONTRIBUIR PRO SINDICATO NA MEDIDA EM QUE MUITAS DE VOCÊS, PROFESSORAS DE ESCOLAS COMUNITÁRIAS, TEM ALGUMAS QUE GANHAM ATÉ MENOS DO QUE UM SALÁRIO MÍNIMO?

(P-A). Isso é uma coisa complicada, né? Complicada... quer dizer...

M. QUANTO É QUE VOCÊ GANHA ATUALMENTE?

(P-A). Um salário mínimo por turno...(risos)... isso é brincado? A gente vê essa realidade aqui na Faculdade, né? Porque a gente sempre ouve falar... Que tem professores que ganham menos que um salário. Que a gente já acha um absurdo a gente ganhar um salário. Houve até um período na paróquia em que se fez uma campanha, e disseram que a gente ia ganhar um salário da ... E que é indicado pelo Sindicato e tudo, por lei... mas depois, quando se trata de dinheiro as coisas não andam bem. E quando a gente chega aqui que a gente vê pessoas que, de fato, trabalham tanto quanto a gente, que ganham menos, a gente se horroriza. A gente sempre pensou que era em questão de Interior, disso, daquilo. E o sindicato, tá... Quer dizer: volta a atenção dele pra quê? Pra as grandes, digamos assim, concentrações... Concentração não. A grande maioria, não é? Porque a maioria dos professores que trabalha em escola particular, que trabalha lá pra prefeitura, pro Estado. E são eles também que se mobilizam, são eles que fazem greve, são eles que fazem a diferença, entre aspas, na questão da greve. **Que se a gente, por exemplo, na Paróquia for fazer greve, a gente tá todo mundo demitido, quer dizer: não que não vai poder demitir todo mundo de uma vez, mas vão dizer:**

– Ou vocês trabalham, né? ou vocês simplesmente vão... não tem como aumentar o salário porque a gente não tem mais dinheiro, então vocês vão ter que trabalhar de qualquer jeito ou então vão embora!

Não vão poder demitir a gente porque fez greve, por que é inconstitucional. Porém a gente sabe que aos poucos cada um vai ter sua punição devida. Concorda?(risos) Então a gente não pode tá fazendo greve também!

E o sindicato ainda não está atento a isso. É muito mais fácil, as vezes até, você lidar com o Estado, você lidar com a Prefeitura, você lidar com as escolas particulares, do que você lidar com a escola comunitária que também tá ligada às igrejas, que é de ordem filantrópica, que é isso que é aquilo, e que de alguma forma eles sabem também que tem esse entrave, que é a questão econômica. Então é muito mais fácil fechar os olhos, cobrar minha taxazinha aqui e deixa vocês lá, vocês se virem como vocês podem, vocês só aparecem quando é final de ano pra pagar o sindicato. O resto do ano fiquem

por conta de vocês. Que é injusto é, mas tem também essa questão financeira que, no final, das contas é tudo que pesa.

M. MUITO OBRIGADO PROFESSORA, POR ESSA ENTREVISTA. CONSEGUIR UMA ENTREVISTA NÃO É ALGO FÁCIL, E EU AGRADEÇO MUITO A VOCÊ...

(P-A). Ah, Tá.

M. ...CONTRIBUIU COM OS ESTUDOS QUE EU ESTOU FAZENDO NESSE MESTRADO. EU ESPERO QUE ESSES ESTUDOS TAMBÉM CONTRIBUAM PRA A REFLEXÃO EM TORNO DESSA QUESTÃO, REFLEXÃO MAIS APROFUNDADA, BRIGADÃO.

(P-A). Por nada.

(P-A).¹ Aqui na Rede UNEB o que a gente percebe é que existe assim um propósito de desenvolver na gente a autonomia, a questão da autonomia, da criticidade, e também da militância assim a nível de “agitador social”, no bom sentido. De estar pessoas que tenham iniciativa, pra tá liderando, pra tá buscando é.. é.. essa questão. **Porém, ao mesmo que a gente percebe, que ao mesmo tempo que se tem esses objetivos, é a gente não pode muitas vezes tá colocando isso em prática, fica muito na teoria. Que cada vez que a gente busca é tá... reivindicando alguma coisa, tá avaliando, tá reclamando, geralmente existe né, essa... como é que eu posso dizer? Esse corte. Existe uma forma sempre de estar colocando a gente assim no nosso lugar, tipo:**

– Vocês não podem fazer isso, né?. Não é assim. Vocês são... Tá muito ligado ainda à questão do outro, né?. Que só faz as coisas porque os outros mandam...

Na realidade não é isso. Nós temos bons argumentos, nós temos boas posturas. Porém quando a gente vai colocar isso as vezes somos até ridicularizados. Todos os caminhos se fecham, as portas de comunicação são todas fechadas...

M. POR PARTE... TEM ALGUM SUJEITO QUE... SUJEITO, NÉ? INSTITUCIONAL QUE VOCÊ POSSA IDENTIFICAR...

(P-A). Com certeza! Por exemplo: a figura da coordenação, da professora E, por exemplo, é uma das que geralmente faz isso. Por diversas vezes nós já nos zangamos...(lado da fita expirou).

(P-A). Por diversas vezes(risos) nós tivemos reivindicações que foram é... impedidas, na realidade, que a gente fizesse. Toda vez que a gente faz uma reivindicação, um questionamento, nós somos ridicularizadas – essa parte não acabou não – Nós somos ridicularizados e ai se... no momento...

M. É A MAIORIA DA SALA QUE SE MOBILIZA NESSES MOMENTOS?

(P-A). Não, são poucas pessoas. Pouquíssimas! Em cada período fica menor. Quer dizer, agora assim, a última vez que foi uma aula que programaram com alguns professores(formadores) de alguma matéria. Quando a gente chegou aqui fizeram uma aula de Reflexão do Fazer Pedagógico, que é uma aula que ninguém gosta de assistir. Então quando se foi reclamar...

M. FOI DE ESTÁGIO?(Estágio supervisionado)

(P-A). Não. Reflexão do Fazer Pedagógico é, são, são as professoras-orientadoras que dão, essa aula.

M. Elas fazem visitas, lá?

(P-A). As Orientadoras não. Elas só ficam aqui, só trabalham aqui. Na Faculdade.

M. E essa Reflexão do Fazer Pedagógico, como é assim?

(P-A). Na realidade esse, esse... não tem ainda, eu acho, uma função definida, né? O que tem... que tá trabalhando é o quê? Já se trabalhou postura acadêmica, já se trabalhou... agora tá se trabalhando a questão da auto-estima. Se pega assim alguns textos pra tá se refletindo, mas de fato não tem um conteúdo específico da disciplina.

M. NÃO SERIA, PORVENTURA, ESSA REFLEXÃO DO FAZER PEDAGÓGICO É... REFLEXÃO EM CIMA DOS PROBLEMAS QUE SÃO TRAZIDOS DA SALAS DE AULA DE VOCÊS?

(P-A). Nós imaginávamos que seria assim. Porém não é dessa forma. Não tá formatado assim. Então o que se traz são textos, são conteúdos pra tá se pensando...

M. TRAZIDO PELAS PROFESSORAS-ORIENTADORAS...?

(P-A). Professoras-orientadoras, né?. Então muitas vezes a turma não gosta de tá... por exemplo, já se viu a questão da liderança. Então não tem exatamente um conteúdo definido. (...)discute-se coisas que as vezes a turma não tá a fim de discutir. Você fica duas ou três aulas é... discutindo postura acadêmica, fazendo texto. Você discute duas, três aulas de liderança. Você discute até encher o saco; você não agüenta mais! Mesmo! Então a turma simplesmente vai embora. E nesse dia trocaram! Colocaram duas matérias importantes. E pros professores não poderem vir logo após o carnaval, na sexta-feira após o carnaval. Veio todo mundo pra cá alegre e saltitante, achando que era uma professora que a gente gosta muito, que é muito boa, que é Ivanê Dantas Coimbra, não sei se você conhece? Todo mundo veio pra assistir aula de Ivanê e quando chega aqui era aula de reflexão neste salão¹, com duas psicólogas, pra falar sobre auto-estima... E mandou...botou a musiquinha pra todo mundo entrar em contato com seu EU. Ai dá oito horas...dá sete horas(da noite), o pessoal da São Salvador chega; tá ali aquele barulho, todo mundo comprando,(risos) se alimentando e a gente ali tentando entrar em contato com nosso EU(risos, muitos risos). Quando chega na hora do intervalo(risos, risos, muitos risos) ai as pessoas se colocaram que não era possível, isso não é ambiente... que se estava no horário que eram outras duas matérias, por que é que se mudou? Ai disseram:

Ah, porque vocês... se a gente tivesse colocado "Reflexão" vocês não viriam. E de fato ninguém viria.(risos) Então quando se começou a questionar, ai se disse simplesmente:

ah, vocês têm tá aqui de 06:00(18:00) até 09:40(21:40), não importa a matéria que você vai ter.

Ai o pessoal disse:

Não, não é assim. A gente tem que saber pra se preparar. Porque se veio preparado pra fazer uma coisa e não essa.

Mas ah, mas vocês têm sempre que ter alguém que está mandando. Vocês são heterônomos. não é? Vocês têm que buscar autonomia.

Mas o questionamento era uma prova de autonomia!!! Não é?(dito com ênfase). E ai quer dizer...e foi cortado...

Não, a gente fez isso mesmo! Porque sabia que vocês...

que dizer: num momento você diz:

Vocês têm que ser autônomos.

Num outro ai diz:

Não, a gente manobrou pra que vocês fizessem o que a gente queria.

Quer dizer: existe ai uma grande contradição. E o tempo inteiro é assim. Num momento se diz:

Olha a gente quer que vocês sejam autônomos.

A outra diz:

Não a gente tá manobrando. Tá fazendo isso, tá fazendo aquilo, pra que vocês façam o que a gente quer.

Então, a gente vai aonde com isso? Então o grande problema é esse. E as pessoas ficam com medo mesmo. Porque têm medo. Não se colocam muitas vezes, não criticam, porque têm medo de perder o curso, têm medo de ser punidos, têm medo de tantas coisas. Sabem que é uma oportunidade única, não é? Que se tivessem...Não sabem se vai ter outra chance ou não de tá em outro lugar. Então sabem que é quase que a oportunidade da vida delas, e elas não querem perder o que têm. Então é melhor engolir todos os sapos, entre aspas, né? Se viver todos os aborrecimentos até o final e, se concluir o curso... Ai muita gente diz:

Quando eu terminar esse curso eu vou dizer um monte de desaforos a um monte de gente!

Mas já acabou! Você já engoliu todos os sapos que tinha que engolir. Não adianta mais nada.

Então é melhor fazer isso. Seguindo essa trajetória ai e, com todos os problemas, do que criticar e receber uma punição. Porque sem dúvida; o professor de psicologia botou 25 na minha sala em recuperação e 18 na outra porque reclamamos dele. A gente sabe que a punição vem. Como ninguém sabe. Então esse é o grande problema, a grande dicotomia do UNEB 2000.(risos).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
 DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
 ORIENTADOR: ANTONIO DIAS
 ORIENTANDO: JOSELITO MANOEL DE JESUS
 TEMA: A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES NO PROGRAMA REDE UNEB 2000.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA-ALUNA DO PROGRAMA REDE UNEB 2000, ILDERLAN VIEIRA TELES,
 PROFESSORA DA ESCOLA ALTAIR DA COSTA LIMA, DA CIDADE DE DIAS D'ÁVILA.

DATA: 15 DE ABRIL DE 2004.

HORÁRIO: INÍCIO: 16:35H

TÉRMINO:

Mestrando(M.) ILDERLAN, O QUE SIGNIFICOU A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA REDE UNEB 2000 PARA VOCÊ?

ILDERLAN(Professora Y).. . Pra mim foi um grande subsídio. Primeiro porque eu fiz magistério. O curso – de magistério – já não foi lá essas coca-cola toda, né?. Devido à dificuldade, falta de material... Até com relação mesmo à mão de obra... é...os professores. Foi aperfeiçoar meu conhecimento, melhorar minha prática. Foi isso.

M.É. ILDERLAN COMO É QUE VOCÊ PERCEBE A REALIDADE A PARTIR DO SEU TRABALHO?

ILDERLAN(Professora Y).. . Você tá se relacionado ao que? Aos meninos, aos alunos?

M. É. A REALIDADE POR EXEMPLO, A REALIDADE LOCAL QUE CHEGA ATÉ A ESCOLA ATRAVÉS DESSES ALUNOS, POR EXEMPLO:

ILDERLAN(Professora Y).. . O que eu percebo é... Quando nós fizemos o curso falando sobre psicologia, filosofia... eu acho que a teoria tá um pouco distante da prática viu? Eles falam muito de... Falam uma realidade, eles vêem uma coisa e na nossa prática é outra completamente diferente. Primeiro que a gente vê casos e casos e casos e a gente não tem subsídios pra trabalhar tudo. Vontade a gente tem, mas não tem subsídios pra isso. Talvez nem a formação foi suficiente pra a gente lidar com determinados problemas. Até a... observando também até um certo apoio da Secretaria – de educação – que nós não temos, Nem tudo a gente pode falar, nem tudo a gente pode fazer. Ah, deixa eu ver o que mais? Só isso.

M. QUAL A CLASSIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DOS ALUNOSQUE FREQUENTAM ESSA ESCOLA? É... NÃO,

PRIMEIRO ME FALE ASSIM: ANTES DA CLASSIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA QUE SÉRIES ESSA ESCOLA TEM AQUI?

ILDERLAN(Professora Y).. . 3.^a, 4.^a e Fluxo. Fluxo é 3.^a e 4.^a, é tipo uma Aceleração.

M. 1.^a e 2.^a não?

ILDERLAN(Professora Y).. . Ah, sim, tem o Ginásio também, né? De 5.^a a 8.^a e à noite é 2.^o grau, Ensino Médio.

M. VOCÊ TRABALHA EM QUE?

ILDERLAN(Professora Y).. . Eu trabalho 3.^a série, manhã e tarde.

M. E... ASSIM, COMO É O PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DESSES ALUNOS – E CULTURAL TAMBÉM UM POUCO – DESSES ALUNOS QUE CHEGAM AQUI NA ESCOLA.

ILDERLAN(Professora Y).. Eles não... é... Economicamente eles não são tão carentes assim. Não chega...A carência deles é mais acho que... a falta de... de limites que eles não possuem...Eles têm a realidade deles totalmente distorcida; eles não respeitam ninguém; a grande maioria, quase 70%, o problema maior que nós enfrentamos aqui é esse. Geralmente são crianças que são muito largadas, não, não tem orientação dos pais, os pais trabalham, muitos pais tão presos. Mas a relação a, com relação a... eles têm... eles são, digamos assim não chegam a ser pobres, completamente... não...

M. Não estão num estado de miséria...

ILDERLAN(Professora Y).. Exato.

M. VOCÊS AQUI, PROFESSORES, E VOCÊ PARTICULARMENTE, POSSUEM ALGUM VÍCULO COM ALGUMA INSITUIÇÃO OU ENTIDADE DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA? TIPO MOVIMENTO SOCIAL, MOVIMENTO NEGRO, MOVIMENTO DE MULHERES, SINDICATO...

ILDERLAN(Professora Y).Não, aqui em Dias D'Ávila, não.

M. VOCÊ SENTE FALTA?

ILDERLAN(Professora Y).. Claro, é um apoio a mais pra o nosso trabalho, né? Mas infelizmente não temos. O ano passado estavam tentando implantar um sindicato de professores aqui na cidade, mas eu creio...acho que não teve isso, porque eu não vi mais divulgar nada.

M. EU SOUBE QUE... EM OUTRA ENTREVISTA, QUE PERSEGUIRAM AS LIDERANÇAS E TAL E DESARTICULARAM O MOVIMENTO.

ILDERLAN(Professora Y).. Exato. Isso acontece, é verdade. Por sinal até uma colega da gente,

professora de Matemática, ela... só porque ela foi candidata, já tem... acho que uns 8 anos, pelo o PT – Partido dos Trabalhadores – ficou sendo perseguida vários... até pouco tempo. Uma outra colega da gente também, ela foi o que... secretária do sindicato, perdeu 20 horas... e ficaram, né? fazendo outras coisas com ela assim que chateiam, aborrecem o profissional.

M. QUE OUTRAS COISAS MAIS OU MENOS?

ILDERLAN(Professora Y).. (risos). Não davam escola pra ela. Mandavam ela ir na Secretária – de educação – É... faziam relatório dizendo que ela fez determinadas coisas que não aconteceu...prejudicando mesmo o profissional.

M. ILDERLAN, QUE PERSPECTIVAS TEÓRICAS VOCÊ UTILIZA PARA CONCEBER A REALIDADE DO SEU TRABALHO E O SEU PAPEL DE EDUCADORA NESSA REALIDADE?

ILDERLAN(Professora Y).. Olha eu tava até conversando com as meninas sobre isso. Porque nós aprendemos uma coisa lá e a gente pensava que seria fácil. Que era fácil. Mas a cada dia que passa a gente vê que é tudo tão difícil. Até as teorias que a gente aprendeu lá, já vai... Não, não condiz com a realidade, a gente tenta, estuda mas, tá difícil. A gente tenta, conversa com esses meninos, tenta trazer novidades, faz trabalhos em grupos. Mas eles são muito ásperos, eles... a tudo, a um toque, a tudo. Eu não sei se eles têm isso em casa... Não têm respeito nenhum pra o colega. Fizemos... tentamos fazer aqui um seminário sobre ética. Mas foi-se trabalhado, trouxemos, trouxemos... eles falaram e tudo... Mas é ali, só um momento. Eles não internalizam, não acham correto respeitar o colega. Eles acham que o colega não se magoa. Aí pergunto: – você sente quando alguém te(...) quando alguém te bate? Mas eles não... Eles dizem que sentem só naquela hora, depois esquecem.

M. ENTÃO VOCÊ TÁ DIZENDO QUE A CULPA SERIA DE UMA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA É... QUE NÃO DEU CERTO NA SUA FORMAÇÃO [No Rede UNEB] OU SERIA –COMO VOCÊ TÁ, DE CERTA FORMA, APONTANDO – É...UMA DIFICULDADE DOS ALUNOS DE COMPREENDER O PROCESSO?

ILDERLAN(Professora Y).. Eu acredito que de ambas as partes. Quando eu tava fazendo UNEB, que quando nós contávamos aos professores o que acontecia em sala de aula, eles achavam aquilo um absurdo. Eu acho que falta também a esses professores se integrarem mais à realidade da escola pública. Porque eles têm uma visão, e é outra. Acho que tá faltando é isso.

M. E AS VISITAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS VISITAS DOS OUTROS PROFESSORES NÃO FAZIAM ESSA APROXIMAÇÃO TEORIA E PRÁTICA?

ILDERLAN(Professora Y). Não era suficiente, porque eles não tavam... eles não participavam, eles não ouviam. Eles só ouviam o quê? Nossos relatos. E achavam aquilo um absurdo. Tentavam acreditar[...] – cem professores não iam mentir né isso? Eles ficav... achavam um absurdo, mas não... Eram aquelas mesmas coisas que eles falavam sempre, as mesmas teorias, os assuntos. Chega... algumas coisas chegam realmente perto do que eles falam, só que a gente lidar aqui é difícil! Agora mesmo eu to com dois alunos, tão na 3.^a série. Eles não sabem ler. Aí de quem foi a culpa? E cadê o subsídio pra resolver essa questão agora? Professor não tem... eu tenho uma sala...tenho, são 39 alunos. Desses 39, tem dois com problema. E que tempo eu vou ter pra ajudar esses dois alunos? Cadê o apoio??? A coordenação sabe... tenta também, mas que tempo eles tem? A direção da mesma forma... problemas com os pais também. Aí a gente... uma escola precisa de um psicólogo, precisa um pouco de tudo, nós não temos esse subsídio. Aí são vários problemas. Como é que nós professores vamos resolver tanta coisa?

M. CERTO.

M. VOCÊ ACHA QUE ESSES PROBLEMAS... VOCÊ TEM ASSIM UMA IDÉIA DA ORIGEM DESSES PROBLEMAS?

ILDERLAN(Professora Y). Eu acredito que sim. Acho que a família. O que ta acontecendo, que eu percebo, é falta da família. Eles são meninos que não têm orientação, eles não tem limites, eles não temem nada, não têm medo de nada. Eu falo assim:
 – Vou falar com sua mãe, vou mandar chamar sua mãe. [a professora falando com o aluno]
 – Ah, que chame, ela não vai fazer nada mesmo! [o aluno respondendo]
 Eles não tem a presença da família, não tem orientação nenhuma, são criados aí... As famílias não dão limites. Não acha que é o suficiente, acha que é só dar roupa. Não, mas o limite mesmo, a responsabilidade, eles não tem nenhuma.

Até com... Eles têm o livro didático. Foi distribuído o livro didático. Em uma sala de 39, cinco ou sete trazem o livro. Será que o pai não tem um minuto pra olhar se tem o livro ou não? Até a questão deles. São meninos entre oito a doze anos. Eles sabem muito bem quais são os livros que eles vão usar no dia seguinte. Eles não têm responsabilidade nenhuma. Não foi desenvolvido isso neles e a culpa também não é deles, não é isso?

M. VOCÊ ACHA QUE A ORIGEM... O PROBLEMA MAIOR NÃO ESTARIA SENDO UMA CRISE DESSA NOSSA CIVILIZAÇÃO?

ILDERLAN(Professora Y).. Também. Também se perdeu vários va... Se perdeu os valores, não é isso? Eu acredito que sim.

M. NA SUA EXPERIÊNCIA CONCRETA DE TRABALHO EDUCATIVO VOCÊ VÊ MUDANÇAS NOS SEUS ALUNOS EM FUNÇÃO DA ESCOLA?

ILDERLAN(Professora Y).. Só depois de um certo tempo, viu? E se trabalhar aquela turma uns quatro... porque a gente faz\ projeto, a gente não vê o resultado imediato, não é isso? É com o tempo. Que se vê. Mas o ruim é se quebra quando eles vão pra outra escola. É já outra realidade. Mas acredito que ainda existe. O êxito é pouco, mas existe.

M. ENTÃO VOCÊ ACHA QUE UM PROFESSOR DE VIA FICAR MAIS COM A MESMA TURMA DURANTE MAIS TEMPO PRA PODER IR CRIANDO UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA, DE AMIZADE, É ISSO?

ILDERLAN(Professora Y). Não. Eu acredito que é a forma de se trabalhar. O que quebra, por exemplo, é essa... é esses pacotes prontos. Cada ano você vem com uma idéia diferente e não conclui a do ano passado, entendeu? Ai é sempre pacote diferente, pacote diferente... Acaba que o aluno ele não vai se adequar a nenhum. Ou, ou talvez... Ou ele não consiga se adequar a nenhum ou se muito...trabalhando ele consiga pegar um pouquinho de cada coisa, né?

M. ESSES PACOTES VÊM SEMPRE DE CIMA PARA BAIXO, NÃO É?

ILDERLAN(Professora Y). Exato.

M. VOCÊ ACHA QUE A DIMENSÃO POLÍTICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR É IMPORTANTE PARA O PROFESSOR?

ILDERLAN(Professora Y). É óbvio. Acredito que sim. Tanto para o professor como os alunos. Que eles não vão perder nada, nem a gente também. Eu acho que sim.

M. ILDERLAN, MUITO OBRIGADO POR ESSA ENTREVISTA. DEPOIS EU VOU TRANSCREVER E DEVOLVO A VOCÊ. OBRIGADO.

Entrevista¹ com a professoras-alunas Edna e Ednólia do Programa Rede UNEB 2000, professoras da Escola Carlos Drummond de Andrade, do município de Dias D'Ávila

Data: 05 de abril de 2004

Horário: 16:00 às 17:10 h

Mestrando(M.) PROFESSORAS, O QUE SIGNIFICOU A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA REDE UNEB 2000 PRA VOCÊS?

EDNA. Pra mim foi muito importante, né? foi uma oportunidade que veio assim de repente. Eu

mesmo não pensava... Eu não pensava em fazer faculdade naquele momento e a oportunidade surgiu, não é? Foi uma boa ocasião. Porque a gente não precisou pagar pra tá fazendo, né? Enfim é... gastamos com o que? Com os custos do nossos próprios trabalhos, com, né? Dentro da própria faculdade, mas pagar mensalidades a gente não precisou. Então isso agilizou. Inda mais que ficou sendo dentro do nosso município, onde a gente trabalhava, né? mais perto de nossa casa. Então não atrapalhou muito e foi muito importante, pelos menos a gente conseguiu terminar, estamos aí com nosso diploma na mão...

EDNÓLIA. Não estamos lá disputando uma vaga. Nós temos o nosso trabalho, estudamos dois anos

e os outros dois anos fica por conta do laboratório, muito bom também.

M. VOCÊ FALA DA PRÁTICA EDUCATIVA, NÉ?

EDNÓLIA. E em dois anos os professores iam lá nosso trabalho observar, tudo direitinho já era o nosso estágio.

M. COMO VOCÊS PERCEBEM A REALIDADE... A REALIDADE ENFIM, AMPLA NÉ? AMPLA E MICRO, MACRO... A PARTIR DO TRABALHO EDUCATIVO DE VOCÊS?

EDNA. O que melhorou?

M. SIM, NÃO! COMO VOCÊS PERCEBEM ESTA REALIDADE NA QUAL VOCÊS ATUAM AQUI?

EDNÓLIA. Percebem em que sentido?

M. ATRAVÉS DOS ALUNOS, O QUE OS ALUNOS TRAZEM, DO QUE VOCÊS PERCEBEM NA SOCIEDADE, NA REALIDADE...]

EDNÓLIA. Ah! Eles trazem muita coisa boa, né? Quando a gente recebe o aluno, ele traz a experiência dele que a gente aproveita pra daí a gente partir pro nosso trabalho.

M. E A REALIDADE AQUI EM VOLTA?

EDNA. Ah, a realidade da comunidade é...é... é assim... é bem...é... sei lá!... é bem variada, vamos dizer assim, né? A gente aqui tem alunos de classe até média alta, né? Temos alunos pobres, vamos dizer assim, né? entre aspas. Que não tem condição nem de farda, nem de alimentação, nem de nada. Tem alunos aqui que só vêm pra escola pra merendar, entendeu? E tem aqueles que vêm mesmo no intuito de estudar. Eu tava até fazendo uma caridade esses dias pra uma aluna que dá pena olhar a farda dela. Aí hoje eu trouxe uma calça, trouxe um tênis, trouxe uma meia, trouxe uma blusa pra dar pra ela, porque eu fiquei com pena. Porque ela usa... A irmã dela usa de manhã, a farda, e ela usa à tarde. Entendeu? Então fica uma coisa assim muito... Então ela disse que a mãe não tinha condição de comprar, como realmente não tem. Se vai tirar dez, doze reais pra comprar uma camisa, uma calça da escola, ela tira pra botar comida dentro de casa: é uma dúzia de ovos, é um pedaço de carne de sertão, né? então é bem variada.

E no nível de aprendizagem também! Aqui tem alunos que vêm de escola particular, né? vem pra pública; tem alunos da pública que vão pra escola particular, e tem alunos também que são mais desenvolvidos e outros não. Eu, por exemplo eu tô numa turma de 2.^a série, e tem muitos que tão a

nível assim de alfabetização mesmo. Pra você alfabetizar. **Mas...eu não culpo nem as séries anteriores, é da criança mesmo. É dentro de casa, é a realidade dele, entendeu? Até uma forma de alimentação contribui pra que o aluno não aprenda direito e... e a gente vai tentando trabalhar de diversas formas, que a gente não pode escolher, tem que trabalhar com eles como um todo, agora sabendo avaliar e identificar as diferenças de cada um.**

EDNÓLIA. Por ser uma cidade onde tem esse Pólo Petroquímico, vem muitas pessoas de fora. A

pluralidade cultural muito grande e aí a gente trabalha com alunos de várias... vários Estados, né? A gente tem que trabalhar também assim como se fosse diferente a linguagem deles... Eu tenho um caso mesmo de um menino que sorri quando o outro fala. Porque ele fala assim: como um cigano, bem arrastado. Diz ele que é paraibano. E aí ele fala muito diferente da gente mesmo! os meninos sorri que só. A gente tem que trabalhar direto em cima disso. Por causa da pluralidade cultural. Esses Parâmetros Curriculares vieram ajudar muito a gente também nisso, nesse sentido.

M. AGORA EU QUERIA SABER O SEGUINTE: ESSA REALIDADE QUE CHEGA ATÉ AQUI, DESSA MISÉRIA, DESSA POBREZA. ACREDITO QUE SEJA A GRANDE MAIORIA NÉ ISSO?

EDNA E EDNÓLIA. É, É.

M. NÉ? EMBORA TENHA ALUNOS DE CLASSE MÉDIA ALTA E TAL....

EDNA E EDNÓLIA. É, É, EXATO

M. COMO É VOCÊS CONCEBEM A GÊNESE, A ORIGEM DESSA REALIDADE? É UMA ORIGEM INEVITÁVEL, É ALGO INEVITÁVEL DA SOCIEDADE OU É ALGO QUE PODE SER MODIFICADO?

EDNÓLIA. Pode ser modificado, eu acho. Porque à proporção que eles vão crescendo, eles vão...tem muita fonte de renda... um cata latinha, papel, papelão e vão melhorando, né? Comprando seus objetos, vão melhorando. Agora quem não tem visão mesmo de nada, como os pais e as mães já tem essa mesma visão, dá trabalho pra gente viu? Mudar a mente dessas crianças.

M. AQUI VOCÊS TRABALHAM COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA? COMO É QUE É A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS OU AINDA É MUITO DIFÍCIL?

EDNA. É muito difícil! É muito difícil. Os pais só vêm pra escola quando a gente intima mesmo, entendeu? Eu mesmo pra um pai vir conversar comigo ou uma mãe, eu não deixo o filho entrar na escola. Se ele não vier o filho não entra. Porque se você mandar algum recado só por mandar e o filho continua vindo ele não vem. Ele já acha que é queixa do filho que a gente vai fazer. No entanto a gente quer conversar. Eu mesmo gosto muito de conversar com os pais pra saber a origem, como fiquei sabendo de Tamires. Hoje eu tava conversando com a mãe de um... um aluno. Não é nem mãe, é a avó que cria, porque o pai é japonês, voltou pro Japão agora, espancou a mãe deles. Dessas sessões de espancamento que eles ficavam vendo sempre os meninos são tudo traumatizado e a mãe ficou com uma seqüela na cabeça, faz tratamento... Não ficou doida, mas sofre de dores de cabeça assim, entendeu? Ele agora ele voltou pro Japão. Os meninos estão sentidos(...) choram porque queriam...apesar da violência da mãe eles gostam do pai, entendeu? É uma coisa assim complicada! Então como ele tá muito arredo na sala de aula eu chamei pra conversar, mas não tô sabendo de nada. Aí foi que hoje ela sentou comigo e tava conversando e falou o problema de cada um.

Tem um outro também que foi embora. Começou. Nem bem começou e já foi embora. A irmã devolveu pra mãe. Que ele é muito assim indisciplinado. Ele não ouve. Por ele ter 12 anos na segunda série, e tá a nível de alfabetização. Ele se sentia diferente dos outros e ele não queria fazer as atividades que eu

colocava; se achava ridículo. Por exemplo: eu colocava as vogais pra ele fazer, né? Pra ele fazer o alfabeto, pra ele completar. Ele se achava ridículo por ele se grande. Mas só que tava naquele nível que eu tava explicando os assuntos pra ele. Então por isso ele ficava desobediente, saia da sala e só entrava quando queria... E quando foi hoje, sexta-feira ela disse que não agüentava mais e que ia devolver ele pra mãe. Que assim como ele era na escola ele era em casa também; ia voltar pro Sertão e lá não tem escola. E realmente voltou mesmo porque ela já tirou ele da escola.

Então a gente tem que saber. E eu gosto de conversar porque a gente precisa saber a origem de cada um pra saber como tratar, como trabalhar. Porque as vezes aquele menino ele é arredio, mas ele não é arredio porque ele quer, algum problema, alguma coisa ele tá trazendo. O ano passado aqui tinha uma aluna. No ano passado... Há dois anos atrás aqui tinha uma aluna chamada Débora. Quando eu entrei nessa escola – tenho dois anos nela – todo mundo falava dessa Débora. Aí ninguém queria... nenhuma professora do primário queria essa Débora, era assim um cãozinho, sabe? Tinha um cabelinho todo cortadinho tipo um menino. Aí a diretora mais a supervisora veio me pedir:

Ô Edna, você fica com Débora? Porque as outras professoras...

Aí eu fiz assim: –eu fico com ela

Aí tinha uma professora ainda fez assim:

Você é louca, isso aí é um demônio, essa menina é uma peste!

Aí a diretora:

O que é isso menina!

Ela:

–Não, é uma peste! Você vai se arrepender. Essa menina já chutou o ventre de professora fulana, já deu um chute em não-sei-quem, já deu....

Eu fiz:

Mas eu quero ela. Eu quero! Contem Débora.

Aí também disse assim:

Não tirem na caderneta da outra professora. Ela vai ficar comigo a nível de experiência. Se não der, tá... Fiquei com Débora. Débora pedia pra ir no banheiro...

Vá. Um minuto pra você ir e voltar.

Se é pra beber água...No início é claro. Ela demorava, passava de um minuto, aí quando ela voltava:

Eu tô de olho em você.

Aí quando chegava no dia seguinte eu ia atrás... ia assim, fui levando Débora. Não prendendo Débora, mas dando liberdade a Débora. Eu sei que Débora virou uma santa! Deus lá sabe como! porque eu não fiz nada. Ela era dessa menina que não dava nem um carinho. Aí lá vinha os meninos saírem me beijar. E ela ficava assim... chegava junto mas não ia, no início. Mas do meio do ano pra lá dava um beijo assim rápido e saía correndo, entendeu? Aí depois começou a me abraçar e vinha com carinho enfim, Débora mudou assim da água pro vinho!

Começou a se interessar, ir pra igreja, entendeu? E outra coisa, tinha um problema: a mãe dela. Se a gente mandasse um recado que queria falar com a mãe. A mãe já achava que era queixa e pá! espancava Débora. Jogava ela no chão no chão, pisava no pescoço, entendeu? Então a educação também tem que ser pra eles, pros pais, entendeu? porque as vezes a criança é assim arredia, mas coitados! Não é...

EDNÓLIA. Problemático... os pais. A maioria dos alunos reflete o que eles vêm em casa. Porque

quando a gente fala em trabalhar o comportamento do aluno, a gente tem de chamar a família pra trabalhar o conjunto todo, porque se trabalhar o aluno ele não vai mudar, porque em casa ele tem outro tipo de comportamento.

EDNA. Os pais aqui jogam muita responsabilidade no professor. Os pais aqui jogam muita

responsabilidade no professor. Eles acham porque o filho dele tá na escola a gente tem que dar o filho pronto, só que nós fazemos nossa parte em sala de aula, mas quando chega em... Você vê: meninos que não...é... atividade que foi do mesmo jeito... que foi incompleta volta do mesmo jeito, não faz atividade... Eles acham que nós só é que tem que cobrar, e na verdade eles também têm que ajudar. Nós aqui na escola e eles lá, entendeu? Pra poder o aluno... Porque se você puxa aqui na escola e em casa pai e mãe não tá ligando...

Em casa minha mãe e meu pai não liga, eu também não tô nem aí.(colocando-se na fala do aluno).

Entendeu? Então tem que ser assim: haver um entrosamento entre ambas as partes.

M. QUE PERSPECTIVAS TEÓRICAS OU QUE PERSPECTIVA TEÓRICA VOCÊS UTILIZAM PARA CONCEBER A REALIDADE DO SEU TRABALHO E O SEU PAPEL DE EDUCADORA, DE EDUCADORAS, NESSA REALIDADE?

M. VOCÊS TIVERAM A FORMAÇÃO NO REDE UNEB, NÃO É? AÍ VOCÊS TIVERAM ACESSO A ALGUMAS TEORIAS...¹

EDNA. Até os livros didáticos que fazemos pedido todo final de ano pra o ano seguinte, nunca veio o

que nós pedimos, nunca vem! Só vem ou o que a Editora quer ou o que a Prefeitura quer, eu não sei bem como é esse sistema, sabe? Mas quando chega na escola, em quantidade, não é o que nós pedimos, entendeu? É o que a Editora quer, entendeu? Então não ajuda a gente também em nada. Até o material, até os livros didáticos que a gente pede não tá de acordo com o que nós pedimos. Aí fica difícil! Por exemplo, na 2.^a série mesmo é cada livro... os textos começam numa folha e termina no final da outra. Dá texto pra menino da 2.^a deste tamanho! os alunos tão na fase de tá aprendendo a ler. Tem que ter um texto menor, entendeu? Pra que a gente fazer uma boa interpretação, uma boa cultura...Não, o texto começa numa folha termina do outro lado. Até eu tenho

desânimo de passar pra eles ou mandar que eles leiam **porque até a gente se perde no meio da história, tá entendendo?**

Então...

M. TEM UM PROCESSO QUE VOCÊS ESCOLHEM OS LIVROS, NÃO É ISSO? AÍ VOCÊS ESCOLHEM. AÍ MANDAM PRA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO...

EDNA e EDNÓLIA. Isso.

M. E A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MANDA PRA ONDE?

EDNA e EDNÓLIA. Deve ser pro MEC.

M. PRO MINISTÉRIO NÉ?

EDNA e EDNÓLIA. Pro Ministério de Educação.

M. PRO MEC. MAS OS LIVROS QUE CHEGAM NUNCA SÃO...

EDNA E EDNÓLIA. Nunca chegam, nunca chegam nem nunca chegou o que a gente pede.

EDNÓLIA. Eu acho assim: porque eles mandam o que está mais em conta, ou o que algum convênio...

EDNA. O que tá tendo dificuldade de saída eles vão jogando... (...)

EDNÓLIA. Vem um livro que a gente não está satisfeita com ele pra trabalhar.

EDNA. Ninguém está satisfeita esse ano, na maioria das vezes.

M. AGORA, EU QUERIA FAZER UMA PERGUNTA... É... OUTRA PERGUNTA... VOCÊS POSSUEM ALGUM VÍNCULO COM ALGUMA ENTIDADE DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA ALÉM DAQUI, DA ESCOLA?

EDNA E EDNÓLIA. Não.

M. NA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO DE VOCÊS, NA EXPERIÊNCIA CONCRETA DO DIA A DIA E TAL... DE TRABALHO EDUCATIVO. VOCÊS VÊEM MUDANÇAS NOS SEUS ALUNOS EM FUNÇÃO DA ESCOLA, DO TRABALHO DE VOCÊS, DA ESCOLA E TAL?

EDNÓLIA. Nosso trabalho? É claro! Sem dúvida. Porque você...No início do ano você recebe um aluno... Vamos supor: eu tô com alfabetização. Um aluno que a gente vê que ele não sabe ler, não sabe escrever. Ao final do ano ele chega... ele escreve direitinho; ele lê uma frase toda; ele escreve o nome dele, da família toda; escreve um pequeno bilhete. Então é uma grande... A gente viu que o nosso trabalho valeu a pena. Porque quando você pega um menino que não sabe nada, e aí você vê. Quem já sabe não. A gente... é mais difícil você vê, notar a mudança. Mas quando ele não sabe escrever, porque nada ele sabe ler direitinho, interpretar o que ele leu, nem que seja uma frase, ele fala com poucas palavras na fala, é um proveito muito grande. A gente se sente feliz..

M. QUE TRANSFORMAÇÕES VOCÊS GOSTARIAM... QUE SEUS ALUNOS TIVESSEM NA VIDA DELES?

EDNÓLIA E EDNA. Na vida... Através do nosso trabalho?

M. SIM! TAMBÉM.

EDNA e EDNÓLIA. Transformações???

M. TIPO ASSIM: CHEGA UM DETERMINADO TIPO DE CRIANÇA AQUI COMO VOCÊS FALARAM. COM TODAS ESSAS NECESSIDADES, ESSAS DIFICULDADES ATÉ DE SE COMPRAR FARDA, DE SE ALIMENTAR E TUDO..

EDNÓLIA. ãh... Como eu gostaria que existisse uma transformação...?

M. NA VIDA DESSAS CRIANÇAS...

EDNÓLIA. Eu gostaria, sabe? que ele chegasse a ter um... a estudar. Chegar até ao nível superior; ser alguém na vida. Pra que aquela vida que ele passou mudasse de completo, de água pra vinho; que ele crescesse não só no trabalho, mas profissional...ou... .mas...

Fala Edna!

EDNA. Na vida deles que eles melhorassem, que eles tivessem boa alimentação. Que os pais...

Primeiramente os pais empregados. Porque os pais empregados, coisa boa vem pra eles, né isso? Pais desempregados, não. Porque têm mais dificuldades em tudo. É como eu falei anteriormente: até uma má alimentação influencia pra o desânimo, né? da criança. Então que eles tenham uma boa vida; os pais trabalhem pra dar uma boa alimentação a eles; que eles se interessem cada vez mais, porque todo dia eu falo pros meus alunos –são pequenos mas eu falo pra eles – **que hoje em dia com estudo tá difícil, imagine sem estudo! Né? Que até uma gari que antigamente pra fazer um concurso não precisava ter nível de aprendizado nenhum, hoje em dia tem que ter pelo mesmo o 1.º grau completo, entendeu?**

Então eu tô sempre passando isso pra eles que a vida tá difícil pra todo mundo. Então eles têm que estudar! Não podem desistir. Assim mesmo com medo!

Eu tenho aluno durante o dia que a gente tem os pais à noite. Estudando porque pararam, que a vida tava difícil; tiveram que trabalhar, tava grávida deles entendeu? e tudo. Então eu passo até a história dos pais, os pais deles, pra eles verem como é a dificuldade, entendeu? Então a gente espera isso!

Que o mundo aqui. O Brasil pelo menos, vou falar a nível de Brasil, né? Tem mais chance de emprego aí pra todo mundo pra que ele possa ter uma vida digna.

M. É.. EU SOUBE QUE, POR EXEMPLO, AQUI... – NÃO SEI SE SÃO VOCÊS, SE VOCÊS ESTÃO ENVOLVIDAS

TAMBÉM – MAS EU SOUBE QUE ALGUMAS PROFESSORAS DA TURMA DE VOCÊS QUE JÁ TERMINARAM O CURSO É... ESTÃO TENTANDO FUNDAR O SINDICATO PRA DEFENDER OS SEUS DIREITOS TRABALHISTAS. OU SEJA: VOCÊS CONSEGUIRAM O ENSINO SUPERIOR, NÃO É? VOCÊS SÃO PROFESSORAS DE NÍVEL SUPERIOR E DEVERIAM TROCAR DE NÍVEL E RECEBER UM SALÁRIO COMPATÍVEL COM ESSE NÍVEL, NÉ? O QUE VOCÊS PENSAM A RESPEITO DISSO?

EDNA. É muito bom, tomara que consigam. Porque aqui é assim: tudo é política, né? Então quando

se... há alguns anos atrás tentou-se criar um sindicato – não existia nem Rede UNEB 2000 nem nada – o sindicato dos professores pra gente brigar pelos nossos direitos. E todos os professores que foram “os cabeças”, entre aspas, foram perseguidos, entendeu? Foram até exo... gente que foi exonerada do cargo ou tiraram da escola e jogou pra escola bem distante de sua casa, entendeu? É isso ou nada! Entendeu? E acabou o sindicato enfraquecendo e acabou deixando de existir.

Aí agora tem esses professores que eu não sei bem ainda... porque eles tentam assim... os professores tentam o que? A... A...A camada política fica tentando, né? É prefeito, é vereador, é...é.. é secretária de educação tentando enfraquecer aquelas pessoas e meter medo. Então a coisa começa com aquele pique, mas de repente vai...entendeu? Tá desse jeito aí. Então a gente não fica muito por dentro.

Há pouco tempo, há poucos aí meses teve uma eleição pra ir pro sindicato. Eu fui nesse dia. Eu fui pra essa eleição e tudo. Mas eram poucos os professores que iam ou então iam tudo com medo, sabe? Chegava no carro descia, assinava o negócio e se mandava, entendeu?

Então tá desse jeito. Que aqui é um município pequeno e é onde a política fala mais alto mesmo, e eles perseguem mesmo! Porque perseguem. A gente tá com um exemplo aí de um colega da Faculdade da Rede UNEB 2000, se formou, muito inteligente, Sandro. Ele tava até fazendo até o curso de teologia. Ele parou, entrou na Rede UNEB 2000...E ele porque está apoiando uma candidata aí da oposição no caso, ele tá sendo perseguido. Eu soube que tiraram as 40 horas dele... Eu soube não! tiraram as 40 horas dele. E nem as 20 horas ele tava! Ouvi dizer que nem recebendo as 20 horas ele estava. Eu nem sei como é que tá a vida de Sandro. Mas é desse tipo aí. A gente não pode tentar brigar por nada? Não sei na nova política que vem aí como é que vai ser a coisa. Mas enquanto tiver assim desse jeito, fica difícil.

M. ENTÃO EU AGRADEÇO A ENTREVISTA DAS PROFESSORAS EDNA E EDNÓLIA, CONTRIBUÍRAM COM MEU

PROJETO DE PESQUISA E EU ESPERO DEVOLVER ISSO PRA TODA SOCIEDADE EM FORMA DE REFLEXÃO.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
ORIENTADOR: ANTONIO DIAS
ORIENTANDO: JOSELITO MANOEL DE JESUS
TEMA: A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES NO PROGRAMA REDE UNEB 2000.

Entrevista com a professora-aluna do Programa Rede UNEB 2000, Luciana Santos

Sousa, professora da Escola Eutródia Carvalho, do município de Dias D'Ávila

Data: 05 de abril de 2004

Horário: 14:00 às 14:35 h

M.(Mestrando): Luciana: É...O significou a Formação de Professores no Projeto Rede UNEB 2000 para você?

Luciana. Bom, primeiro que foi uma oportunidade, né? Que foi uma coisa que foi muito mais facilitada, já que.. se nós tivéssemos que sair daqui pra ir Salvador seria muito complicado, né? mais difícil, foi uma coisa que facilitou. E... na parte assim profissional, o que melhorou bastante, pedagogicamente falando, foi assim na questão de você compreender como é que acontece o processo de construção do conhecimento na criança, né? Pra você melhorar sua prática, você tem que estudar sempre, tem que tá sempre, né? vendo coisas novas e a Rede UNEB proporcionou isso. né? E atualidades, né? Porque era... Os conteúdos trabalhados foram sempre coisas bastante atuais. Inclusive alguns livros que nós

trabalhamos na UNEB ainda não tinham sido nem publicados ainda, né? os professores pegavam pela Internet e tudo, quer dizer: o material era sempre muito atual. Então isso facilitou demais.

E... Nós aqui já tínhamos tomado vários Cursos de Formação, né? Continuada, de Educação Infantil¹, então já tinha um pouco o caminho andado. Mas mesmo assim tinha muita coisa pra quem já tava em sala de aula há muito tempo, (...)quinze anos, dez anos, quem tá se reciclando fica aquele negócio muito maçante. Então quando a gente começou a fazer UNEB, é...coisas que a gente até dizia assim:

Eu não tenho tempo! Eu tô há nove anos em sala de aula. Eu não tenho tempo de fazer isso com meu aluno.

Então mesmo depois a gente estudando, né? quer dizer: a gente trabalhando sessenta horas, a gente tinha que ter esse tempo, porque a gente já tinha criado a consciência de que a gente precisaria, né? de fazer certas coisas, de estudar mais, de ver novas técnicas, de fazer coisas diferentes com nossos alunos. As vezes não era nem coisa diferente: eram as coisas que a gente já fazia, só que com consciência, né? O porquê da gente tá fazendo aquilo, não era mais uma coisa aleatória. Então eu acho que a Rede UNEB ajudou a gente muito nisso, né? na consciência. Da gente saber o porquê que a gente tava fazendo aquilo –não fazer só por fazer, né? – o porquê e pra quê; qual era o objetivo que a gente queria alcançar, né? com certas práticas que a gente começou a ver na Rede UNEB.

Agora, como eu tava falando assim pra algumas colegas, hoje em dia quando...a gente se habitua tanto a tá vendo coisas novas, porque as colegas que estão hoje na UNEB a gente pede pra elas, né? sempre alguma coisa... Ô vocês tão fazendo algum trabalho vocês tragam, né? algum texto, tragam alguma coisa que vocês sejam fazendo pra gente continuar. Porque fica uma coisa assim difícil, né? a gente cria aquele vício de tá querendo...no começo...

M. DE TÁ SEMPRE SE FORMANDO...

É, sempre se formando. No começo a gente acha chato e tudo, acha que não vai dar conta, que é muita coisa. Mas depois a gente cria assim aquele vício(...) quando a gente vê a colega estudando né? no curso, pôxa a gente fica: –ah não, eu quero de novo! Ai...

M. Dar continuidade...

Luciana. Dar continuidade. Ai a gente, né? Procura sempre tá atualizada ainda também.

FALANDO DESSA QUESTÃO DA CONTINUIDADE DA SUA FORMAÇÃO, VOCÊ PRETENDE FAZER ALGUM CURSO AGORA?

Luciana. É... Eu pretendo fazer uma pós-graduação. Ainda tô assim um pouco na dúvida, né? Eu queria fazer muito... psicopedagogia. Só que também como hoje em dia tem muita gente... Fica assim como se fosse um modismo sabe, né? os cursos(...) fica todo mundo querendo fazer assim. Então eu ainda tô querendo ver alguma coisa... Mas sempre nessa área assim de educação infantil, alfabetização, alguma coisa assim.

M. LUCIANA, COMO VOCÊ PERCEBE A REALIDADE A PARTIR DO SEU TRABALHO EDUCATIVO?

Luciana. Eu vou falar assim dessa escola, porque é aqui, né? que eu trabalho. Eu vejo muito...

Como essa escola é uma escola que sempre foi, sempre foi não, né? ela era fundamentalmente de educação infantil, depois que... esse ano que passou a ter as primeiras séries. Então a gente começa a comparar muito com as escolas particulares e com outras escolas. E como eu também trabalhei com educação infantil em escola particular antes de vir pra a Rede Pública, a gente começa a fazer essa comparação. E a gente vê que um dos pontos principais do trabalho, né? com crianças nessa faixa etária, é assim muito marcante a família, né? O... a desistência da família e tudo, e isso influencia assim diretamente, né? no comportamento da criança, na aprendizagem. Não que alunos de outras instituições, ou até instituições particulares não tenham esse problema. Mas assim, como o problema econômico, né? O problema de estrutura, pois isso mexe muito com a família, que tudo isso acaba interferindo muito no trabalho aqui pra gente, né?

M. DESEMPREGO...

Luciana. Desemprego é muito, muito, muito...né? Então a gente tem que ter esse lado também de, de... A gente tem de ver o pedagógico também, a gente tem que ficar o tempo todo fazendo o trabalho com a família vendo o lado humano, tentando compreender uma coisa pra poder saber o que é a causa o que é consequência daquele problema.

M. VOCÊ ACHA QUE ESSE PROBLEMA É UMA FATALIDADE INEVITÁVEL DO MOMENTO ATUAL?

Luciana. Bom eu acho que problema econômico sempre teve no Brasil, né? Sempre a gente ouve dizer que sempre teve. Agora eu acho assim que o que tem que ser feito pelo professor é como é que a gente vai fazer... Por exemplo: o aluno chegou aqui, ele tá com esse problema. Ele tá e daí? Eu vou ficar aqui o tempo todo me queixando? que ele não aprende, que ele não comeu, que ele não aprende porque o pai dele bate na mãe dele, ou qualquer coisa... Não eu acho que depois de todos esses indícios, né? que a gente tem do diagnóstico que a gente faz da criança, a gente tem que procurar ver qual é o melhor caminho, qual é a melhor metodologia, qual é a melhor maneira de fazer com que essa criança também cresça, né? Que essa criança aprenda, como qualquer outra de qualquer outra instituição, seja ela particular, qual for. Agora que esse é um problema que tá na sociedade pra todo mundo ver. Inclusive nós profissionais da educação temos também esse problema. A gente não pode dizer que é uma coisa lá, como se fosse uma coisa que vem de lá e que não atinge a gente, que a gente também faz parte dessa sociedade; a gente tem problemas financeiros, tem isso tudo. Mas se a gente tá aqui tentando mudar, né? tentando ver esse movimento dessas crianças e tudo, eu acho que a postura é essa: é ver o que a gente pode fazer. É estudando, é se especializando, é... tendo um olhar mais cuidadoso pra esse tipo de coisa, pra poder a gente ver como é que consegue, né? Resolver da melhor forma possível, sanar, né? esse problema.

M. AGORA ANALISANDO MAIS O ASPECTO RESTRITO DA FORMAÇÃO, NÉ?...QUE PERSPECTIVAS TEÓRICAS

VOCÊ UTILIZA PARA CONCEBER A REALIDADE DO SEU TRABALHO E O SEU PAPEL DE EDUCADORA NESSA REALIDADE?

Luciana. Bom, não adianta a gente dizer que a gente faz um trabalho, né? que nós fazemos um

trabalho que seja totalmente construtivista, porque não é. Né? Não tem nem como. E também não vamos também dizer que tudo que era... Todos os enfoques tradicionais, tudo o que era

trabalhado, né? de maneira tradicional do passado não presta, que também não é assim, né? Porque de tanto se falar em construtivismo, em construção, em deixar o aluno crescer e tal, foi que virou a coisa, acho que fugiu um pouco do controle, né? Ai tem esse problema de (...) de indisciplina e tudo por conta disso. Você não pode dizer: – Tudo que era tradicional não serve. Se fosse assim a gente não estaria aqui, né cara? Somos frutos do tradicionalismo. Claro que tem muito ranço que a gente tem que deixar pra traz, né? que é difícil. Mas a gente procura sempre o que? De uma... é, é... mesclar né? trabalhar de... dar ên... na essência também, de trabalhar o construtivismo na forma da construção do conhecimento, mas não ele todo, porque a gente não tem nem estrutura pra isso, né? A quantidade de alunos que nós temos em sala de aula, né? condições do espaço físico e tudo não dá pra gente fazer um trabalho totalmente voltado pra isso. E a formação dos professores teria de ser uma formação, né? diferente pra todos os professores.

M. E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO? EU ACHO QUE VOCÊ TAMBÉM TÁ FALANDO DISSO,

NÃO É?

Luciana. Também. Por exemplo como essa escola aqui nós.... antes era só educação infantil, agora

já estamos com primeira série, a gente já tem algumas modificações, a gente tem que fazer algumas mudanças, se adequar a algumas coisas. É...e quanto à questão de material, essa coisa assim, nós temos realmente o que sempre tivemos. Né? Então em cima disso você tem assim o material de papelaria, algum jogo, alguma coisa pra você fazer muita coisa, dá pra você inventar muita coisa, e criar muita coisa com os alunos, né? Agora a questão da procura é muito grande pras escolas de educação infantil pública, né? Então por mais que a gente queira, por mais que insista a gente não consegue ter... a gente tá sempre no padrão, né? de limite de alunos em sala de aula. A gente não tem... Nós chegamos a 30 alunos, né? No Estágio 2 e 3, mas de qualquer maneira é um número muito significativo pra um professor, né? dá conta de 25 alunos de 04 anos. Pense: é muita coisa. Porque o

professor além de educar ele tem de cuidar também. Tem muitas necessidades que os alunos nessa faixa etária ainda tem. Então isso tudo influencia.

Mas também não vamos dizer que a gente não tá se empenhando ao máximo só por isso. Não. A gente tá o tempo todo tentando fazer o máximo, mesmo com o número grande. Se a gente fosse atender a todo mundo que procura acho, Ave Maria! acho que ia ser o dobro de alunos por sala, se a gente for atender a todo mundo. Mas o que a gente procura, mais além de espaço e tudo, é o apoio da família. Porque trabalhar com comunidade é difícil, sempre foi difícil, trabalho com comunidade não é fácil. Mesmo porque comunidade com pais de alunos e tudo com baixa escolaridade, né? as vezes não entende muito o que que a escola faz. Não entende qual é o trabalho do professor, a metodologia... Então pra você explicar uma atividade, um projeto que você tá desenvolvendo pra uma pessoa que não consegue entender isso é complicado. Eles acabam fazendo críticas de uma coisa que eles não entendem – claro que você não vai criticar uma coisa que você não sabe, né? Então eu acho que a parte assim fundamental do trabalho de educação infantil é a gente conseguir, né? fazer assim essa parceria com a família.

É... LUCIANA, NA SUA EXPERIÊNCIA CONCRETA DE TRABALHO EDUCATIVO, VOCÊ VÊ MUDANÇAS NOS SEUS ALUNOS EM FUNÇÃO DA ESCOLA?

Luciana. Você tá falando mudança o que? De comportamento, de aprendizagem... Mudança... de acordo o que? Com minha metodologia? Ou antes de eu fazer UNEB de...de...

Bom, eu acho que a partir da... da... Da própria construção do conhecimento por parte do professor é que você vai poder até entender o porquê do aluno não ter conseguido aprender aquilo, por que ele não ter entendido aquilo, a partir do quê? Do momento que você vai estudar que você vai ver o que é que você está fazendo, qual é o objetivo... Porque as vezes a gente fica o tempo todo fazendo uma atividade... ainda mais que tem muitos anos, né?...Eu já tenho... Vou fazer 10 anos que eu trabalho

com alfabetização, que as vezes a gente fica se perguntando; uma frase que eu ouvi assim: –será que eu tenho dez anos alfabetizando... de alfabetizadora, ou será que eu tenho um ano alfabetizando e nove anos repetindo, repetindo o ano. Né? Porque as vezes você tem a tendência de dizer assim: –Ah, não aquilo deu certo eu vou repetir. Deu certo em que sentido? Deu certo naquela turma, naquele ano, né? Deu certo que os alunos aprenderam o mínimo do esperado... eu acho que deu certo. Então a gente tem que ver em que perspectiva que eu acho que o aluno tá melhorando, tá progredindo com aquilo. Então só a partir do momento que você começa a estudar, você começa a entender e saber o porquê daquilo que tá acontecendo com o aluno. Porque que ele não compreendeu e pra quê que eu quero que ele compreenda aquilo. Porque a gente fica comparando a... a... as coisas que a gente passa na sala de aula, né? pros o alunos e as coisas que eles realmente vão precisar na vida mesmo prática. Porque... Meu sogro –eu gosto sempre de contar essa história. Ele voltou agora pra sala de aula, que ele vai fazer 60 anos de idade e a empresa deu essa oportunidade né? De voltar lhe dando aquele apoio e tudo. E ele trabalhando... ele estudando...Ele chegou com uma atividade em casa e me pediu pra eu ajudar. Ai ele disse assim: – *olhe tem um assunto ai pra você me ajudar, que eu não sei dizer o nome. Parece que é coisa de inglês.* E quando eu fui olhar...Ele disse assim: –*é pra classificar... pra classificar quanto á tonicidade. Meu Deus do céu, quantos anos se colocam esses exercícios! Classifique quanto á tonicidade...Classifique quanto ao número... Quer dizer: o estudante não sabe nem o que é classificar. Quanto à tonicidade... Depois ele disse: –Ai ó, preste atenção: tem oxítone, paroxítone, proparoxítone.* Ele não entendia. E eu comecei a explicar pra ele o que era. Ai ele parou e disse assim –*Me explique uma coisa: eu já vou fazer 60 anos, vou me aposentar esse ano, eu nunca usei isso pra nada. Eu preciso aprender isso agora?* Quer dizer: o que você responde diante de uma pergunta dessa? Eu não podia ficar a desatrelar: –Não, você tem que aprender...porque... Não existe! Quer dizer ou a gente mostra a funcionalidade da coisa ou senão você fica um discurso vazio o tempo inteiro, né?

Meu filho tava perguntando pra mim onde é que ele vai usar os números dos algarismos romanos a não ser pra ler o relógiozinho pra ele que eu comprei. Ai ele: – *Ah minha mãe então eu só preciso aprender até doze. Dos algarismos romanos...* Ai é que a gente vai tentar explicar, tentar dar uma originalidade pra coisa, né? por que senão fica tudo muito fantasiado, fica muito faz-de-conta, né? das coisas. Então a gente tem que... Por isso que eu as vezes fico me perguntando: –Até que ponto aquilo que eu tô passando pro meu aluno é a necessidade dele, é o que ele vai precisar, é aquilo que eu tô achando que ele não aprendeu... Porque de repente não é aquilo que vai fazer diferença na vida dele, não é aquele conteúdo que eu tô dando né? É... aquele conteúdo de história, aquela coisa... Que até hoje como a gente acha mesmo que história são as coisas que passaram, né? porque pra gente se conscientizar –até como pra quem tá fazendo faculdade e tudo– porque história é tudo que a gente tá construindo. Que nós somos agentes históricos e passar isso pra criança é complicado, quem tá naquele ranço de que história é só o que já passou, né? Que é só os 500 anos, aquela historinha que contaram pra gente na sala. Então as vezes quando... eu falava pra colega quando a gente tava fazendo UNEB que eu dizia:

–Pôxa gente, as vezes eu me perdia, eu me perco!

Quando eu leio assim um livro que a gente tá... que falando assim sobre qual é o objetivo da escola. A gente se perde que a gente fica: –Pôxa será que eu tô fazendo esse tempo todo é realmente o que precisa ser feito? Né? Será que eu tô fazendo alguma diferença ou tô passando aquele conhecimento, né? Massificado o tempo todo. Ai tem horas é... que a gente pensa que vai ler aquilo pra esclarecer, faz é entrar em parafuso, né? Mas eu acho que o que é certo é isso: é fazer a gente entrar em parafuso pra gente tentar achar uma resposta pra aquilo. Então hoje em dia quando a gente vai fazer um planejamento, passar uma atividade, alguma coisa pro aluno, a gente fica naquela preocupação: –será que é isso? Será que meu aluno tá se desenvolvendo do jeito que eu queria? Será que é isso que vai fazer a diferença na vida dele de agora por diante. Então é uma... questionamento que a gente fica o

tempo todo. Ele tá melhorando??? Quer dizer: o ano passado a minha turma é... nessa época do ano o que é que fazia, tava mais avançada, não tava???

M. VOCÊ, VOCÊ É A FAVOR DE UMA FORMAÇÃO VOLTADA PARA O PRESENTE, PARA O TRABALHO É... O TRABALHO QUE A PESSOA VAI EXERCER, UMA FORMAÇÃO DIRECIONADA?

Luciana. Não, para o trabalho não. Né? Porque, mesmo porque a gente não sabe nem que tipo de trabalho. Eu acho que é uma formação pra vida realmente, né? Pra vida, porque quando eu falava assim pro meu sogro que ele dizia: –“Não sei onde que eu vou usar isso.” Aí eu tentava explicar pra ele: –Não, o senhor vai usar isso quando você for fazer uma... um texto, que você quiser colocar um acento na palavra, pra você verificar... Mas ele não foi esse tempo todo. Então ele acha que não vai precisar mais usar. Então por que isso não é pedido de uma maneira contextualizada. Por que não foi dado texto, pra se tirar dali, né? daquele texto, um texto de um jornal, né? – que é uma coisa mais atual – pra se tirar daquilo ali o que ele vai estudar. Então pra você trabalhar essas coisas assim fragmentada, né? Tem que ter uma unidade de conhecimento já. Fica uma coisa ideal! E fica complicado você dizer pro outro qual é o objetivo daquele pedacinho do todo que você tirou. Você tá entendendo?

Então eu acho que a preocupação é isso! Isso que eu tô passando na sala de aula. De que forma isso vai entrar no contexto da vida dele, né? De que forma? Porque quando ele for pra vida, quando ele for resolver um problema as coisas não vão tá separadas como tão. Né? Muitas vezes a gente vê em sala de aula: – Hoje é isso, só isso eu só vou dar esses números. Então esses números não podem vir com essas letras, não podem vir com essas palavras. As coisas não são bem assim. Então fica uma coisa meio, né? Diferente do real.

M. É.. E...NA VERDADE É A CONTINUAÇÃO DA PERGUNTA ANTERIOR, NÉ? QUE MUDANÇAS VOCÊ PERCEBE

ASSIM NOS SEUS ALUNOS, NÃO SEI QUANDO VOCÊ ENCONTRA COM ELES OU DE ANO EM ANO, OU DE PERÍODO EM PERÍODO VOCÊ PERCEBE ALGUMA MUDANÇA SIGNIFICATIVA A PARTIR DO TRABALHO EDUCATIVO EXERCIDO AQUI NA ESCOLA NÃO SÓ POR VOCÊ COMO PELAS OUTRAS(COLEGAS) TAMBÉM.

Luciana. Bom, eu percebo assim. Que eu é... De alguns anos pra cá teve uma valorização, né? Foi dada uma importância maior ao trabalho com educação infantil, né? Que é a área que eu tô. Então eu particularmente vejo muita diferença nos alunos que tão na educação infantil, né? Que tão tendo oportunidade de fazer educação infantil antes de entrar pro ensino fundamental, né? Tem algumas...alguns hábitos e habilidades que eles já conseguem dominar antes de partir pro fundamental. Não era como antes que eles já caíam, né? de pára-quebras na primeira série, né? Ai a gente ouvia aquele monte de queixa dos professores. Então nessa parte eu vejo que tem... tem dado uma ... uma... melhorou bastante, né? Eles agora já conseguem fazer como os alunos de outras instituições que já tinham aquela formação um pouco mais cedo pra depois ir pra alfabetização e tudo. Então eu acho que essa bagagem toda eles já tão conseguindo, né? Alcançar... Já tão melhor, já vão se familiarizando com o ambiente escolar, de algumas responsabilidades, de alguns direitos também, que eles têm que exercer na escola, os deveres e tudo. E tem habilidades motoras, né? cognitivas que já vão sendo desenvolvidas antes deles partirem pro fundamental. Então é muito melhor do que a gente receber aqueles alunos na primeira série, alunos com sete, oito anos, alunos que nunca tinham entrado na escola, depois a gente ter que dar conta pra ir pra segunda, né? Eu acho que nessa parte tem melhorado bastante.

M. EU QUERO AGRADECER A LUCIANA SANTOS SOUSA, QUE É PROFESSORA DA ESCOLA EUTRÓDIA

CARVALHO DOS SANTOS, DAQUI DO MUNICÍPIO DE DIAS D'ÁVILA. MUITO OBRIGADO LUCIANA. 993.