

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Almeida Midlej Silva, Jussara

**Formation continue et professionnalisme enseignant :
réalités, contradictions et perspectives**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A CHICOUTIMI

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA A
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A CHICOUTIMI
COMO EXIGÊNCIA PARCIAL DO
MESTRADO DE EDUCAÇÃO EM PESQUISA
EM CONVÊNIO COM A
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

Por
Jussara Almeida Midlej Silva

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE:
REALIDADES, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS**

Um estudo sobre a formação contínua em educação
e a construção da profissionalidade dos professores
das classes iniciais do Ensino Fundamental

Março - 2003

Silva, Jussara Almeida Midlej.

Formação docente contínua e profissionalidade docente: realidades, contradições e perspectivas. Um estudo sobre a formação contínua em educação e a construção da profissionalidade dos professores das classes iniciais do Ensino Fundamental / Jussara Almeida Midlej Silva. - Senhor do Bonfim/(BA): [s.n], 2003.

194 f.: il.

Dissertação de Mestrado em Educação e Pesquisa. Université du Québec à Chicoutimi. Universidade do Estado da Bahia. Senhor do Bonfim, Bahia.

1. Profissionalização de Professor 2. Programas de formação docente contínua

I. Título

CDU 371.13

UNIVERSITÉ DU QUEBEC À CHICOUTIMI - QUÉBEC - CANADÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - CAMPUS VII - SENHOR DO BONFIM - BAHIA

JUSSARA ALMEIDA MIDLEJ SILVA

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação e Pesquisa

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: REALIDADES,
CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS**

**Um estudo sobre a formação contínua em educação e a construção da profissionalidade dos
professores das classes iniciais do Ensino Fundamental**

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Ornélia da Silveira Marques – Orientadora de pesquisa

Professora Marta Anadon, Ph.D – Orientadora de estudos

Professor Paulo Machado, Ph.D – Professor externo

DEDICATÓRIA

PRESENÇA

**Tempo vivido
caminhos percorridos:
em tudo, você contido.**

**Jussara Midlej
Bahia, 2002**

AGRADECIMENTOS

É incrível a força que as coisas parecem ter quando precisam acontecer.

Caetano Veloso

Ao realizar um grande sonho agradeço a todos aqueles que, de algum modo, me impulsionaram a realizá-lo.

De início agradeço a Deus pela nova oportunidade de existência e pela presença, nesta vida, de entes especiais que, como companheiros desta renovada trajetória, trouxeram consigo as marcas da presença constante, do apoio, do carinho e da validação de minhas ações. De um modo especial agradeço:

- ☆ a meus pais pela permissão do retorno a este Planeta e pelos cuidados aos meus passos, até que eu adquirisse a autonomia do vôo;
- ☆ a Dr. Salvador da Matta e a Regina Matta, sua filha e minha amiga, que me ensinaram a cultivar um grande amor aos livros;
- ☆ a Sinho, companheiro reescolhido para trilhar novas sendas, pela paciência, confiança e amor transcendente a mim;
- ☆ a nossos filhos – grandes responsáveis pela minha vontade de crescer - Liz, Sue, Wali e Mila - por terem vindo ao nosso encontro e impulsionado o meu retorno aos estudos;
- ☆ a Luíza e a Clarinha, netas queridas, pelo sopro renovado de infância e amor, na maturidade;
- ☆ a Sylvia Ganem Assmar, pela amizade e carinho, pela confiança em meu potencial e pelo apoio incondicional ao meu desenvolvimento como profissional e como pessoa;
- ☆ a Dilza Atta pelas parcerias amoráveis em pesquisas e pelo incentivo aos estudos acadêmicos;
- ☆ a minha orientadora de pesquisa, Maria Ornélia, por ter-me ajudado a traçar novas e possíveis trilhas acadêmicas;
- ☆ a Marta Anadon, minha orientadora de estudos, pelos questionamentos, inferições e sugestões na construção de novos saberes;

- ☆ a Paulo Machado, amigo de muitas horas pela presteza e acolhida amorável às minhas dúvidas e produções, pelas orientações via internet;
- ☆ a Vital, colega-interlocutor pelas revisões cuidadosas e sinalizações nos meus escritos, pela amizade fraterna e verdadeira;
- ☆ agradeço enfim, a todas as pessoas que se fizeram presentes e sonharam comigo – verdadeiros amálgamas na construção desta minha experiência de vida – torcendo e possibilitando que esta realidade se concretizasse.

RESUMO

SILVA, Jussara Almeida Midlej. **Formação docente contínua e profissionalidade docente: realidades, contradições e perspectivas. Um estudo sobre a formação contínua em educação e a construção da profissionalidade dos professores das classes iniciais do Ensino Fundamental.** 2003. Dissertação (Mestrado) - Educação e Pesquisa. Université du Québec à Chicoutimi. Universidade do Estado da Bahia. Senhor do Bonfim/BA, 2003.

Este estudo teve por finalidade a investigação da profissionalidade docente de professores das classes iniciais do Ensino Fundamental do Estado da Bahia após a participação em programas de formação contínua. As investigações e as análises aqui desenvolvidas centraram-se em dois componentes fundamentais e interligados a esse processo: a formação e o exercício profissional buscando desvelar e identificar suas realidades, contradições e perspectivas. Foi tomado como fonte primária desse estudo uma pesquisa realizada em 1999 no Estado da Bahia, referencializada no Programa de Aperfeiçoamento para Professores, componente do Plano de Trabalho Anual 1997 (PTA 97) do Projeto de Educação Básica para o Nordeste (NEBE III), implementado em 1998. A amostra original cobriu as 33 Diretorias Regionais de Educação do Estado, atingindo 81 escolas e 162 professores. Para este estudo específico, retiraram-se aleatoriamente deste universo primário três municípios e oito professores que são aqui discutidos numa perspectiva etnometodológica. Seus objetivos específicos encaminharam-se no sentido de analisar se tais programas contribuíram para uma crescente profissionalização dos professores participantes e de identificar se há eventuais elementos de promoção de seus desenvolvimentos pessoal e profissional, de uma nova profissionalidade docente. O uso de múltiplos instrumentos possibilitou a construção de um painel correspondente à prática pedagógica dos professores detectando-se pequenos avanços na direção das idéias veiculadas nos cursos, mas também de retrocessos e a presença ainda forte de formas tradicionais e inoperantes de condução dos trabalhos da escola. As análises realizadas evidenciam um amplo questionamento sobre a ação formativa fragmentada, aligeirada e acrítica veiculada pelas políticas educacionais públicas brasileiras e as condições de desprofissionalização na qual o professor ainda se encontra inserido. Considera-se que esses dados são ricos e esclarecedores para oferecer pistas importantes sobre a profissionalidade docente nessas condições; espera-se que possam contribuir para o delineamento de novas perspectivas de formação nessa área.

Palavras-chave: formação contínua - programas de formação docente – prática pedagógica - profissionalização – profissionalidade.

RÉSUMÉ

SILVA, Jussara Almeida Midlej. *Formation enseignante continue et professionnalisation enseignante* : réalités, contradictions et perspectives. Une étude sur la formation continue dans le domaine de l'éducation et le développement professionnel des enseignants des classes du premier degré de l'enseignement fondamental. 2003. (Maîtrise en Education) - Université du Québec à Chicoutimi. Université de l'état de Bahia. Senhor do Bonfim, Bahia.

Le but de cette étude est d'investiguer la professionnalisation enseignante des enseignants des classes du premier degré de l'enseignement fondamental des établissements publics de l'état de Bahia, après leur participation à des programmes de formation continue. Les investigations et les analyses menées ici se sont centrées sur deux composantes fondamentales, liées à ce processus la formation et l'exercice professionnel, pour chercher à en dévoiler et à en identifier les réalités, les contradictions et les perspectives. Cette étude a pris comme source première une enquête réalisée en 1999 dans cet état, référencée dans le Programme de perfectionnement de professeurs, dans le cadre du Plan de travail annuel 1997 (PTA 97) du Projet d'éducation de base pour le Nordeste (NEBE III), mis en oeuvre en 1998. L'échantillon original couvrait les 33 directions régionales d'Education de l'état, regroupant 81 écoles et 162 professeurs. Pour cette étude spécifique, nous avons retenu, aléatoirement, de cet univers primaire, trois municipalités et huit enseignants qui constituent les participants à cette étude d'orientation ethnométhodologique. L'objectif spécifique de leur démarche était d'analyser si ces programmes avaient contribué à une professionnalisation croissante des enseignants y participant et d'identifier les éventuels éléments de promotion de leur développement personnel et professionnel et d'une nouvelle professionnalisation enseignante. L'usage de plusieurs instruments a permis de dresser un tableau retraçant la pratique pédagogique des enseignants, dans lequel l'on détecte de légers progrès en ce qui concerne les idées véhiculées durant les cours, mais également des retours en arrière et la présence encore forte de formules traditionnelles et inopérantes de conduite des travaux scolaires. Les analyses réalisées ont mis en évidence une ample remise en question de l'action de formation fragmentée, allégée et sans perspective critique véhiculée par les politiques éducationnelles publiques brésiliennes et les conditions de désagrégation de la professionnalisation dans lesquelles se trouve encore l'enseignant. Ces données sont considérées assez riches et explicites pour fournir des pistes importantes sur la professionnalisation enseignante dans ces conditions, dans l'espoir qu'elles puissent contribuer à cerner de nouvelles perspectives de formation dans ce domaine.

Mots-clé: formation continue - programmes de formation enseignante - pratique pédagogique - professionnalisation - développement professionnel.

Lista de Siglas e Abreviaturas

ANDE - Associação Nacional de Educação
ANFOPE - Associação Nacional pela Educação dos Profissionais de Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AUX. - Auxiliar
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento; Banco Mundial
CBE - Conferências de Educação
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
COP - Coordenação de Projetos Especiais
DIREC - Diretoria Regional de Educação
FAEEBA - Faculdade de Educação do Estado da Bahia
FEBA - Faculdade de Educação da Bahia
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAT - Instituto Anísio Teixeira
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISE - Institutos Superiores de Educação
ISF - Inspeção Setorial de Finanças
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NEBE III - Projeto de Educação Básica para o Nordeste III
ONU - Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PROF. - Professor
PTA/ 97 - Plano de Trabalho Anual 1997
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEC - Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEF - Secretaria do Ensino Fundamental
SUD - Superintendência de Ensino
UCSal - Universidade Católica do Salvador
UFBa - Universidade Federal da Bahia
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFACS - Universidade do Salvador
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Resumo | |
| Résumé | |
| Lista de Siglas e Abreviaturas | |
| 1. APRESENTAÇÃO | |
| 1.1 Apresentação | 1 |
| 1.2 Problemática | 5 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | |
| 2.1 Elementos do quadro teórico do estudo em questão | 12 |
| 2.2 A profissão, a profissionalização e as especificidades da profissionalização docente | 12 |
| 2.3 Formação do professor como um <i>continuum</i> | 18 |
| 2.4 Profissão e profissionalidade docente - conceitos fundantes | 22 |
| 2.5 O papel das representações sociais na profissionalidade docente | 28 |
| 2.6 Os desenvolvimentos pessoal e profissional num processo de flexibilidade prática | 31 |
| 3. CONTEXTUALIZAÇÃO | |
| 3.1 Contexto nacional - apontamentos históricos da formação docente continua com recortes do final dos anos 70, décadas de 80 e 90 | 42 |
| 3.1.1 O golpe militar e o histórico final de 70 no âmbito educacional | 42 |
| 3.1.2 A década de 80, os movimentos docentes e as mudanças na educação brasileira | 44 |
| 3.1.3 Saberes práticos e teóricos e o sentido político da prática docente nas últimas décadas no Brasil | 46 |
| 3.1.4 Formação docente, da domesticação à resistência | 50 |
| 3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e suas repercussões na formação docente na década de 90 | 57 |
| 3.3 Breve histórico do Projeto de Educação Básica para o Nordeste no Estado da Bahia - nos contextos nacional e internacional do estudo em foco | 68 |
| 3.4 Contextualização e especificidades do estudo em foco | 74 |
| 3.5 A população trabalhada, analisada | 78 |
| 3.6 Formação das equipes de trabalho e suas atuações | 80 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 3.6.1 | A formação da equipe dos formadores de professores | 80 |
| 3.6.2 | A formação da equipe dos auxiliares de pesquisa que atuou na pesquisa. O programa de formação e a "práxis" da equipe pesquisadora | 82 |
| 3.6.3 | Do contexto geral para o mais específico, a geração deste novo estudo | 90 |
| 4. | ELEMENTOS METODOLÓGICOS | |
| 4.1 | O uso da etnografia na pesquisa original | 94 |
| 4.2 | Os instrumentos e os procedimentos de pesquisa utilizados | 97 |
| 4.3 | Coleta de dados | 99 |
| 4.4 | O processo de análise e tratamento dos dados coletados | 100 |
| 4.5 | Aspectos metodológicos do novo estudo | 101 |
| 5. | ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS | |
| 5.1 | Apresentação e análise dos resultados | 107 |
| 5.2 | Onde trabalham os professores, onde estudam os alunos - a escola e a sala de aula | 107 |
| 5.3 | Os professores das escolas estudadas - a pessoa e o profissional | 111 |
| 5.4 | Mais informações sobre os professores analisados e suas realidades pessoais e profissionais | 118 |
| 5.5 | Como os professores percebem os programas de formação docente, sua participação neles e seu próprio trabalho: de fragmentos de suas vozes ao desvelamento das realidades, contradições e perspectivas da formação contínua e da profissionalidade docente | 125 |
| 6. | CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES | |
| 6.1 | Considerações finais e recomendações | 144 |
| 6.2 | Sugestões de temas para novos estudos | 156 |
| 7. | REFERÊNCIAS | |

ANEXOS

1

APRESENTAÇÃO

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Boaventura de Souza Santos, 1987.

1.1 - Apresentação

Eu sustento que a única finalidade da ciência é aliviar a miséria da existência humana.

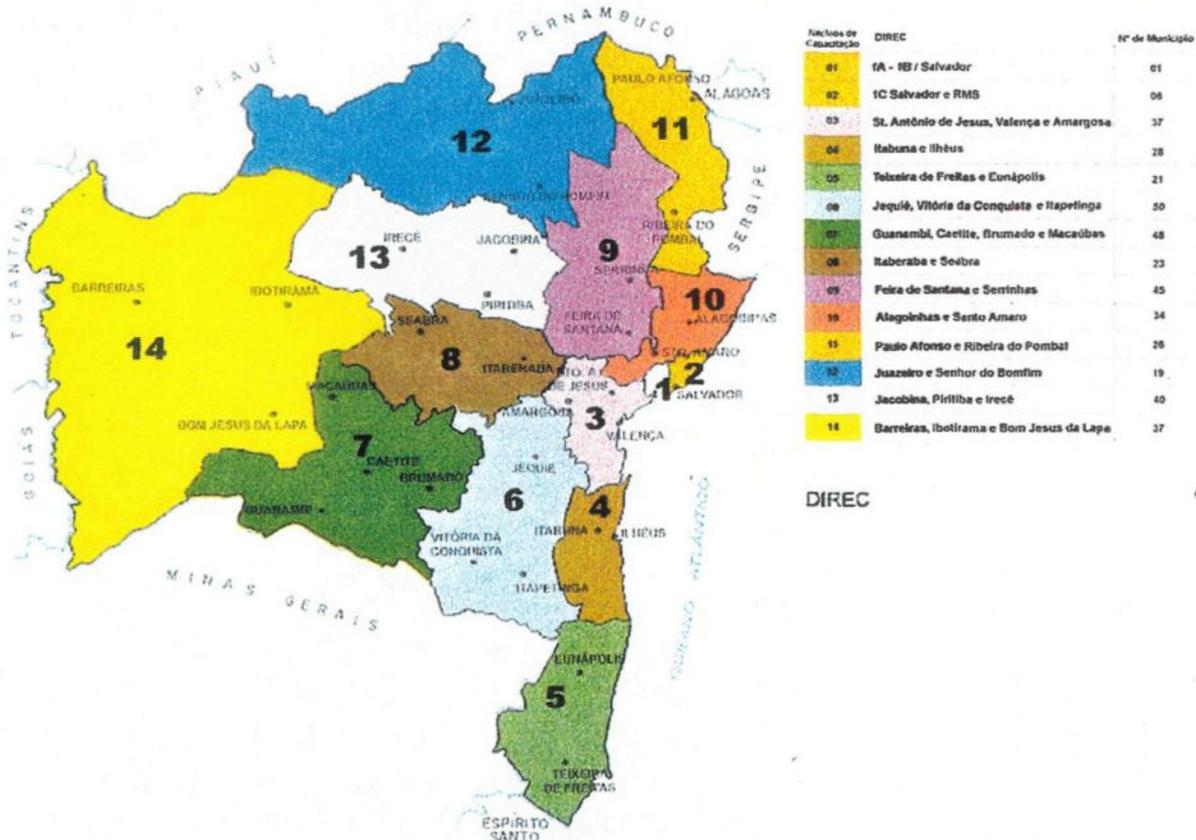
Brecht

No segundo semestre de 1999 foram contratadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) através do seu órgão Instituto Anísio Teixeira (IAT) as professoras Dilza Maria Andrade Atta e Jussara Almeida Midlej Silva para realizarem uma ação de assessoria no desenvolvimento de uma pesquisa a ser realizada na rede pública de ensino do estado da Bahia. Esta ação contou a parceria financeira do Ministério da Educação e da Agência Internacional de Fomento, o Banco Mundial (ou Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, BIRD). Esta ação se desenvolveu em cerca de 350 horas e envolveu a formação de uma equipe composta por 81 técnicos da SEC sendo que 73 encontravam-se alocados nos setores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação (DIREC), dos quais 31% na função de coordenador da área pedagógica e 08 no IAT exercendo funções técnicas. Este grupo - cujos componentes foram denominados de auxiliares de pesquisa - foi contratado, também, através da citada parceria financeira e preparado tecnicamente pela equipe assessora em 80 horas de trabalho presencial que contou, para este período, com um reforço técnico-pedagógico das professoras Adélia Luíza Portela e Eni Bastos. As 120 horas restantes foram divididas, pelos auxiliares de pesquisa, entre o campo específico de atuação, sistematização dos dados de pesquisa e elaboração do relatório técnico.

Foi tomado como referencialização¹ particular desse estudo o Projeto de Educação Básica para o Nordeste (NEBE III) na especificidade do Programa de Aperfeiçoamento para Professores dentro do Plano de Trabalho Anual/1997 (PTA/97). Trata-se de um Projeto co-financiado pelo Banco Mundial (BIRD) - numa ação multilateral na qual o Brasil participou com uma contrapartida de 50% dos recursos. Este Programa fez parte do

¹ Referencialização como a interrogação e o desvelamento de um sistema de coordenadas realizadas em função do desígnio e do desenho que os atores podem dele traçar - e não apenas de um momento da realidade - mas a captação de movimentos e desdobramentos dessa realidade em outros momentos, em tempos/espacos subsequentes. Tudo isso porque, em se tratando de educação, lida-se muito mais com processos e suas reverberações do que com produtos (Figari, 1996: 36 apud BAHIA.MEC/BIRD/ SEC/IAT, 1998:20).

Convênio 97 (BRASIL. MEC/BIRD/SEC N. 6113/97) tendo atendido a 10.160 docentes no decorrer do ano de 1998 nos 14 Núcleos de Capacitação da Secretaria da Educação/Instituto Anísio Teixeira situados nos municípios de Salvador (atendendo à Região Metropolitana do Salvador²), Santo Antônio de Jesus, Itabuna, Teixeira de Freitas, Jequié ou Vitória da Conquista, Guanambi, Itaberaba, Feira de Santana, Alagoinhas, Paulo Afonso, Juazeiro, Jacobina e Barreiras. Deste universo participaram professores tanto da rede municipal quanto da rede estadual de ensino.



Mapa dos Núcleos de Capacitação do IAT

² Criada pela Lei Complementar dos Municípios N. 14 de 08/6/1973 a Região Metropolitana do Salvador é composta pelos Municípios de Candeias, Camaçari, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Salvador, São Francisco do Conde, Simões Filho e Vera Cruz.

Para essa pesquisa, o NEBE III foi mais do que um referencial - entendido como apenas uma formulação momentânea da referencialização – configurou-se como um rico e dinâmico contexto. Deste universo selecionou-se para o estudo original uma amostragem aleatória de 81 Unidades Escolares da rede pública de ensino e 162 professores e suas respectivas classes, a partir do critério de atendimento a todas as 33 Diretorias Regionais de Educação situadas em 33 municípios-sede da Bahia. Os resultados deste estudo foram apresentados por nós - assessoras técnicas - aos órgãos contratantes, através de um relatório final, em dezembro de 1999: BAHIA. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. *Cursos de Capacitação para Professores das Classes Iniciais do Ensino Fundamental: Um Olhar Ampliado*. Avaliação de Programa de Formação Docente no Estado da Bahia, 1999.

Ao concluir tal tarefa (dentro de uma exigüidade de tempo concedido pelo MEC e pela SEC) houve a constatação de que dados valiosos haviam ficado sem o devido aprofundamento, pelo motivo citado. Incontinenti, após a entrega do relatório técnico, decidi armazenar todo o material e aguardar um momento propício, futuro, de explorá-lo mais detidamente em estudos de pós-graduação. Sem perda de tempo, a hora esperada de fazer um recorte e estudá-lo mais amiúde - dentro da particularidade da formação docente contínua - foi *cavada* da realidade com as minhas próprias mãos: no decorrer do ano 2000 elaborei um anteprojeto de estudos e, neste mesmo ano, concorri a uma vaga na II turma do curso de Pós-graduação *stricto sensu* de Educação em Pesquisa oferecido pela Université du Quebec à Chicoutimi em convênio firmado com a Universidade do Estado da Bahia – Campus VII, localizada no município de Senhor do Bonfim.

Logrei aprovação e, com base neste material, investi em novas perspectivas de estudo e desvelamento da realidade da profissionalização e profissionalidade docente no estado, a partir da implementação de programas de formação contínua. Este estudo, objeto desta dissertação, surgiu, portanto, de uma amostragem aleatória desse material de pesquisa. No decorrer do ano seguinte, enquanto cumpria os créditos teóricos do referido curso, retomei-o e voltei a impregnar-me da realidade em foco e do seu conteúdo; agora com outros questionamentos, outros olhares, novas pautas, renovadas intenções – delimitando uma amostragem intencional, aleatória e significativa que serviu de

referencialização a este novo estudo. Assim, dentre os 14 Núcleos de Capacitação atendidos, a opção foi explorar especificamente os dados relacionados ao seguinte universo (dentro de critérios que serão amplamente explicitados no quadro contextual desta dissertação):

Salvador – Município integrante do Núcleo de capacitação 1, da capital do estado, em escolas jurisdicionadas às Diretorias Regionais de Educação (DIREC) 1A e 1B – 04 professores;

Ribeira do Pombal - Município integrante do Núcleo de capacitação 11, de Paulo Afonso, em escolas jurisdicionadas à DIREC 11 - 02 professores;

Senhor do Bonfim – Município integrante do Núcleo de capacitação 12, de Juazeiro, em escolas jurisdicionadas à DIREC 28 – 02 professores.

As investigações e as análises aqui desenvolvidas centraram-se em dois componentes fundamentais e interligados da profissionalização docente: a formação e o exercício profissional, os quais estão amplamente tratados no seu referencial teórico. Este procedimento foi decisivo no desvelamento do pretendido como objeto de pesquisa, com vistas à composição deste estudo, em atendimento aos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

O corpo deste relatório encontra-se dividido em seis componentes nos quais estão contidos:

- ⊕ os propósitos, sua temática interligada às problematizações que nortearam o estudo em questão os quais são apresentados no bojo de uma breve justificativa. Neste item estão descritos seus objetivos bem como as formulações que o nortearam e deram-lhe significado;
- ⊕ sua discussão teórica, sendo que nela estão contidos, de um modo inter-relacionado com o material empírico coletado, seus conceitos fundantes através de cuidadosa revisão de literatura;
- ⊕ seu quadro contextual geral que contém a complexidade do fenômeno evolutivo da formação docente contínua no Brasil, (num recorte dos anos 70 aos 90) incorporando aos fatos uma seqüência histórica. Encontra-se inserido, também nessa teia o contexto

específico deste estudo e o protagonismo da citada agência internacional ligada ao campo educacional brasileiro;

- ⊕ sua fundamentação metodológica (tanto dos dados da pesquisa original quanto do novo estudo) na qual encontram-se descritos a utilização de procedimentos metodológicos de teor qualitativo, respaldados na abordagem etnográfica;
- ⊕ as análises, interpretação dos dados e apresentação dos resultados contendo todo o seu traçado e envolvendo as variáveis e os componentes encontrados, descritos de modo detalhado;
- ⊕ as considerações finais e as recomendações que comunicam propostas para a problemática do tema proposto e sugestões para a realização de outras pesquisas na área.

Acredito que este estudo será de muita relevância para o meio educacional de um modo geral, sobretudo porque ao desvelar pontos de *estrangulamento* existentes no processo de formação docente poderá fornecer meios de superação destes em bases válidas, porque pautadas numa pesquisa sistematizada de modo ético e científico.

1.2 - Problemática

*(...) e toda humana docência
para inventar-se um ofício
ou morre sem exercício
ou se perde na experiência...*
Cecília Meireles

A profissionalização docente tem sido uma temática recorrente ao longo da história da educação no Brasil, não apenas pelo fato da categoria dos profissionais da educação reivindicar com insistência melhores condições de trabalho e salário, também por este tema ser alvo de discussões no âmbito dos sistemas governamental e educacional - especialmente nos períodos de reformas e promulgações de dispositivos legais ligados à área.

Pode-se identificar, no discurso oficial de inúmeros governantes, uma aceitação formal da necessidade de uma formação docente e, nesse caso, freqüentemente num sentido de responsabilizar os professores pelas mazelas da educação. Nesse contexto, debatem-se diferentes propostas para a formação - fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas – emergindo dessas concepções, a profissionalização como a solução para todos os problemas e criando uma falsa ilusão de que passos significativos estão sendo dados na direção do fortalecimento da autonomia e da qualificação profissional.

Nos últimos anos a reestruturação educativa³ que vem sendo desenhada no Brasil tem a formação e a avaliação docente como um dos pontos centrais de sua agenda programática. Assim, a avaliação de desempenho, a formação de professores, a profissionalização, os estatutos de carreira e outros aspectos decorrentes destes, passaram a ser elementos básicos no discurso dominante. Delineia-se aí, mais um motivo de se realizar estudos e de se problematizar as discussões sobre a profissionalização na forma como ela está sendo conduzida oficialmente no nosso país (Freitas, 1999: 17, 18; Hypolito, 1999: 81, 83; Veiga, 1998: 76, 77; 2002: 65-91; Vieira, 2002: 13-42).

Parece essencial, portanto, criar consciência de que a educação também é objeto da ciência, de que se produzem cotidianamente conhecimentos que, se incorporados à escola, permitiriam melhorar substancialmente a situação educativa. É necessário, além disso, fazer conhecer - da maneira mais aceitável possível – quais são as práticas escolares que deveriam mudar para se adequar aos conhecimentos que temos na atualidade⁴ sobre a aprendizagem e o ensino, assim como mostrar os efeitos nocivos dos procedimentos tradicionais na escola (Lerner, 1993).

Se há um reconhecimento de que a formação e o trabalho docente devem ser cada vez mais objetos de investigação (e parece não haver mais dúvidas de que a formação docente constitui-se num fator essencial para a construção de uma educação de melhor

³ Este tema tem sido amplamente discutido para a análise, tanto da realidade brasileira, quanto da latino-americana (Gentili e Silva, 1994; Gentili, 1998).

⁴ Cada atualidade reúne movimentos de origem e de ritmos diferentes: o tempo de hoje data simultaneamente de ontem, de anteontem, de outrora (...) o presente e o passado esclarecem-se mutuamente, com uma luz recíproca (Braudel, 1989: 18-21).

qualidade) algo que chama a atenção é que, além desse reconhecimento, faz-se necessário perscrutar alguns aspectos dessa formação (como um processo contínuo) interligada à especificidade da docência, especialmente com os professores que atuam na base do ensino – em classes iniciais do Ensino Fundamental - como eles pensam e realizam sua prática, que saberes experienciados e que suportes psicológicos e pedagógicos trazem subjacentes a esta, desvelando, assim, quais as marcas das concepções de ensino e aprendizagem transparecem na prática e como tudo isso está a influenciar na apropriação de conhecimentos seus e dos alunos. Além disso, analisar e discutir as condições de formação, buscando identificar seus fundamentos e os modos institucionais de condução desse processo.

Afinal, a inadequação da escola (que ainda se centra na figura do professor que ensina e no aluno que aprende) frente às atuais necessidades da sociedade - dita contemporânea - é patente e tem levado muitos profissionais da área de educação a refletirem sobre o que aí está posto, predominantemente, sem agradar a muitos. A situação atual apresenta-se, desse modo, propícia a uma revisão profunda a respeito desta instituição que contém na sua estrutura muitos fatores a apontarem para a necessidade de uma reestruturação curricular, metodológica e em consequência, para um trabalho de formação profissional sob renovadas bases e perspectivas que não apenas as praticadas até aqui, em particular no Brasil.

Nesse contexto, a importância da investigação científica da práxis pedagógica⁵ de professores emerge da validação da pesquisa como uma importante aliada dos programas de formação docente contínua na atualidade. Maior argumento não há, portanto, para a realização destas ações (aqui, imbricadas) que, ao focalizar a vida escolar cotidiana, estejam respaldadas em princípios científicos, fornecedores de dados e indicadores para que esse processo se dê de modo mais seguro e confiável. Maior argumento não há para a minha decisão de reutilizar dados colhidos nessa realidade e empregá-los em estudos reveladores de novas e ricas nuances deste contexto.

⁵ A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. E ela expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas, no processo de conhecimento: a teoria e a ação (Frigotto, 1994: 81).

Senão, vejamos: pertenc⁶ a uma geração de professores que iniciou suas tarefas docentes a partir dos anos 70 em escolas públicas brasileiras. Esta geração, talvez tenha sido a que mais foi chamada ao *treinamento*⁷ ora porque uma lei nova era promulgada, ora porque a formação inicial que teve apresentava falhas, ora porque surgiam modelos metodológicos ou *programas* em substituição a outros quando um novo governante assumia o poder para tudo *mudar*, mantendo a mesmice da escola e suas mazelas (Collares et al, 1999: 202).

Como participante de inúmeros cursos oriundos de projetos ou programas de *capacitação*⁸ – primeiro na qualidade de cursista, depois, a partir dos meados dos anos 80 como *multiplicadora*⁹ e na década de 90 como *formadora*¹⁰ de professores – rememorei muitas situações vividas ao engendrar o presente estudo, o que faz com que eu diga com Zambramo (apud Arroyo, 2000:9) *que não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua própria história*. Efetivamente com ele pude, de algum modo, resgatar acontecimentos ligados à minha própria experiência e interligados à formação docente (com ênfase para a contínua) criando oportunidades, não apenas de recordação e de reflexão, mas de resgate de um passado que retrata a realidade vivente trazendo à tona a contemporaneidade da discussão que envolve a profissão de professor.

A minha opção pelos dados de pesquisa citados deve-se ao fato de que, entre os

⁶ Conjunto de esquemas apreendidos desde a infância e permanentemente atualizados ao longo da trajetória social da pessoa; esquemas que demarcam os limites da consciência a partir do sentimento de *pertença* a determinados grupos sociais (Spink, 2000:52).

⁷ Até meados dos anos 70 o termo usado para designar o trabalho de *formação em serviço*, quando acontecia, era *treinamento*. Tal prática trazia subjacente a concepção de “encher a cabeça” do docente de conhecimentos e técnicas de ensino.

⁸ Nos anos 80 passou-se a falar em *capacitação em serviço*. Nesses programas ainda era predominante a concepção de que eles serviriam para compensar as deficiências da formação profissional inicial e que em algum momento ele estaria capacitado e essas ações deixariam de existir.

⁹ Nomenclatura que passou a ser usada no final da década de 70 para designar aquela professora mais experiente que “multiplicava ações”, ou seja, era *preparada* e convocada para dar cursos e *treinar* outros colegas, supostamente menos experientes.

¹⁰ Na década de 90 fez-se uma revisão dessas idéias e começou-se a conceber a profissão de professor como uma profissão que pressupõe uma prática complexa de reflexão e atualização permanentes. O termo que passou a predominar, a partir dessa concepção foi “*formação*”.

anos de 1994 e 1999, estive na condição de formadora de professores¹¹ atendendo ao já citado Projeto de Educação Básica para o Nordeste em alguns municípios baianos a exemplo de Salvador, Feira de Santana, Paulo Afonso, Valença, Vitória da Conquista e Jequié. No estudo em foco (NEBE III - PTA/97) atuei como formadora de professores nos municípios de Feira de Santana e Paulo Afonso. Em todos, a formação ocorreu em dois módulos de trabalho de 40 horas cada um, perfazendo um total de 80 horas em cada localidade/grupo específico de professores - com intervalos de um para o outro de cerca de duas a três semanas, em média.

Ao definir o objeto deste estudo busquei analisar vários outros trabalhos produzidos anteriormente¹², constatando, dentre outras questões, como tem sido árdua a luta dos professores diante do intenso processo de desvalorização da sua profissionalização docente, em todo o seu processo de formação inicial ou contínua. Além disso, pude verificar como tais estudos mostram a intensa degradação de sua profissionalidade, de suas condições de trabalho (especialmente dos citados docentes) e aviltamento salarial ao longo do tempo, neste nosso imenso país e, de modo pontual, na região nordestina.

Investigar a realidade, as contradições, as perspectivas da formação docente contínua, na Região Nordeste do Brasil, e a profissionalidade dos professores das classes iniciais do Ensino Fundamental constituíram-se, portanto, no cerne central desse estudo.

Assim, as ações de identificar, analisar, reflexionar, interpretar, criticar, aprender e transformar estiveram durante todo o desenrolar da tarefa presentes, de modo incisivo, nas minhas ações como pesquisadora. São estas palavras, na realidade, as que vêm marcando mais enfaticamente o meu caminhar como professora e, mais recentemente, como formadora de professores de Educação Básica e pesquisadora.

Situando-me nesse contexto indaguei-me, desde o início do processo, sobre o

¹¹ Ver, adiante, nota sobre o processo de formação de tais professores-formadores.

¹² Consultar, entre outros, os estudos de:

BAHIA. MEC/BIRD/SEC/IAT. *Cursos de Aperfeiçoamento para Professores de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental: Uma Avaliação*. 1998; 1999.

MEC/BIRD. BASTOS, E. S. B.; PORTELA, A. L. *O (Des)Conhecido Universo da Sala de aula: Um Estudo de Observação em Sala de Aula no Estado da Bahia*. Brasília: Projeto Nordeste, 1998.

BARRETO, A. R. F. *Professores de Ensino de 1º Grau: Quem São, Onde Estão e Quanto Ganham*. In: *Estudos Em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991b.

sentido histórico, social, político e técnico do ato de pesquisar e tive a clareza, de que, como uma atividade acadêmica, as finalidades deste estudo deveriam se encaminhar nos sentidos de identificar quais as competências básicas¹³ necessárias para que um professor pudesse construir um trabalho efetivamente profissional na atualidade e identificar que ações de formação contínua poderiam funcionar como potencializadoras de oportunidades de renovação da práxis pedagógica de modo que a profissão docente pudesse ganhar maior credibilidade, dignidade e prestígio.

Estas inquietações foram se delineando a partir das inúmeras questões que passaram a guiar as minhas ações pesquisadoras desde o último estudo realizado: se são urgentes os desafios em resgatar a profissionalidade do professor, como promover a reconceitualização da profissão docente, a reconfiguração da identidade profissional¹⁴ e a melhoria da sua imagem? De que modo se pode fazer isso significativamente? Como aprofundar a formação teórica, fortalecer as tendências investigativas e reflexivas da prática - condições de superação de uma consciência política ingênua - de questionamento de padrões sociais, de estagnações com base na prática tradicional?

Convivendo com tais inquietações, minhas incursões e investigações pelo material de pesquisa encaminharam-se na direção daquelas questões específicas que nortearam meus passos neste estudo:

- ✓ Os programas de formação docente contínua constituem-se, para os professores que deles participam, em instrumentos de profissionalização?
- ✓ Tais programas têm provocado o desenvolvimento pessoal e profissional desses professores? Vêm ampliando a sua profissionalidade?

A partir dos citados questionamentos, os objetivos específicos dele encaminharam-se nos sentidos de:

¹³ O conceito de competência, por seu caráter polissêmico, tem provocado inúmeras e múltiplas interpretações. Aqui elas devem ser compreendidas como saberes concretos e inseridos na práxis, na ação contextualizada do professor e não numa dimensão técnico-instrumental que se fundamenta na prevalência de métodos e medidas (Veiga, 2002: 74, 75, 89).

¹⁴ Processo que passa pela sistematização de seus saberes, redefinição de valores, identificação de um código deontológico, de participação mais ativa nas decisões educativas em nível da escola e da nação.

- ✓ analisar se os programas de formação docente contínua vêm contribuindo para uma crescente profissionalização dos professores que deles participam;
- ✓ identificar se há eventuais elementos de promoção pessoal e profissional, geradores de uma nova profissionalidade docente, a partir dessa participação.

O desejo de desvelar tais questões não se fez só: havia e há na minha alma de professora, consciente das dificuldades que a escola pública estava (e permanece) a passar, a necessidade de identificar respostas e caminhos que pudessem e possam elevar o estatuto da profissionalidade docente e incorporar transformações nas práticas de ensino (principalmente no âmbito do crescimento do professor como pessoa¹⁵, como profissional e como cidadão) dando novos sentidos à escola pública e à vida daqueles que a freqüentam.

Tive e tenho a consciência de quê e de quem estou a serviço, dispondo-me a despender meu tempo, minhas energias e uma boa parte de minha vida pela melhoria da escola pública brasileira e baiana, num âmbito mais específico. Neste ponto reside a pertinência social desse estudo.

Tais escolhas levaram-me a concordar com Kincheloe (1997:38) desde o início: de que nunca somos independentes das forças históricas e sociais que nos constituem! Desse modo, além de estar pessoalmente e profissionalmente voltada para a realidade do ensino público, sinto a necessidade de prosseguir minha lida de pesquisadora ampliando meu envolvimento crescente (especialmente guiada pelas questões de pesquisa citadas acima) com as vertentes pedagógicas e políticas do ato educativo.

¹⁵ Com o conceito de pessoa busco enfatizar meu foco sobre a dialogia, em vez de privilegiar a individualidade ou a condição apenas de sujeito (Spink, 2000: 54-57).

REFERENCIAL TEÓRICO

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

2.1-Elementos do quadro teórico do estudo em questão

É pertinente começar este item pela nomeação das categorias que, como traços predominantes, estão a permear todo este estudo e que aqui são tratadas em suas minúcias. De caráter relativo, parcial e provisório elas ajudam-me a distinguir entre o fundamental e o secundário, o necessário e o fortuito como princípios epistemológicos que estruturam determinados fenômenos (Frigotto, 1994: 80).

Durante todo o processo busquei apreender o caráter histórico-conceitual das seguintes categorias essenciais de análise: profissão, formação e especificidades dos conhecimentos e saberes docentes experienciados e ressignificados¹⁶ através das conexões do desenvolvimento pessoal e profissional inicial, contínuo, do permanente, do prático, do reflexivo, das competências, da mediação, da complexidade, da autonomia e da responsabilidade que envolvem as ações dos professores. A profissionalização e a profissionalidade na especificidade docente, portanto, estão presentes de modo substancial em toda esta trama dissertativa.

Estas categorias emergiram de universos teóricos e da convergência de variados autores contemporâneos a exemplo de Alarcão, 1998; Charlier 2001; Demo, 1994, 2001; Fazenda, 1995, 1999; Freire, 2000; Frigotto 1994; Gauthier, 1998; Imbernón, 1999, 2001; Libâneo, 2000; Macedo, 2000; Mello, 1986; Nóvoa et al, 1991, 1992; Nóvoa, 1995, 2001; Perrenoud, 2000, 2001, 2002; Perrenoud et al, 1999, 2001; Pimenta, 1999; Ramalho et al, 1994; Ruz, 1998; Spink, 2000; Vasconcelos, 1994; Veiga & Cunha, 1998; Veiga et al, 1999, 2002; Zeichner, 1993. Neles me apoiei, prioritariamente, no desenvolvimento dos meus estudos conectados a este projeto.

2.2- A profissão, a profissionalização e as especificidades da profissionalização docente:

¹⁶ Ressignificado, aqui, compreendido como uma nova significação, construída a partir dos discursos existentes no qual o sujeito construtor desses discursos passa a ser visto como sócio-histórico, que transforma e é transformado pelo outro, pelo social e pela cultura. (Lynn, dissertação de Mestrado, 1998).

Os termos profissão, profissionalização, profissionalismo, profissionalidade, de um modo geral, revelam-se complexos e ambíguos em relação a seus significados e, obviamente, suas aplicações, universalmente a todos os contextos, torna-se difícil.

Todas as profissões são ofícios, ainda que o inverso não seja a realidade. Assim, o conceito de profissão marca diferenças qualitativas com respeito ao ofício, à ocupação ou ao emprego. Isso se dá desse modo porque se usa a denominação *profissional* para se referir a grupos de pessoas com uma elevada preparação, competência ou especialização que prestam serviço ao público. Para Carrasco (1988:111) tal conceito diz respeito a um modo particular de exercitar as ações sociais sendo que a atividade profissional se concentra em torno de um corpo mais ou menos amplo de conhecimentos e saberes, independentemente de sua natureza e validade. Há um caráter profissional específico do professor e uma dimensão sociopolítica da escola. Para Perrenoud (2002: 11) este profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os, identificando problemas e aplicando-lhe soluções. Como ele não conhece, de antemão, o que surgirá para ser solucionado, constantemente *constrói* os encaminhamentos das questões que se lhes apresentam, sem dispor de todos os dados de modo claro, necessitando para isso da disposição de saberes abrangentes, saberes acadêmicos, especializados e, ainda, os oriundos da experiência a fim de gerir o ensino-aprendizagem. Kuenzer (2000: 17) considera que trabalhar com competência exige a redefinição do modelo pedagógico, o repensar dos problemas de transmissão dos conhecimentos e de aprendizagem.

Assim é que, nas ocupações consideradas mais altamente profissionalizadas (engenharia, arquitetura, medicina, advocacia etc) os conhecimentos são garantidos e validados mediante um discurso científico; em outras profissões, os conhecimentos se limitam a meras generalizações da experiência e a um conjunto de regras técnicas (torneiros mecânicos, balconistas, pintores de parede, vendedores etc.). De um modo comum, o ofício de professor também é citado como uma semiprofissão, caracterizada por uma semi-autonomia e por uma semi-responsabilidade (Perrenoud, 2002: 12).

Destaca-se, ainda como característica de uma profissão, o aspecto organizacional através da existência de uma *associação*, a qual assume o papel social de cultivar e

desenvolver os conhecimentos de seu próprio campo e de levar a cabo as intervenções sociais que derivam de tais saberes. Assim, uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias.

Um outro elemento refere-se ao conjunto de *critérios sociais* mediante os quais se controlam as condições de pertencer¹⁷ a um grupo profissional, se proporciona sanção social aos serviços que os profissionais prestam à população e se estabeleçam as garantias mediante as quais as prestações de serviço se mantêm dentro dos padrões exigidos pela sociedade.

Outra característica social das profissões (decorrente das anteriores), diz respeito ao *status* que o grupo profissional goza junto ao sistema social. Isto se manifesta com base em dois aspectos: um é o poder que o grupo profissional adquire para o estabelecimento dos níveis de serviços que podem ser oferecidos profissionalmente; o outro é a recompensa econômica. Essa recompensa tende a nivelar-se com o *status* adquirido e a situar-se relativamente em seu mesmo nível, de tal maneira que pareceria curiosa a existência de um elevado *status* profissional e um baixo nível de renda para os integrantes de uma profissão (Ramalho et al, 1994: 50; Carrasco, 1988: 111-114).

O conceito de trabalho humano orienta e pressupõe uma análise e desenvolvimento do processo de trabalho e de suas formas de organização. Marx (1980:15-33) ao conceituar o trabalho, destaca a ação do homem sobre a natureza e dela sobre o homem como pessoa livre responsável pela história da sociedade, responsável pela cultura. Ao produzir meios de subsistência ele se objetiva, constrói a natureza e se autoconstrói em constante atividade social utilizando-se da força do trabalho.

A partir dessas premissas, a profissionalização é um processo histórico e evolutivo que acontece nas teias das relações sociais e refere-se ao conjunto de destrezas¹⁸ que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder. Isso significa afirmar que os processos de profissionalização ocorrem de modo dinâmico e

¹⁷ Penetra-se, com este conceito, no território do *habitus*, das disposições adquiridas adaptadas às situações presentes, a partir da pertença a determinados grupos sociais (Bourdieu, 1994 apud Spink, 2000:52).

¹⁸ Aqui, na perspectiva de Garcia (1992: 60-62) dizem respeito a habilidades cognitivas e metacognitivas mais do que a destrezas de condutas.

ativo e se relaciona estreitamente com tal estrutura no seio da sociedade, sendo ela, muitas vezes, aquela que categoriza os indivíduos. Ainda assim, envolve o esforço dos profissionais quanto à ordenação normativa do exercício da atividade – legislação, associação - não se produzindo, portanto, de uma forma endógena para efetivar mudanças tanto na especificidade do trabalho que o profissional desenvolve quanto na sua posição na sociedade. Desse modo, com um aumento da profissionalização a categoria melhora seu estatuto social, amplia sua fundamentação crítico/científica, domina um saber específico nem sempre trivial, possui uma autopercepção profissional clara em termos de identidade, eleva seu rendimento e aumenta seu poder/autonomia (Perez, 1998: 45; Cunha, Isabel 1999: 132, 133; Cunha, Célio. 1998: 76, 77; Garcia, 1992: 61; Nóvoa, 1992: 23).

A profissionalização é, assim, algo que continuamente se faz e refaz nas inter-relações que o sujeito, como construtor da história vivencia nos seus espaços de exercício profissional. Ela é constituída por um processo socializador de racionalização dos conhecimentos postos em ação em determinadas circunstâncias. O profissional possui saberes operacionais (que, em última instância são suas competências ou destrezas em ação) capazes de dar consistência a uma prática que se torna, no processo formativo, cada vez mais eficaz e *rigorosa*; mesmo em face de quaisquer novas situações isso ocorre - sendo capaz de refletir sobre suas ações e decidir entre variadas demandas com eficácia, responsabilidade e autonomia. Este é o modelo de profissionalização que está a fundamentar, atualmente, a profissionalização docente de modo predominante. Nóvoa (1991: 24-30) se refere ao estatuto social e econômico dos professores como o eixo estruturante do processo de profissionalização desta categoria. O autor explica que ele se desenvolve a partir de duas dimensões em quatro etapas e estas dizem respeito ao corpo de conhecimentos relacionados ao exercício da profissão docente, ao conjunto de normas e valores éticos que a regem. Tais etapas são:

- ☆ o exercício profissional docente como a força de trabalho principal;
- ☆ o estabelecimento de um suporte legal para tal atividade;
- ☆ a criação de instituições específicas para a formação de professores;
- ☆ a constituição de associações profissionais da categoria de professores.

Sob esses prismas, a profissionalização dos professores, numa perspectiva mais ampla e mais dinâmica, define-se como um processo socializador de aquisição e desenvolvimento de características da profissão com base nos valores de subsistência e cooperação, incluindo as dimensões de ordens individual, estrutural e institucional. Seus componentes básicos – formação e exercício profissional – são partes integrantes de um todo que se caracteriza como um processo imbricado, através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam seus poderes/autonomia (Schön, 1992:76; Veiga: 1998, 80, 81; Quintana,1989:48; Nóvoa, 1992:23; Imbernón, 2000: 24-28).

A profissão docente, na sua especificidade e na de um contexto capitalista, constrói-se, também, no cotidiano da vida social e essencialmente no interior da escola – nessa configuração contemporânea - desenvolvendo-se e transformando-se em variados tempos históricos e múltiplas situações. Os saberes constitutivos da profissão docente na atualidade implicam reflexividade, mentalidade aberta, consciência, exercício de criticidade, ampliação das competências ou destrezas próprias da profissão, crescentes responsabilidade, sensibilidade, entusiasmo, capacidade de liderança, compromisso político, trabalho em grupo, abstração, flexibilidade para se adaptar a novas situações, autonomia e predisposição para prosseguir aprendendo (Cavagnari, 1998; Garcia 1992; Garrido et al, 2000; Nóvoa 1992; Perrenoud, 2002; Porto 2000; Schön 1992; Zeichner 1992).

A ação docente sendo um trabalho dentro das perspectivas apresentadas é, na docência, mais do que em outros campos, que se utilizam e se integram os diversos conhecimentos sociais e culturais que este trabalhador possui como pessoa, além de sua formação profissional. Transparecem, de modo iniludível, na situação docente - passo a passo – os saberes pessoais, as crenças que fundamentam sua vida. Ou seja, o conhecimento tácito¹⁹ que possibilita ao professor interagir com seus alunos na sala de aula. A prática docente, simultaneamente é expressão desses saberes aliados aos específicos, pedagógicos, construídos como fonte do desenvolvimento da profissão. Nóvoa, em recente

¹⁹Recursos intelectuais - conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas (Pérez, 1992:103).

entrevista à Revista Nova Escola (2001) diz, sobre isso, de modo pertinente e incisivo: *todo conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento profissional.* (P.14).

As exigências contemporâneas, assim, estão a apontar para processos formadores de uma nova profissionalidade docente não mais pautada apenas nas *práticas de ensinar* e na racionalidade técnica (professores como meros executores de decisões alheias) como ocorria comumente no passado. A perspectiva atual constitui o que se pode chamar de *cultura profissional em ação* envolvendo os múltiplos determinantes da profissão. Esta tarefa deverá envolver uma análise crítica das diferentes esferas sociais e culturais que aponte para possibilidades concretas de mudança criando formas novas e respostas aos diversos tipos de opressão e exploração. Corroborando com tal posicionamento, Perrenoud (2002:12) sinaliza para a necessidade de os professores assumirem riscos na escolha de suas estratégias didáticas e seus modos de avaliar e deixar de usar *a proteção do sistema*, dos programas e dos textos dos livros didáticos e redefinir suas obrigações contratuais em troca de maior autonomia e responsabilidade pessoal. Este autor (1999) chama a atenção, ainda, para o fato de que

(...) não basta ao desempenho competente da profissão o conhecimento sobre fundamentos, teorias pedagógicas e conhecimentos específicos da docência havendo uma premência de se fazer amplas relações, interpretações, inferências entre situações práticas e os conhecimentos teóricos que lhes são necessários. (P. 7).

Nessa perspectiva é de fundamental importância ressaltar que a formação do professor não é o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício docente - iniciando-se esta, antes mesmo de sua formação acadêmica e prosseguindo durante toda a sua trajetória. Garcia (1992: 54,55) é um dos autores que melhor aborda este aspecto da profissionalidade docente imbricada no processo de desenvolvimento permanente da pessoa. Ele propõe que a formação promova um desenvolvimento contínuo numa conotação de evolução e de continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e contínua e como cerne central desse estudo, este aspecto será tratado

amplamente adiante. Num mesmo sentido, pode-se assumir que esse processo de formação permanente não pode mais ser compreendido como consequência apenas de iniciativas institucionais sendo no espaço concreto de cada escola, em torno dos problemas pedagógicos reais (aliando as experiências acadêmicas e profissionais dos docentes com suas experiências pessoais) que se desenvolve a verdadeira formação, a profissionalização docente numa dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional (Nóvoa, 2001:15).

Portanto, o aprimoramento do processo de formação requer muita ousadia e criatividade dada a importância do trabalho docente para a melhoria do atendimento escolar.

2.3-Formação do professor como um *continuum*

Nas duas últimas décadas (80/90) tem ocorrido, em diferentes países (a exemplo de Portugal, Espanha, França, Itália) um investimento muito substancial na qualificação dos professores. No entendimento de que a democratização e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem passa pelos profissionais da educação – sua qualificação, valorização profissional, condições de trabalho e salário, inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas configurando estas *novas* concepções de professor e de ensino: prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo (Elliot); como sujeitos reflexivos (Paulo Freire, Schön, Cruickshank & Applegate; Zeichner); como pessoas que experimentam continuamente (Stratemeier); professores adaptativos (Hunt); investigadores na ação (Corey & Shumsky); como cientistas aplicados (Brophy & Everston; Freeman); como sujeitos com um ofício moral e como sujeitos que resolvem problemas (Joyce & Harootunian); como sujeitos que colocam hipóteses (Coladarci); como indagadores clínicos (Smyth); professores auto-analíticos (O'Day), como pedagogos radicais (Giroux); como artesãos políticos (Kohl) e o professor como acadêmico (Ellner) professor como tecnólogo do ensino (Tardif) e professor como agente social (Veiga). (Tom, 1985: 36 apud Vasconcelos, sd; Garcia, 1992: 59; Pimenta, 1999: 10, 11; Veiga, 2002: 71-85).

A metodologia que os informa insere-se no movimento das investigações qualitativas em educação e de um modo geral, estas pesquisas compreendem que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, no desenvolvimento de uma capacidade de refletir em e sobre a sua ação. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar estes profissionais como parceiros/autores não vêm se concretizando sendo que os citados estudos apontam para o professor como um dos maiores responsáveis por sua formação. Esse é um processo pessoal, incompatível com planos gerais centralizadores, afirma Nóvoa na sua entrevista (2001: 14).

Daí tais estudos evidenciarem a relevância de se considerar, nos processos de formação/desenvolvimento/valorização profissional desta categoria, o desenvolvimento pessoal (*no sentido de produzir a vida do professor*), o desenvolvimento profissional (*produzir a profissão docente*) e o desenvolvimento institucional (*produzir a escola*). (Nóvoa, 1992b: 15) numa perspectiva de educação crítica e emancipatória.

Tomando como premissa os ditos acima a valorização/qualificação da profissão docente passam por instâncias que auxiliem esses profissionais a compreender os contextos histórico/sociais/políticos/culturais/organizacionais nos quais se dá sua atividade docente. Entra em pauta, a partir daqui, tais discussões.

Ao admitir que a formação da profissão de professor tem início muito antes do seu ingresso nos cursos de preparação para o magistério e prossegue no decorrer de sua prática profissional, sintonizo-me com o movimento que está a repensar a dicotomia entre formação inicial e contínua, a partir de análises de práticas pedagógicas e docentes nos anos 90 (André et al, 1994, 1999; Baillauqués, 2001; Charlier, 2001; Cunha C, 1998; Cunha, M. L. 1999; Garcia, 1992; Perrenoud et al, 1994, 1999, 2002; Pimenta, 1999; Nóvoa et al, 1992; Veiga et al, 1998, 1999, 2002; Zeichner, 1992). Em vista deste posicionamento, esta perspectiva será tratada com mais detalhes no decorrer deste texto.

A formação profissional para o magistério é aqui concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação que contempla desde a formação inicial e a contínua até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria.

Ainda como aluno, as experiências escolares prévias influenciam os conceitos do sujeito aprendiz e suas representações sobre o papel do professor, exercendo influência na sua profissionalidade docente. Assim, a formação pressupõe a reelaboração e/ou a recriação de saberes feitos com base nas representações do ofício de professor, nas experiências vivenciadas como aluno, nos saberes da cultura e do mundo vividos na prática social e depois no curso de formação inicial - oferecido de uma só vez, no início da carreira. Garcia, (1992: 55, 56) ao propor que a formação docente seja entendida como um *continuum*, (processo permanente e contínuo) quer dizer que para se *formar* é preciso tempo de elaboração, de construção e de aperfeiçoamento crescente. Daí sua qualidade essencial de continuidade por meio da qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Assim, a construção e a aquisição de saberes docentes é um processo amplo e não-linear, devendo ocorrer da forma mais coletiva possível, na reflexão sobre situações práticas concretas propiciando ao professor o fortalecimento do vínculo entre os saberes e a realidade social mais ampla, com a qual deverá manter estreitas relações. (Hadji, 2001:6; Veiga,1998:123-125; 2002:83).

Aqui se faz necessário explorar a noção complexa do termo formação: é na língua alemã que habita a sua essencialidade - *Bildung* - envolvendo reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a ética, a criação, a sociedade e o Estado. Assim, não há formação no sentido próprio do termo a não ser com referência a atividades sociais e visando a competências concebidas como habilidades em situação socioprofissional. Isto revela o forte vínculo entre formação e o espaço profissional. No caso da língua portuguesa *formação* amplia-se e se complexifica mais. Particularmente relacionado à docência, refere-se à atualização científica, didática e psicopedagógica de *gosto* instrumentalista, técnico-profissional, do professor (Macedo, 2000:251; Imbernón, 2001: 49; Haidji, 2001: 8). Na especificidade desse estudo, abandono esta perspectiva para adotar um conceito de formação profissional para o magistério na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora que consiste em reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Implica ainda em reconhecer os professores como verdadeiros *agentes sociais* capazes de planejar e gerir o processo ensino-

aprendizagem com autonomia²⁰ em ações de reflexionar, problematizar, indagar, duvidar, criticar, descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a prática imbricada na teoria, pois é no terreno da práxis pedagógica que se encontram os problemas e as possibilidades de se *inventar* novas soluções (Veiga, 2002: 84). Trabalho na direção, portanto, de que as atividades de formação - como um *continuum* - não podem ocorrer de forma indissociável da vida, não se restringindo a momentos estanques, fragmentados. Cito Porto (2000) que se coloca muito bem nessa perspectiva:

(...) a formação se dá enquanto acontece a prática – momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovador do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas. Por isso a formação não se conclui; cada momento abre para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço / renovação / inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado / mobilizado na experiência de vida do professor e na sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo (...) nessa perspectiva, as práticas rompem com um saber produzido fora da profissão: a formação continuada passa a adotar, como referências, as dimensões relacionais da teoria com a prática e das construções coletivas desse intrincado de forças. (P. 14,15).

A separação geralmente utilizada entre esses dois momentos dá-se pelo fato de se acreditar que, na formação inicial se opera com a teoria e na educação contínua se extrai da experiência profissional os saberes da prática, o que se constitui num equívoco.

O conhecimento dos professores num outro prisma, não sendo meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias também não é um conhecimento feito só de experiência. Comportam um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre os seres humanos. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em

²⁰ A autonomia aqui é entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção constantes, permanentes, fortalecido pela análise e interpretação da própria prática pedagógica (Veiga, 2002: 84, 85).

que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação o que significa ter como objeto central a emergência das habilidades e competências exigidas no sentido de permitir aos alunos o cumprimento de sua tarefa de aluno que é aprender, além de interferir e transformar as condições da escola, da educação, da sociedade (Alarcão, 1998:104; Imbernón, 2001: 29; Haidji: 2001, 14).

Na especificidade da formação docente o sentido de profissionalização vem, portanto, da própria realidade complexa, mutável, frequentemente conflituosa em que o professor atua, exigindo-lhe capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa (Cunha, 1999: 132; BRASIL. MEC/SEF, 1999).

Paralelamente e em estreita dependência com tudo o que foi dito acima, entendo que a profissionalização do professor, num parâmetro de continuidade, supõe a valorização dos profissionais e isto requer condições adequadas para o exercício da profissão, carreira e desenvolvimento de uma política salarial compatível com as responsabilidades inerentes às ações. Compreender este processo numa perspectiva social é entendê-lo essencialmente como um direito inalienável desta categoria profissional. É superar o estágio de iniciativas individuais e colocá-lo definitivamente no rol das políticas públicas de educação. De uma verdadeira profissionalização. Em face disso, amplio e assumo nesse estudo, o âmbito da formação como um *continuum*, centrada na escola e no exercício da profissão docente, como um direito dos professores e um dever do Estado.

2.4-Profissão e profissionalidade docente - conceitos fundantes

Com base numa revisão de literatura é interessante analisar inicialmente o que considero como profissionalidade - que alguns estudos tratam como profissionalismo - e que tem a ver com características e capacidades específicas da profissão; profissão em ação. São as condições e situações que incidem no caráter profissional do trabalho promovendo a ampliação das possibilidades de agir a partir de saberes formalizados. Implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que permitem ao indivíduo ser

competente em um determinado trabalho, além de interligá-lo a um grupo profissional organizado e sujeito a controle. Nesse sentido a competência profissional é constituída com base mesmo na práxis, no agir concreto e situado na ação do professor (Imbernón, 2001: 19-56; Popkewitz, 1992:41, 42; Ramalho et al., 1994: 16; Pimenta, 1999: 15-34; Veiga, 2002: 89).

A profissionalidade no ensino supõe, além dos ditos, uma mudança nos saberes, uma redefinição do papel de professor, do desempenho da atividade docente num projeto de educação crítica e sua integração nos processos de formação (Ramalho et al., 1994; Santos, 1995; Bourdoncle, 1993, *apud* Gauthier, 1998; Imbernón, 2001).

Pereira, (2001: 23,40) pontua que, na investigação da professoralidade²¹ do professor será preciso problematizar seguindo os passos de Foucault (1994, v. 4: 232-3 *apud* Pereira: 2001) perguntando-se: *como se é professor? Como é ser professor? Por que se é professor?* Ao invés de simplesmente inquirir *o que é ser professor?* Vale pensar no que ele explicita a partir destas questões e ampliar o conceito de profissionalidade docente:

Vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo) num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo (...) o que quer que ele venha a ser é, em qualquer caso, resultado de uma certa composição de potencialidades presentes no campo de imanência do sujeito (...) a realidade, assim, é o estado atualizado de um conjunto de potencialidades, tornado possível pelo estrato histórico, cultural, coletivo²². (P. 23-31).

A atividade do professor sendo essencialmente psicossocial e inserindo-se, desenvolvendo-se, num sistema escolar com uma organização própria, é única e singular, portanto. Vê-lo, então, como um profissional em formação contínua remete a uma série de capacidades e habilidades específicas que o faz agir em situação num contexto definido, a

²¹ Professoralidade é como Pereira (2001:23) denomina o processo de profissionalidade interligado à profissão docente.

²² Na explicação do autor, “estratos” como formações históricas, (...) feitos de coisas e palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de conteúdos e de expressões (Pereira, 2001: 31).

escola²³ e, mais especificamente - a sala de aula - espaços aonde vai construindo nas dimensões individual e coletiva um amplo corpo de destrezas especializadas – o denominado saber experienciado²⁴ – e durante um prolongado período de formação (durante toda a vida, não apenas no decorrer do exercício profissional).

Além disso, está inserido num grupo profissional organizado através do qual deve se processar um esforço da no sentido de efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve quanto na sua posição na sociedade. É a **ampliação** da profissionalização/profissionalidade partindo de um saber científico próprio e carregado de intencionalidades políticas e sociais, da solidariedade em torno de valores e interesses comuns. Em suma, há uma tendência crescente de ampliação da dimensão participativa na formação dos professores o que significa, formá-los também para a convivência democrática (Veiga, 1998: 76).

Embora eu não pretenda desenvolver aqui comparações com outros grupos profissionais, a profissão docente quando comparada *an passant* com outras, revela uma especificidade quanto ao tratamento social, legal, institucional e econômico que lhe é conferido, caracterizando-se historicamente como uma atividade de categoria inferior. É consenso que a situação do magistério no Brasil, sobretudo nos classes iniciais, é vista por uma marcada desvalorização e observa-se que o problema básico, nesse grupamento, diz respeito à escassa profissionalização que encaminha para processos de semiprofissionalização²⁵, desprofissionalização²⁶ ou proletarização da categoria²⁷ (Imbernón, 2001: 25-27; Kincheloe, 1997: 200; Perrenoud, 2002: 12-16; Ramalho, 1994: 48; Santos, 1995: 26; Veiga, 1998: 78,79).

²³ A escola como uma instituição, uma figura atualizada de uma realidade possível, um lugar circunscrito por uma institucionalidade prática, concreta (Pereira, 2001: 30).

²⁴ Os saberes da experiência dão suporte ao sujeito quando *a inquietação* se faz presente porque tudo é desconhecido (Cifali: 2001: 109).

²⁵ Dentro do paradigma tradicional que considera os professores como artesãos semiprofissionais que desenvolvem competências por meio da experiência (Kincheloe: 1997, 200).

²⁶ A desprofissionalização ocorre ao não se considerar o contexto sociopolítico do ato educativo e ao enfatizar habilidades técnicas de ensino, propiciando a construção de uma identidade profissional ora burocrática, ora submissa e desconectada dos atos pedagógicos e políticos da educação (Veiga, 1998: 78,79).

²⁷ A condição de proletário é alcançada por meio de certa simplificação da complexidade da atividade docente (Santos, 1995:26).

Ele é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, devendo aliar a tarefa de ensinar à de estudar criando possibilidades de se ir construindo um saber emergente de uma prática que esteja respaldado nos contributos teóricos das diferentes ciências sociais e humanas (Melo, 1999: 47). Exercer essa necessidade a partir de seus direitos é de fundamental importância para a ampliação da valorização da profissão docente. A respeito disto, resalto um trecho de uma correspondência enviada ao professor doutor Edivaldo Boaventura da Universidade Federal da Bahia em dezembro de 1968 (Revista FAEEBA, 1996) pelo ilustre professor baiano Anísio Teixeira:

(...) meu ponto de vista é simples: se alguém deseja ser professor é que resolveu dedicar sua vida a estudar e como estudante é que vai ensinar. Como sua luta por aprender fez a sua própria vida, não há problema relativo a como aprender de que não tenha experiência. Em rigor o que ele transmite é sua experiência de ter aprendido e, dentro dela, a de como aprendeu. (P. 11).

Certamente o professor Anísio Teixeira quis, com suas palavras, chamar a atenção para o fato de que toda formação tem necessariamente uma dimensão de autoformação, ou seja, uma dimensão do conhecimento necessário à formação do professor que será gerada e gerida por ele próprio, no experimento e na ousadia da mudança, no estudo sistematizado de pressupostos teóricos, da reinvenção do conteúdo e da forma de ensinar. Ao produzir-se processualmente na perspectiva da pedagogia crítica, na reivindicação de direitos inalienáveis do professor, o conhecimento é, ao mesmo tempo, cumulativo e provisório operando-se em esquemas de ação na direção do dinamismo transformador da ação humana.

Perrenoud (1994, apud Charlier, 2001: 91) propõe distinguir os citados esquemas de ação dos saberes, das representações e das teorias individuais e coletivas. Ele os denomina *esquemas de percepção, de avaliação e de decisão* que, de algum modo, mobilizam e novas aquisições transformando-as em competências²⁸. Portanto, ao refletir antes, durante e após

²⁸ Aqui, na perspectiva de Perrenoud (2001:11-22) as competências profissionais constituem-se num conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, *savoir-faire*, posturas e atitudes técnicas necessárias ao exercício profissional específico.

as ações o sujeito utiliza representações, saberes experienciados e *condutas disponíveis* mobilizando e efetivando novas significações, construindo renovadas possibilidades profissionais.

Ao admitir os saberes advindos das práticas e experiências de vida, dos modos de subjetivação do sujeito, admito que é aproximando conhecimentos apreendidos na vivência como aluno, na formação inicial ou ao longo do exercício profissional que se constrói a complexidade da profissionalidade docente, num processo permanente, portanto. A estabilidade superficial do viver é produto da desordem entre continuidades e rupturas: sem estas não existe aquela (Collares, 1999: 212). Perde-se assim, o sentido dicotômico entre as expressões formação inicial e formação contínua já que tais saberes e conhecimentos são concomitantes a ambos momentos de vida dos sujeitos. Na essência, o professor aperfeiçoa sua prática no seu percurso de formação, extraindo seus significados de suas experiências anteriores, processando-as e ressignificando-as. Uma política de formação docente direcionada para essa realidade deve emergir das necessidades dos professores e voltar-se a eles, de modo particular.

Pereira (2001:32) sustenta, também nessa direção, que a professoralidade é um estado de risco, de desequilíbrio permanente. Desse modo, entre o papel de estudante e o exercício profissional constrói-se uma ruptura justamente porque um é continuidade do outro. Tal ruptura (elemento essencial da processualidade) não se dá apenas nos saberes (representações e teorias pessoais, conhecimentos), também no estatuto do sujeito, nas suas rotinas, dando sustentáculo ao desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas envolvidas.

Substancialmente necessária (na essencialidade da tarefa de quem se encontra constituindo-se e constituindo o outro na multirreferencialidade²⁹ da sala de aula), a ampliação do senso de profissionalidade - atrelada a uma aprendizagem político-pedagógica com fortes características de rebeldia e reconstrução - emerge na sociedade

²⁹ Multirreferencialidade refere-se à pluralidade de referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo semântico da práxis, às insuficiências e emergências, para não perder o homem e sua complexividade (...) (Macedo, 2000:94).

contemporânea como uma necessidade de se investir em pesquisas, em informações e em diálogos constantes com quem lida com o processo de ensino e aprendizagem.

Ana Canen (1997: 91-93) reconhece esta tendência ao trazer para a pauta da formação de professores um *conceito de competência voltado à pluralidade cultural da sociedade fundamentado na conscientização sobre a desigualdade social e sua incorporação às práticas pedagógicas* (...). É relevante o modo como ela articula este conceito a uma vertente crítica, apontando na direção de uma formação profissional docente reflexiva que prepare um profissional mais consciente da necessidade de desvelar certos padrões culturais *dominantes* que são veiculados nos currículos escolares, muitas vezes em detrimento das diferentes *vozes* que chegam às instituições. A partir daí, há uma tendência de se instalar em salas de aula um ambiente intercultural crítico - promotor de uma participação ativa dos alunos no processo de reelaboração do conhecimento e de ampliação de seus níveis de auto-estima e autoconfiança.

Veiga (2002, 82-91) amplia tais assertivas ao defender a formação profissional para o magistério como uma prática social na perspectiva da pesquisa colaborativa³⁰ onde a construção e a aquisição dos saberes docentes se façam de modo amplo e não-linear, na reflexão, pelas próprias pessoas envolvidas, sobre situações práticas concretas com base em categorias de análise que permitam ao professor (em conjunto, também com os alunos) apreender as dimensões epistemológicas e metodológicas presentes na relação pedagógica. Com isso, a formação e a prática se centram nas necessidades e situações vividas por estes atores sociais permeadas por ações investigativas, tornando-se, assim indissociáveis as questões de ensino-aprendizagem e pesquisa. Neste sentido, a investigação transforma-se na principal estratégia de formação contínua de professores e das atividades de pesquisa e análise do real pelos alunos em processo de formação inicial.

Tais reconhecimentos fazem surgir a premência de se planejarem ações que, ao focalizarem a vida escolar cotidiana, estejam respaldadas fortemente num processo reflexivo intencional e sistemático orientado por um projeto de aquisição de competência

³⁰ A pesquisa, para Veiga (2002:88) constitui-se como base fundamental à prática pedagógica inovadora, devendo ser formado o professor para ser um permanente investigador de sua prática cotidiana.

pedagógica baseado na *conscientização cultural* – desvelador de dominações, discriminações, coerções, preconceitos, estereótipos, tensões e necessidades – fornecendo subsídios sobre formas alternativas de práticas pedagógicas que incorporem a pluralidade cultural transversalizada em conteúdos e metodologias utilizados. A pesquisa funcionará assim, como contraponto às atuais tendências neoliberalistas na educação e como princípio formativo ao propiciar o entrelaçamento com a profissão docente numa abordagem pluralista que ultrapassa a visão determinista e estritamente casual da vida social. A base dessa ação deverá estar respaldada em princípios científicos que forneçam dados e indicadores válidos e confiáveis - com as diferentes dimensões de organicidade da realidade social (e da interação dos múltiplos elementos que a compõem) em conjunto com a experiência pedagógica: tudo isso servindo de referência à teoria e esta sendo o nutriente de uma prática multidimensional³¹ de melhor qualidade.

2.5- O papel das representações sociais na profissionalidade docente

A partir destas colocações, evidencia-se que as experiências escolares que os indivíduos constroem ao longo de sua vida como alunos movem o fazer profissional do professor; levar isso em consideração significa refletir sobre as representações que possuem acerca da escola, suas tarefas e funções e sobre os papéis dos professores. Essas representações, funcionando também como elementos constitutivos da profissionalidade dos professores, podem ser consideradas como um dos meios a partir dos quais eles estruturam seu comportamento de ensino e aprendizagem (Charlier, 1989: 46 apud Baillauqués: 2001:37). Nesse ponto reside a premência de buscar caminhos teóricos que permitam a construção de renovadas vertentes na busca do sentido que a profissão assume para os sujeitos, em articulação a diferentes dimensões de suas vidas (antes e após seus ingressos nos programas de formação). A partir deste contexto e, diante de sua importância, tratarei detalhadamente deste assunto, adiante.

³¹ Multidimensional refere-se a unidades complexas como o ser humano ou a sociedade que comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... (Morin, 2000:38).

Ao utilizar os aportes da teoria das representações sociais³² neste estudo, faço-o na possibilidade de aproximar-me do objeto definido de estudo, considerando-o no dinamismo que o gera. Parto, pois, do pressuposto que tais aportes fornecem elementos reveladores das representações que os professores têm de suas crenças, de seus papéis, de sua prática pedagógica, demonstrando-nos que o agir cotidiano não é neutro, pois está enraizado no complexo movimento pelo qual o sentido dos objetos, ao longo da vida, toma forma para os sujeitos, orientando-lhes condutas e comunicações. No ato de representar há uma junção entre o que é percebido o conceito e seu caráter imagético não correspondendo literalmente nem ao real nem ao ideal; as representações sociais são, portanto, um produto da relação estabelecida entre essas instâncias sendo que o seu caráter social emerge da utilização de sistemas de códigos interpretativos fornecidos pela sociedade. Fala-se, portanto, de imaginário como criação incessante social-histórica e psíquica, a partir dos quais somente é possível referir-se a algo. Sobre esse processo ligado à profissão docente, Baillauqués (2001) discorre de modo persuasivo:

A imagem do professor que a criança incorporou quando foi solicitada a aprender algo, reapresenta-se no momento de tornar-se professor em suas figuras concretas e em suas teorizações comuns e primeiras, para reconstruir-se numa dinâmica cognitiva renovada (...) sempre sustentada por experiências e projetos pessoais (...) P. 49).

A concepção de professor e seu ofício é forjada, assim, a partir de discursos sociais, de posições culturais, de *habitus*³³, de *idéias-imagens* que, como representações preliminares, influenciarão e de algum modo, orientarão as condutas e os níveis de competência profissionais dos professores. Para alguém que deseja tornar-se professor, o passado e o presente encontram-se no projeto social e também pessoal do eu. A idéia/visão

³² Moscovici é o pioneiro da noção de representação social. Trata-se de uma forma de conhecimento elaborada e partilhada dentro de uma visão prática que concorre à construção de uma realidade comum a uma categoria social (Anadon, Machado: 2001: 24).

³³ *Habitus* entendido aqui como um conjunto estruturado de esquemas de internalização de situações e vivências práticas geradoras de novas ações (Perrenoud et al: 2001,21).

da pessoa em seu ofício refere-se à sua experiência com os diferentes mestres com os quais teve contato: ele se projeta em seus horizontes e produz-se dentro de um estilo próprio nas expectativas e nos procedimentos de formação. Em resumo, ele se desenvolve onde o indivíduo e o grupo têm pontos em comum, mantendo-se também à parte (Baillauqués, 2001: 49-51).

As representações entram nesse processo como instrumentos cognitivos de apreensão da realidade e de orientação das condutas. Elas podem ser consideradas como um dos meios a partir dos quais eles estruturam seu comportamento de ensino e aprendizagem (Charlier, 2001:46). Desse modo, um ponto relevante para o professor avançar na direção de uma ação profissional crítico-reflexiva é investir num trabalho sobre as representações que possui do seu ofício e sobre as representações de si próprio exercendo este ofício. Deverá ser capaz, portanto, de avaliação e auto-avaliação rompendo com o imediatismo do dia-a-dia de suas tarefas e transformar-se num *praticante reflexivo*, aquele que pensa-nação. Não digo ser esta uma tarefa fácil: pelo contrário! Para qualquer pessoa, colocar-se à distância para observar a própria atividade profissional é difícil não apenas porque representa um engajamento crítico em uma auto-avaliação, mas essencialmente porque a reflexividade leva o sujeito a realizar um retorno às representações da prática e de si mesmo na prática, numa revisão de conceitos e crenças numa tomada de consciência reflexiva de seu próprio desempenho na situação real.

Esta reflexividade³⁴, acoplada ao processo de formação contínua ao possibilitar ao professor retornar, em pensamento, para contemplar-se dentro de situações criadas e vividas suscitam remanejos, além de renúncias a imagens, valores, crenças e convicções e *convida* a pessoa a adesões a novas idéias, saberes e, até a novas ilusões. Esse processo de formação é um trabalho de criatividade, mas, antes de tudo, deve ser considerado uma *elaboração de luto* (Baillauqués, 2001:45) já que, em muitas circunstâncias, o professor precisará incorporar às suas ações antigas, renovadas formas de agir.

³⁴ Refletir, do latim – *reflexione* – ação de voltar para trás, de virar. Volta da consciência, do espírito sobre si mesmo, para examinar seu próprio conteúdo por meio de entendimento, da razão. Cisma, meditação; observação, reparo (Sadalla et al. 2000: 21).

O processo reflexivo é uma característica importante apontada pelos pesquisadores quando abordam as novas tendências para o desenvolvimento profissional do professor: ele renovaria sua prática socializando-a, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela coloca, pensando as alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer razões subjacentes a suas ações, observando reações suas e de seus alunos, verificando como aprendem, como reconstróem conhecimentos. Advém daí novas possibilidades de construção de uma nova profissionalidade docente pautada na direção de ampliar a consciência, a autonomia e a responsabilidade profissional (Garcia, 1992; Garrido, Pimenta e Moura, 2000).

2.6- Os desenvolvimentos pessoal e profissional num processo de reflexividade prática

Alerta-se na atualidade para uma renovação nos programas de formação contínua e um rompimento com o individualismo pedagógico articulado a uma abordagem que tome os pressupostos citados acima como referência. Não há ensino de qualidade, reforma educativa nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores numa coletividade, no sentido de proporcionar ganhos de elementos conceituais e garantir-lhes uma apropriação crítica da realidade de um modo reflexivo. É de suma importância que os professores aprendam a pensar de forma sofisticada antes que possam ensinar os estudantes a fazê-lo³⁵ (Nóvoa, 1992; Kincheloe, 1997: 38; Libâneo, 1999: 27, 29; Santos, 1995:27).

A esta perspectiva de *formatação* da profissão docente conjugam-se os estudos etnográficos e até a análise do discurso num compromisso com um projeto de educação crítico, emancipatório. Novamente é preciso destacar a importância do estudo do pensamento prático dos professores - de um modo democrático - como fator que influencia e determina a prática de ensino verificando-se que eles possuem teorias (teorias práticas, implícitas de ação) sobre o que é o ensino. Estas teorias, que influenciam a forma como os professores pensam e atuam na sala de aula, permanecem provavelmente inconscientes para

³⁵ Este argumento remete à condição do *novo espectador* que se encontra num ambiente polifônico e polissêmico que se abriu para todos com o enfraquecimento dos grandes referentes unidimensionais de significação (Silva: 2001: 19).

eles ou, pelo menos, pouco articulados internamente (Marland & Osborne, 1990, apud Vasconcelos, 1998) necessitando, na organização dos cursos de formação profissional, ser amplamente desveladas, identificando-se diferentes concepções a respeito da atividade docente no sentido de trabalhá-las conscientemente.

O estudo dos processos metacognitivos, através dos quais se aborda a estrutura do pensamento do professor numa dimensão metaprática e metacomunicativa têm utilizado conceitos diferentes para designar os mesmos componentes das teorias implícitas destes.

Para configurar este aspecto do saber do professor têm sido utilizados termos tão diversos como: conhecimento prático pessoal, construções pessoais, epistemologia da ação, da reflexão e do conhecimento em ação, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias da ação, paradigmas funcionais, autocompreensão prática, ação comunicacional, sabedoria prática, metáforas, crenças, lucidez. Qualquer que seja o vocábulo ou a expressão, ele/a designa uma forma de reflexividade: o sujeito toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir. Se este funcionamento reflexivo for valorizado, instrumentalizado, implementado de modo respeitoso e crítico ele se tornará uma verdadeira alavanca de formação interativa produzindo, por meio de *interiorização* progressiva, condutas de explicitação, explicação, antecipação, justificação, argumentação, implementação de renovadas condutas docentes.

Falar de ações reflexivas e de profissionais reflexivos leva-nos a constatar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos professores da atualidade há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que eles devem dominar para concretizar este modelo de ensino. Estas aptidões dizem respeito mais a habilidades cognitivas e metacognitivas do que a destrezas de conduta, ao contrário do que se pensava anteriormente (Garcia, 1992: 61, 64).

A primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a mentalidade aberta, que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias; integra um desejo ativo de escutar mais do que falar, de acolher os fatos independentemente da sua

fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (Dewey, 1989: 43). Esta atitude obriga, portanto, a identificar e a respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a aceitar cometer erros, a considerá-los como inerentes ao aprendizado, a assumir riscos, a administrar incertezas, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe (Charlier, 2001, 93; Perrenoud; 2001: 175; 2002: 13). Assim, criar o hábito de registrar intenções, de ações e de avaliar seu grau de realização é possível e desejável para que estes procedimentos se instalem numa perspectiva de prática reflexiva que, para consolidar-se, deve inserir-se numa relação analítica com a ação seguindo um itinerário crítico.

A segunda atitude do ensino reflexivo consiste na responsabilidade. Trata-se, sobretudo, de responsabilidade intelectual, e não de responsabilidade moral. Sobre esta questão Dewey, (1989) afirma:

Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as conseqüências de um passo projetado, significa ter vontade de adotar essas conseqüências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende. P. 44)

Significa, além disso, procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.

A última atitude a que se refere Dewey é o entusiasmo, descrito como a predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Estas atitudes se constituem objetivos a alcançar pelos programas de formação de professores, mediante estratégias e atividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexivas.

Os saberes constitutivos da profissão docente implicam, portanto, responsabilidade, criatividade, entusiasmo, criticidade, consciência, compreensão, saberes e conhecimento que, em todas as instâncias vão produzindo o professor profissional. Sob estas bases é que se pode estabelecer a reflexividade já citada e, com ela uma perspectiva mais emancipatória da profissão. Donald Schön (1992: 80-91), a partir desta noção de *reflective action* de Dewey, argumenta favoravelmente a esse processo reflexivo afirmando que na medida em que o profissional *conversa* com a situação e *ouve* o que ela tem a dizer, *verbaliza* os seus próprios processos de reflexão. Assim, sua teoria é centrada em noções fundamentais que caracterizam a reflexão sobre a prática do dia-a-dia. A primeira delas é o conhecimento-na-ação que se refere ao conhecimento demonstrado na execução da prática – o que eu denomino nesse projeto de *saber experienciado*, um *a priori*. É a inteligência manifestada no *know how* (Schön, apud Alarcão, 1998).

A descrição verbal do que se praticou, correspondente à reflexão que ocorre simultânea à ação ele a denomina de reflexão-na-ação. Há, nesse caso, apenas um distanciamento breve de modo a refletir e até reformular o que está sendo feito. Schön (1992:85) afirma que esse processo tem a ver com confusão e incerteza desde quando aprender sem ficar confuso é impossível.

A reflexão realizada a partir da reconstrução mental da ação é chamada por ele de reflexão-sobre-a-ação e refere-se à análise que o professor realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria atividade permitindo-lhe análises retrospectivas do vivenciado. Uma tomada de consciência sobre seu autodesenvolvimento O citado autor (Schön, 1992) afirma:

(...) um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão de seus alunos. Mas também parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão(...) se não ficar confuso jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação (P.85).

O exercício da indagação reflexiva, ao proporcionar um retorno ao que foi realizado, produz um efeito *reverberador* no sujeito que o faz repensar a ação praticada, dando-lhe novos subsídios para reformulá-la em outros níveis, se for o caso. É a reflexão-

sobre-a reflexão-na ação, ato que ultrapassa os três primeiros movimentos e que facilita ao profissional uma tomada de consciência dos problemas da prática de ensino superando os limites didáticos da própria aula (Schön, 1992: 54, 59). Numa formação reflexiva aprende-se vivenciando com, coletivamente, aprende-se pensando, descrevendo, compreendendo, interpretando: aprende-se o significativo (Pey, 1986:45). A investigação da prática pedagógica torna-se, assim, a principal estratégia de formação docente contínua e das atividades de pesquisa e análise do real pelos alunos em processo de formação inicial. Essa concepção de formação profissional deixa claro que é o exercício da profissão docente que constitui verdadeiramente o quadro de referência tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação (Tardif et al, sd: 26).

Nesse sentido, os *Diários de Aula* ou *Diários Reflexivos*³⁶ que, num processo de uso privilegiado da Língua, proporcionam, durante todo o *percurso didático*, além de um entrelaçamento dos pressupostos teóricos com a prática, uma investigação didática das situações e experiências que vão sendo vividas pelos docentes, tanto na condição de alunos quanto na de professores ensejando elementos de validação ou não das novas aquisições ou o revigoramento dos saberes. Em última instância, traduzindo-se num rico processo metacognitivo³⁷ que pode acionar as metacompetências – saber-analisar, saber-refletir, saber-justificar através de um trabalho sobre as próprias práticas e experiências. O pensar epistêmico sobre a própria vida e sobre o processo pedagógico revela a importância de se olhar o ato educativo não apenas na perspectiva do sujeito cognoscente, também levando em conta a dimensão política do ato de viver, convivendo, aprender a aprender e de se ver atuando em variados contextos de um modo mais atento e em níveis mais ampliados. Ou seja, a reflexão deve ser centrada na tematização das práticas - no sentido de olhar para a prática da sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar – e seguir desenvolvendo-se coletivamente através da explicitação do vivido, construído,

³⁶ *Diários de Aula* (Zabalza, 1994) ou *Diário Reflexivo* (André & Darsie, 1999) são instrumentos de investigação didática e comumente usados para registrar as aprendizagens dos professores e de seus alunos num processo de retroalimentação da prática pedagógica.

³⁷ O processo metacognitivo deve ser visto nesse contexto como o *pensar sobre o pensar* entrelaçado à reflexão na-ação e a reflexão-sobre-a-ação educativa.

reconstruído, visando o aprimoramento do próprio processo de ensino e aprendizagem (André & Darsie, 1999; Altet, 2001: 28-35; Weisz, 2000: 123,124; Zabalza, 1994: 91-101).

Em seu texto *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*, Zeichner (1992: 115 -123) defende a idéia de que o professor, apesar de guiar-se por seu próprio sistema de crenças e princípios, terá muito para aprender ao partilhar seus pontos de vista com seus pares, socializando-os. Desta forma, o autor também sugere que para ser prático-reflexivo faz-se necessária a discussão no grupo, a interação, o compartilhamento de registros, o que proporciona ao profissional um forma pessoal de reconstruir o conhecimento, fortalecer-se e de agir. A formação identifica-se aqui com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Outro ponto importante ressaltado por este autor é que o professor reflexivo avalia o seu ensino com uma pergunta do tipo: *Gosto do resultado?*

De um modo integrado e coerente, a importância desse Diário como instrumento provocativo da reflexão, de tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem e na investigação didática crítica é patente. O professor, ao sentir que *volta a aprender* coloca-se como aluno na relação com o conhecimento, muitas vezes assumindo suas dificuldades e suas necessidades coletivamente ao socializar, através de seus registros escritos, seus anseios, suas dúvidas, seus aprendizados ressignificados. Escrever, registrar idéias e pareceres, deixando de ser temor, passa a constituir-se como possibilidade de crescimento e instigação a renovadas investidas profissionais possibilitando aos profissionais uma gama de conhecimentos produzidos com base na análise interpretativa do trabalho pedagógico na classe e na escola como um todo. Para Tardif et al (sd: 29) a produção de conhecimentos não é só missão dos investigadores, mas também dos professores. A pesquisa constitui-se, portanto, como um princípio formativo da maior relevância.

Pelo visto, ninguém pode mais pôr em dúvida de que a formação docente como um processo contínuo permeado pelas necessidades e situações reais e concretas vividas em sala de aula é um fator essencial no desenvolvimento dos esquemas complexos do

indivíduo, na ampliação de suas competências, na potencialização da qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores. No novo sentido que pode dar à escola.

Os *Referenciais para a Formação de Professores* (BRASIL, MEC/SEF, 1999) voltados para a formação inicial de professores da educação básica e elaborados a partir das prescrições legais oriundas da reforma educacional por meio da Lei N. 9.394/96 coloca-se fora de consonância com as conceituações e posicionamentos dos autores citados, centrando-se numa tendência de formação do tecnólogo do ensino e apresenta as seguintes características (Veiga, 2002: 71, 72):

- ♦ estão intimamente ligados a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica;
- ♦ partem 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;
- ♦ estão vinculados, explicitamente, à educação e produtividade, numa visão puramente economicista.

Desse modo, a política de formação dos professores implementada pelo MEC, procura adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado, constituindo-se como a figura dominante no âmbito das reformas educacionais nesse fim de século. Esse processo centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. Dessa forma, os conhecimentos são mobilizados a partir do operacional, restringindo a formação centrada nas competências a um saber prático, sem muito fundamento, restrito, e, de algum modo, desconectado da realidade. Scheibe, (2002): a respeito disso, afirma que:

(...) tudo indica o forte apelo ao conceito de competência que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas (...) vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista em que a educação

é confundida com informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização. (P. 70).

Nessa perspectiva, o documento citado propõe alguns princípios norteadores para uma reforma curricular enfatizando a construção de competências como núcleo central do processo formativo, tanto na proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação inicial e dos programas de formação continuada. Sob o estigma do novo, idéias e práticas são apresentadas numa tentativa de racionalização pedagógica oscilando entre o reducionismo e a generalidade, reforçando as políticas educacionais neoliberais para a escola pública. Alguns exemplos podem ser extraídos dos próprios documentos oficiais, neste caso das Diretrizes Curriculares Nacionais, BRASIL.CNE/CP/2001.

- ♦ *fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a orientar as possibilidades de aprendizagem dos alunos;*
- ♦ *utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;*
- ♦ *analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão. (P.40-43).*

Os exemplos citados demonstram a presença de itens que remetem a objetivos operacionais em ações iniciadas por verbos e enunciados de uma forma restrita e generalista. Ao contrário do que está posto, as questões da prática social do professor não podem mais ser reduzidas a problemas meramente instrumentais em que o trabalho docente se restrinja a uma escolha e aplicação de meios e procedimentos. A definição de objetivos, de metas, longe de ser uma questão apenas técnica é um problema ético-político carregado de complexidades, singularidades, instabilidades e incertezas, características da vida cotidiana.

Para Gómez, (1992:96-99) o caráter técnico predominante na concepção de professor possui raízes no quadro da racionalidade técnica, na abordagem prática,

comportamentalista e tecnicista da atividade profissional. Segundo o modelo da racionalidade técnica³⁸, a atividade desse profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para este autor, essa abordagem é uma herança da tradição positivista que prevaleceu ao longo do século XX e serviu de referência para se conceber a educação e, conseqüentemente, a formação docente.

A tarefa da profissionalização docente, nessa atualidade, não sendo espontânea nem unilateral, exige do sistema educacional, conseqüentemente dos formadores de docentes, um trabalho continuado na parceria com os professores no sentido de mobilizar os conhecimentos prévios destes, suas representações acerca da escola e do ofício docente, o acionamento dos esquemas de pensamento mais complexos fortalecendo as adaptações do modelo de aprendizagem mediaticizada³⁹, a realidade em foco. Tudo isso no intuito de potencializar nestes, o acesso a funções cognitivas superiores,⁴⁰ seu senso crítico-reflexivo e com estas, o desenvolvimento e ampliação de suas competências profissionais. A grande questão reside no fato de que o MEC ao prescrever explicitamente como diretrizes curriculares os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴¹ e como objetos prioritários dos programas de formação e do currículo escolar reduzem a profissionalização docente a um caráter prescritivo, estreito e desprovido das condições necessárias à apropriação de competências profissionais que atendam às características emancipatórias do ofício de professor. Um tratamento crítico e contextualizador desses documentos é possível e desejável em ambientes formadores democráticos.

³⁸ No modelo de racionalidade técnica dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática (...) esta redução a uma mera racionalidade instrumental obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção (Gómez P., 1992: 97).

³⁹ A mediaticização, como característica da espécie humana supõe a utilização de intervenção intencional no sentido de provocar uma transformação, uma adaptação (Gómez P., 1992: 45).

⁴⁰ Trata-se de um dos pontos centrais da teoria de Vygotsky: as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica - estruturas orgânicas. (Rego, 1995:26).

⁴¹ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos elaborados pelo MEC para todos os níveis de ensino na segunda metade dos anos 90 por uma equipe (contratada pelo MEC) liderada pelo psicólogo espanhol Cesar Coll para servir de referenciais para os currículos das escolas de Ensino Fundamental. Incluem os conteúdos essenciais a serem trabalhados por todas as escolas do território nacional e foram lançados em 15 de outubro de 1997.

Na realidade, o que se deseja, a partir das prescrições dos Referenciais do MEC, só pode se dar na orquestração de um conjunto de esquemas de formação que envolva apreciações críticas, percepção, inferências, antecipações, generalizações, apreciação de probabilidades e transposições, num processo de plena participação democrática - voltado para a autoformação e tomadas de decisões por parte dos docentes. Estas ao *rotinizarem-se* e automatizarem-se deverão se transformar em hábitos e habilidades, ampliando o campo dos possíveis e tornando o sujeito apto a traçar novas metas, em níveis superiores aos que atuava.

Concebido dessa forma, o desenvolvimento das competências é relevante meta da formação profissional como um *continuum* e responde a uma demanda social contemporânea de adaptabilidade ao inusitado das situações, às incertezas, de superação de uma iniquidade social⁴², de modificabilidade⁴³ dos níveis cognitivos e emocionais dos docentes, podendo, ainda fornecer dados de apreensão dinâmica da realidade em seus múltiplos aspectos. Não apenas de apreensão: mas, essencialmente permite à pessoa lidar com ela de modo mais consciente e autônomo, na resolução dos problemas que se apresentem.

Com referência ao acesso às citadas funções superiores – essenciais às novas tarefas do professor-profissional - Vygotsky (1991:59-65) afirma que no desenvolvimento cultural do indivíduo todas as funções aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; inicialmente entre as pessoas (interpsicológica ou social) e depois no seu interior - intrapsicológica ou pessoal, colocando em destaque, assim, o lugar das interações sociais como espaço privilegiado de construção de sentidos, especialmente se houver a interação e intermediação (dialogismo) do outro, afirmando:

Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos. (...) O aprendizado desperta vários processos

⁴² Define-se iniquidade não em termos de pobreza, mas de exclusão social (...) que produz vastas e distantes massas que, por falta de senso crítico são silenciadas (Favero, s. d. p.1).

⁴³ Modificabilidade na flexibilidade da estrutura cognitiva que tem como um dos aportes conceituais centrais, o pressuposto de que o ser humano é dotado de uma mente plástica, flexível, aberta a mudanças, assim como dotado de um potencial e uma propensão natural para a aprendizagem (Gomes C., 2002: 66).

internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando o indivíduo interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (Vygotsky, 1991: 64, 101).

Vê-se que na concepção sócio-histórica é dada uma importância especial à interação entre as pessoas, assim, também à escola: o aluno precisa do professor (mediador mais experiente) e dos colegas para exercer sua ação sobre o meio social e cultural sistematicamente. Numa relação dialética⁴⁴ com estes (intervenção deliberada), ele é capaz de desenvolver e potencializar sua percepção, organizar os elementos percebidos, compreender o inter-relacionamento das ações humanas e dos fenômenos naturais, desenvolvendo funções psicológicas cada vez mais sofisticadas. Sob esse prisma, o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das citadas funções.

As novas práticas pedagógicas, assim como as representações devem, pois, se desenvolver progressivamente numa recomposição das competências que os professores precisam para exercer seu ofício de forma eficiente e eficaz. Algumas formas de dar aulas precisam desaparecer lentamente, enquanto outras devem ocupar os novos espaços crescentemente, de um modo relevante.

⁴⁴ Dialético aqui entendido como o modo de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente contradição (...) romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação/intervenção (Frigotto, 1994:77).

3

CONTEXTUALIZAÇÃO

(...) para compreender o que se faz e o que se produz num determinado tempo e lugar, devemos olhar o contexto, já que nada tem significado fora dele. Devemos ver as coisas em seu contexto e também devemos ver o que elas fazem a esses contextos. Sempre atuamos desde e para contextos.

Schnitman, 1996.

3.1- Contexto nacional - apontamentos históricos da formação docente contínua com recortes do final dos anos 70, décadas de 80 e 90

3.1.1 - O golpe militar e o histórico final de 70 no âmbito educacional

(...) a realidade é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Continuamos a ser, com a autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real.

Anísio Teixeira, 1969.

Os anos 70 são marcados, no Brasil, pelo ufanismo desenvolvimentista e pelo crescimento de uma grave crise social alimentada por uma inflação que escapara do controle do governo militar. Além disso, a recessão econômica, a crise do petróleo, o desemprego contribuíram para que os militares perdessem a credibilidade de que haviam usufruído nos primeiros anos da ditadura: a luta política começava a dar sinais de vitalidade. De saída de um estado de conformismo nefasto. Rodrigues (1995: 66) rememora, revivendo a história: (...) *isso desembocava nos movimentos a favor da abertura política, da incorporação dos excluídos, da legitimação das organizações sociais e da Constituinte.*

No final da década de 70 a sociedade brasileira vivia a antevéspera da superação de um Estado autoritário, fruto de um regime que lhe retirou todos os canais de organização e manifestação no período iniciado em abril de 1964, com o golpe militar. O setor educacional sofreu largamente desde o famigerado golpe que os brasileiros sofreram. Uma das conseqüências drásticas para a Educação foi o desmonte de todos os seus movimentos sindicais, tendo os professores sido silenciados em seu principal domínio, a palavra. Foram tempos difíceis: a participação da sociedade civil nas decisões de estado não era admitida, gerando uma legislação de força onde o que valia mesmo era a vontade dos ocupantes do poder. Assim, o I Seminário de Educação Brasileira realizado em Campinas em novembro de 1978 e que tinha como objeto de estudo a formação do educador, pôde se constituir

como o primeiro espaço de resistência após tantos anos de silêncio e arbítrio. (Pino, 1995: 17-27). Sobre essa época, Cury (1995) comenta:

(...) após 1978, os grupos excluídos de qualquer participação política vieram a ocupar as praças públicas, exigindo melhores condições de vida para todos e... democracia (...) o movimento dos educadores não escapou dessa dinâmica (...) que teve como primeiro aceno as sucessivas greves de professores a partir de 1979 na luta por melhores salários, condições de trabalho e da própria qualificação dos profissionais. (P. 32)

É importante salientar que, em todo esse período, a educação esteve na *ordem do dia*: tanto durante a fase mais aguda do regime militar quanto nesse período de abertura política, embora sob óticas diferentes.

Desde a reforma da educação de 1º e 2º graus no Brasil (LBDEN 5692/71), a formação tanto a inicial quanto a contínua e a qualificação dos professores que militam no cotidiano das escolas nesse final da década de 70 pode ser considerado em níveis graves de deficiência. Os Centros de Formação e Preparação do Magistério não cumpriam adequadamente seus papéis de preparar os profissionais de educação para atuarem de modo crítico e competente gerando no magistério situações humilhantes, tanto do ponto de vista de qualificação profissional e salarial quanto pela inexistência de um plano de carreira que qualificasse profissionalmente os docentes.

Aliado a isso havia uma política pública de descontinuidade em vigência gerando constantes interrupções de projetos, sem levar-se em consideração a opinião dos professores participantes. Além disso, havia, também uma grave rotatividade do corpo docente nas escolas o que causava suspensão de atividades em andamento e ainda a incorporação de *modismos* transmitidos como *receitas* para a resolução dos problemas da docência. Essa descontinuidade funcionava como elemento de desqualificação do professor na medida em que ficava patente a necessidade de um *eterno recomeçar*, como se o passado pudesse ser anulado. A manutenção do poder constituído, o continuísmo, era intencional e encontrava-se subjacente aos acontecimentos da época (Cury, 1995; Pino, 1995).

3.1.2 - A década de 80, os movimentos docentes e as mudanças na educação brasileira

Os primeiros anos da década de oitenta foram de intensa movimentação docente, estando as universidades brasileiras mobilizadas em torno de discussões sobre a formação docente, privilegiando dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. É relevante acrescentar que o enfoque de tais discussões expressou, nos meios acadêmicos, um movimento de superação do autoritarismo vigente no país a partir do golpe militar em 1964 refletindo na busca de caminhos de redemocratização. Já não bastava à educação construir o caminho caminhando; necessário se fazia caminhar por caminhos incertos (Collares et al, 1999).

Nesse contexto, para explicar a degeneração do sistema educacional brasileiro inserido numa sociedade capitalista dependente e tentar saídas, o debate e as publicações sobre a formação de professores ampliaram-se bastante. Trouxeram à tona denúncias da crise nacional nesse setor, a deterioração da educação como consequência da política educacional orientada pela tecnoburocracia a serviço de um estado burguês e, portanto, sujeita à lei do capital, a defesa de melhores condições de trabalho e salário e as grandes lacunas da formação docente inicial: tanto aquela realizada nos cursos de nível superior quanto nos de nível médio. No bojo de tais discussões, estava também a questão da formação contínua envolvendo a carência de atualização dos docentes que, por essa e outras razões, se afastavam cada vez mais de um trabalho pedagógico crítico-reflexivo, adequado a um ensino público de qualidade.

A análise feita pela literatura especializada da época aponta, sob diversos ângulos, a situação da profissão docente no Brasil, identificando a desvalorização e descaracterização como o eixo central da problemática do magistério como profissão (Candau, 1987: 47). Esse processo expressa-se na progressiva queda dos salários reais dos professores, na autodesvalorização como profissional docente, (geradora de ausência de auto-referência

positiva e desânimo⁴⁵), na desvalorização social do magistério, na ausência de análise da prática escolar (de investigação operacional em sala de aula, dificultando o progresso técnico permanente do exercício profissional), na organização do trabalho na escola, retirando do professor o controle sobre a totalidade de sua prática (na medida em que cada um passa a ser responsável apenas pelo *pedaço de conhecimento* que deve transmitir) e na feminização do professorado. Os dados de 1980 mostram, inclusive, que 86,6% do professorado são femininos (Gandin, 1999: 120). Segundo Cury (1982):

(...) o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência. (P.59)

Como se pode constatar, nessa primeira metade dos anos 80, o tema da *função da educação escolar* passou a ser amplamente discutido nos meios educacionais. Segundo Candau, (1987: 37) a literatura específica da época assume uma perspectiva crítica em relação aos anos anteriores, em que a discussão sobre os aspectos sociais da escola praticamente não era colocada em pauta. De acordo com essa autora, a afirmação da função mediadora da educação, no seio da prática global, emerge com força nos trabalhos publicados nesse período. Ressaltava-se, por essa época, *a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar* confirmando uma tendência em demarcar o surgimento de um novo tempo para a educação brasileira, em que ficasse em foco a caracterização do rompimento com o período anterior.

Nessa linha, as Associações de docentes, ao lado dos departamentos universitários, enquanto se envolviam nas discussões sobre a nova Constituição e sobre a futura LDBEN, organizavam-se na direção de desvelar a lógica da empresa produtiva que se fazia presente

⁴⁵ Têm crescido em diferentes países, e começam a ser produzidos no Brasil, estudos e pesquisas relacionados à saúde docente. A questão do *stress*, do *burn-out* tem sido focalizada nessa literatura, relacionada ao campo das doenças profissionais, como doenças que, de forma crescente vêm acometendo esse segmento (Santos, 2002: 155).

no sistema educacional e da conseqüente fragmentação do trabalho pedagógico⁴⁶ a gerar uma escola autoritária com uma crescente perda da autonomia docente e seu espaço de ação. Tais Associações passaram, assim, a lutar pela melhoria dos cursos de formação inicial no sentido de analisar a desfiguração de programas que deveriam formar os docentes ao invés de *deformá-los*, a propor a revitalização dos próprios centros de formação, a rever currículos e a sugerir metodologias mais apropriadas para dar conta de questões tão urgentes.

No bojo do debate que então se estabeleceu, pontuou-se, com freqüência, a importância da educação contínua para o professor, consideradas, de um lado, as lacunas de sua formação inicial, das questões acima citadas e de outro, os avanços da ciência, as inovações tecnológicas, as aceleradas mudanças que um mundo *globalizado* e uma nova sociedade do conhecimento estavam a provocar (mudanças que, principalmente nos países em desenvolvimento, não atingem, de uma vez, todos os segmentos da sociedade, acentuando, fortemente, as desigualdades sociais).

3.1.3 - Saberes práticos e teóricos e o sentido político da prática docente nas últimas décadas no Brasil

Conforme foi dito, o processo de desvalorização e descaracterização do magistério determinou, a partir da década de 70 e princípio da de 80, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus (pós-golpe militar) desencadeando um movimento de militância por melhores salários, reivindicação por ampliação de cursos de qualificação docente e melhoria das condições de trabalho. Esses movimentos, embora incipientes, nascido das bases universitárias, teve eco no Ministério da Educação (Brasília, 1983) que passou a coordenar uma série de Seminários nos âmbitos locais, regionais e nacional, com o intuito de aproveitar, ao máximo, as idéias surgidas desse esforço conjunto. Emergia então, mais uma vez, a necessidade de estabelecerem-se

⁴⁶ O parcelamento, a fragmentação da profissão docente funcionou como gerador do *profissional apertador de parafusos* que Chaplin descreveu no filme *Tempos Modernos*.

programas de educação contínua para os professores, sobretudo para aqueles mais diretamente ligados às séries iniciais, uma vez que a crescente ampliação do acesso à escola seguramente não correspondia à qualidade necessária e suficiente para atender às crescentes demandas. Também, a partir daí, começou-se a enfatizar a necessidade de uma formação técnica mais consistente, envolvendo tanto o conhecimento específico de determinado campo do saber quanto o conhecimento pedagógico, sem desconsiderar a questão da formação política do professor. De acordo, ainda, com Candau (1987:138) (...) *foi colocada a questão da competência técnica como condição necessária para o educador assumir um compromisso político.*

Não foi sem polêmica que se instalou esse debate nos meios acadêmicos brasileiros: de um lado, Mello publica um livro (1982) que sugere que a função política da educação escolar cumpre-se pela mediação da competência técnica⁴⁷. Nos escritos da própria autora (Ib. Ibidem, 1982):

O sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor. (P.44).

A divulgação de tais princípios causou alguns *frissons* nos próprios meios acadêmicos, especialmente entre os autores de linhas marxista e gramsciana (numa perspectiva sócio-histórica de educação) que, de algum modo, tinham receio de que as idéias lançadas pela publicação pudessem significar um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico (Nosella, 1983). De acordo com este autor, (...) *a competência técnica não é jamais um momento prévio para o engajamento político, ela já é um engajamento político.* (P. 93).

Candau (1982), sem entrar no mérito dessa discussão, propõe a formação docente numa perspectiva multidimensional, na qual, precisariam estar integradas:

⁴⁷ MELLO (1982:44) entende competência técnica como sendo *o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno.*

(...) uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social (...) já que elas não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras (...) o desafio está exatamente em construir uma visão integrada em que, partindo-se de uma perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social determinado, no entanto não são deixadas num segundo plano as variáveis processuais. Contextos e processo são vistos em articulação onde a prática educativa cotidiana (...) assume uma perspectiva político-social. (P. 21).

O complexo processo de aprender a ser professor (educador, como passaram a ser comumente chamados os profissionais docentes)⁴⁸, numa sociedade capitalista dependente, evidenciou-se como uma dificuldade em articular, na prática educativa, a dimensão técnica da profissão com o compromisso político exigido. A consciência dos professores (especialmente daqueles que atuavam nas classes do então 1º grau) era politicamente ingênua e confusa: muitos não conseguiam enxergar a escola como instituição a serviço da manutenção do sistema capitalista selvagem. Na verdade eles eram treinados para uma atividade puramente instrumental, isenta do componente político. Eram transmissores de conteúdos num currículo *gradeado*, dentro de uma ótica tecnicista, demonstrando a infecundidade da teoria dissociada da prática nos seus processos de formação docente.

Talvez por tudo isso, concomitantemente, começou a emergir nessa primeira metade dos anos 80, um elemento relevante nos debates públicos sobre a *deformação* docente: a relação da teoria com a prática na formação do educador. Os artigos escritos nessa fase publicados por Vasquez (1977) analisam as formas de conceber a relação entre essas duas dimensões⁴⁹ e suas implicações nesse processo, ressaltando as fragilidades que esta

⁴⁸ A figura do educador dos anos 80 surge em oposição *ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das situações de ensino-aprendizagem ou ao técnico dos anos 70 (...) na percepção de seu papel como de um agente sócio-político.*

⁴⁹ Uma forma comum de se discutir essa questão está focada, há muito, na separação entre esses dois elementos que podem se configurar como componentes isolados e até opostos ou, sob outro ponto de vista, pólos separados, mas não opostos (...) e nesse último caso, o primado é, geralmente, da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. Ela, praticamente, não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo da teoria (Veiga, 1999:167).

dicotomia produzia nas experiências dos educadores. Havia uma intenção de deixar patente que a fundamentação teórica antecedia a prática (ao invés de atrelar o ensino teórico aos problemas reais, de criar pontes e interpenetrações entre a reflexão e a ação) visando sua aplicação linear, numa perspectiva positivista de concepção de mundo e escola. Sobre isso, Veiga (1999) afirma:

A prática, nesse sentido, ia perdendo seu sentido de práxis (unicidade da teoria e da prática), tornando-se mero fazer (...). Essa modalidade de formação fortaleceu a identidade fragmentada, preparando o professor-técnico, ao enfatizar mais as competências e habilidades de cunho instrumental, sem considerar as competências sociais e, conseqüentemente, levando à separação entre educação e trabalho. (P. 176-177).

Com tudo isso, vê-se que estava a se formar um profissional de educação a partir de propostas aligeiradas e de baixo custo, propositadamente sem a preocupação de fazê-lo superar um estado de consciência ingênua tão nocivo à sua atuação política como cidadão consciente, em determinados espaços pedagógicos. Surgia como urgência a superação da pedagogia de tendências tradicionais, da dicotomia entre a necessária competência técnica e o compromisso político inerente ao exercício da profissão docente além do incremento, no âmbito da formação geral, de perspectivas integradora e humanística num reconhecimento que a ênfase nas especificidades *estreitam* as visões docentes (Veiga, 1999: 181-185).

Desse modo, o profissional de educação começou a ver de um modo mais claro que o investimento na sua formação encaminhava-se num conhecimento prático em detrimento do saber teórico, levando-o a trabalhar relativamente bem com as diretrizes curriculares; em contrapartida deixava-o num estado de ausência de consciência crítico-reflexiva, propositadamente. Tal desagregação trazia em si uma forte conotação de fragmentação, a qual se refletia especialmente em relação à sua *cegueira* para as suas reais condições de trabalho, para a crescente desvalorização de sua profissão perante a sociedade e para o interesse do sistema em reforçar sua função de dominado e mantenedor das formas de exploração prevalentes na época.

Ruz (1998), numa crítica ao que foi comentado acima, discorre:

A formação dos professores não pode dar-se a partir da cultura dominante. É preciso que se ensinem todas. Na impossibilidade, ao menos há que se formar respeito por todas elas (...) as exigências acadêmicas devem combinar responsabilidade do aprendizado da teoria com a crítica e com a criatividade da prática (...) ou seja, no momento de exercerem a profissão os docentes precisarão estar aptos a teorizar a partir da experiência (...) a fim de fomentar experiências facilitadoras da geração de uma consciência participativa. (P.93,94).

Constata-se, desse modo, que o perfil desejado de professor a partir da década de 80 deveria estar mais voltado para a dimensão política da prática docente aliando o seu saber experienciado às teorias gerais de sustentação de sua prática. Sua formação, ao ser pensada nesta perspectiva, deveria dar-lhe maior suporte de ampliação de sua *inquietação intelectual*⁵⁰ aliada a um processo consciencial crítico-reflexivo de participação política na sala de aula, na administração da escola, na participação em comissões, órgãos colegiados, entre outros. Fica claro, porém, que este não era e continua não sendo, o perfil de professor desejado pela política educacional em vigência, por motivos mais que óbvios. Disso, tratarei em seguida.

3.1.4- Formação docente, da domesticação à resistência

As mudanças ocorridas no contexto internacional a partir do final da década de 80 tiveram profundas repercussões no país também no âmbito educacional e contribuíram de modo decisivo para as modificações que se operaram nas políticas de formação e qualificação docente a partir dali. Em nosso país, a implementação de novas concepções de formação de profissionais da área de educação vem se dando desde o final dessa década, consolidando-se no decorrer dos anos 90 em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência de ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizado no México, em 1979. Várias decisões foram tomadas então, especialmente na América Latina e no

⁵⁰ Expressão utilizada por RUZ, Joan Ruz. Op. cit. 1998.

Caribe, no sentido de responder à crise de expansão de um *capitalismo selvagem* e objetivando *eleva o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Freitas (1995), comentando as amplas discussões travadas sobre a crise da educação, escreveu, na época:

(...) a qualidade da educação e da escola básica passou a fazer parte das agendas de discussões e dos discursos de amplos setores da sociedade brasileira e das ações do MEC, que busca a cooptação para criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica e, principalmente, no campo da formação dos professores. (P.18).

Em 1983 se organiza a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e começa a funcionar como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e atuar no movimento de reformulação dos cursos de formação docente, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em contraponto ao caráter tecnicista e conteudista que vinha caracterizando as políticas de formação dos professores da escola básica no Brasil. A oposição à concepção de currículo mínimo e às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da profissão do magistério, a luta por melhores condições de trabalho e salário marcaram a atuação do movimento.

Realizadas a cada dois anos desde 1980, as cinco Conferências Brasileiras de Educação da década de 80 constituíram-se como marcos significativos de discussões e lutas pela causa da categoria dos professores dando especial ênfase às questões da formação inicial e a formação contínua. Essas Conferências aprofundaram a construção dos canais participativos, discutiram e formularam diretrizes e políticas educacionais que vieram resistir ao Estado autoritário, fazedor de política educacional, contrapondo a construção de uma educação democrática, no âmbito de um Estado democrático (Pino, 1995: 19, 20).

A IV Conferência, ocorrida em 1986 na Universidade Federal de Goiás deu prosseguimento a uma série de reuniões com educadores das mais variadas tendências (na citada Conferência havia mais de 5.000 participantes). O principal objetivo dela estava

ligado à análise crítica das políticas educacionais da Nova República confrontando-a com a realidade social e educacional do país. Nas comunicações, muitos princípios acerca da Educação na Constituinte foram debatidos e, no decorrer do processo, expressos na famosa *Carta de Goiânia* que serviu de documento de trabalho para o Fórum Nacional da Educação na Constituinte. Ela apontava para muitas necessidades: a elaboração de uma nova LDBEN a partir dos princípios inscritos na Constituição e com a efetiva participação dos educadores brasileiros. Esse evento constituiu-se na *semente* da organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte que se efetivou em 1987 e as propostas da referida Carta acabaram se transformando em emendas populares apresentadas no processo que se encontrava em andamento em 1988. Constituiu-se, portanto, num marco importante rumo à redemocratização do país.

Rodrigues (1995) pontua, sobre tais movimentos:

Multiplicaram-se os encontros nacionais e regionais, postulando mudanças na política educacional, na valorização do magistério, na reformulação curricular, na mudança da gestão da escola, no incentivo à participação de estudantes e pais no cotidiano escolar, enfim, nos processos de democratização da educação e da escola. (P.70).

Dando continuidade ao que já vinha ocorrendo e reforçando a importância da participação dos profissionais de educação na Assembléia Constituinte, em agosto de 1988 a V Conferência Brasileira de Educação aconteceu em Brasília com fortes apoios do Governo Federal e da Universidade de Brasília (através de seu reitor, Professor Cristóvam Buarque) tendo sido organizada por várias associações de docentes: a ANDE (Associação Nacional de Educação), a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade). Teve como tema central a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tendo suas conclusões, em termos de moções, sido muito importantes junto ao Congresso Nacional. Nela, ampliaram-se as discussões acerca da restauração da escola pública através da valorização do magistério e da melhoria da qualidade de ensino. Desse modo, a elaboração dos princípios da

Constituição, ora em curso através da Assembléia Constituinte, foram influenciadas pelas comunicações proferidas e foram decisivas em pontos relevantes no projeto da LDBEN especialmente no que referia à formação e valorização de professores.

Ainda nessa Conferência, a professora Selma Garrido Pimenta da PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica - SP) e USP (Universidade de São Paulo) traçou um quadro da realidade do ensino de 1º grau no Brasil com destaque para as precárias condições de trabalho e desvalorização salarial dos docentes e à má formação inicial que tais profissionais estavam a receber. Propôs a redefinição curricular da Habilitação para o Magistério, oferecendo subsídios concretos para tal reformulação. Muitas foram as ressonâncias dessa V Conferência e alguns avanços puderam ser registrados como afeitos dos espaços de discussão abertos pelos educadores presentes.

Ao lado da referida Comunicação, *outra voz* teve repercussão junto ao Congresso Nacional quando da elaboração da Constituição de 88 e das idéias nascentes para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que só foi promulgada na década seguinte: a professora Isabel Lélis (1998) da PUC/RJ (Pontifícia Universidade Católica - RJ) levantou, nesse encontro, questões importantes sobre a definição de uma política de aperfeiçoamento e atualização permanente para os profissionais de educação afirmando, dentre outras coisas que

(...) geralmente os professores não têm sido respeitados no que se refere às necessidades e às demandas em termos de conhecimentos que precisam aprender e refletir(...) apesar da existência de muitos problemas, os profissionais de ensino manifestam com vigor a necessidade de se reciclarem em função das ansiedades e frustrações vividas no cotidiano de suas práticas. (P. 68-73).

Em 1989 ocorre o IV Encontro Nacional da Associação Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (IV CONARCFE) onde os profissionais participantes posicionaram-se contrariamente a iniciativas de organização de formação docente que se vinha delineando como tendência a ser incorporada à futura Lei de Diretrizes e Bases: tratava-se de *alternativas aligeiradas* de cursos de formação docente separados dos centros

que formam os profissionais da educação já que indicavam uma reformulação às avessas, desconsiderando as atuais instituições formadoras como *locus* de produção do conhecimento e agências responsáveis pela formação de profissionais de educação (ANFOPE, 1989). Tais tendências terminaram por se concretizarem com a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) na LDBEN que seria regulamentada anos mais tarde.

Nota-se que os profissionais de educação brasileiros já não estavam a suportar determinadas contingências nos seus âmbitos de atuação, permanecendo em luta. Viviam unidos em torno dos seus problemas, debatendo-os com veemência. As pressões passaram a acontecer e recrudesciam, não apenas porque estavam a sentir, nas suas próprias práticas pedagógicas cotidianas, as conseqüências perversas de uma má formação inicial (aliando a isso as poucas chances de participação em programas de formação contínua de qualidade), mas especialmente, para chamar a atenção das autoridades organizacionais do sistema de ensino para as condições de aviltamento profissional em que se encontravam, principalmente os professores da Educação Básica. Sabe-se que as Conferências de Educação contribuíram e serviram de cenário para a evolução da organização política do movimento dos professores, do pensamento educacional e para a ampliação da consciência profissional destes. Luiz Antonio Cunha (1981) ressalta esse ponto de modo pertinente:

(...) as Conferências de Educação constituem um momento do processo de organização do campo educacional (...) como é o caso relevante da constituição das entidades profissionais de docentes (...) dedicadas à defesa de interesses corporativos. (P.46).

A retomada das CBE na década de 80 teve, portanto, um papel ativo e decisivo no campo educacional e na relação Estado/Educação/Sociedade. A partir de tais eventos e outros movimentos, a Constituição de 1988 incorporou como um dos seus princípios, a urgente necessidade de valorização dos profissionais da educação, tendo o seu Artigo 26 - & V, firmado o compromisso de garantir, na forma da lei um crescente processo de qualificação da profissão docente, com pisos salariais profissionais e planos de carreira para o magistério público. Célio da Cunha (1998) descreve bem esse fato:

(...) na época a oficialização dessa diretriz foi saudada com entusiasmo. E havia razões para isso. Afinal, a Constituição de 1988 representava o fim do período autoritário. Tudo indicava que uma nova etapa da vida nacional seria inaugurada, estabelecendo-se de fato uma interpenetração mais equilibrada entre os fatores de desenvolvimento socioeconômico e os de desenvolvimento humana e cultural. Em síntese, a racionalidade técnico-instrumental da Revolução de 1964 dava indícios de que cederia lugar a uma nova racionalidade, mais criadora e mais humana, mais identificada com as aspirações do país. (P.50).

Sem dúvida, o clima educacional brasileiro se alterou: a consciência de muitos professores em relação às suas condições de trabalho avançou, tão intensas mobilizações e debates da década de 80. *Minifóruns* de trabalhadores da educação funcionavam como eixos de organização de lutas de massa de tal modo que as Conferências transformaram-se apenas em momentos de aglutinação e organização de um processo mais amplo, abrangente e profundo.

Destacam-se nesse período, para a manutenção e proteção do capital, a redução do tamanho do Estado no que diz respeito às políticas sociais, a institucionalização das formas e dos mecanismos de combate à pobreza, o enfraquecimento dos sindicatos, o refluxo das grandes mobilizações sociais e a ampliação do poder da mídia, em que a informação é substituída pela publicidade (Scheibe, 2002: 50,51).

Uma das principais características desse processo foi a discussão do direito à igualdade. Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do Brasil, do ponto de vista social era reclamada como possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de vida e de trabalho. Essa dupla abordagem *talvez tenha forjado a construção de uma nova orientação para as reformas educativas dos anos 90* (Oliveira et al, 1999: 22).

De luta em luta, na década de 80, o país saiu do regime militar e elaborou uma Carta Constitucional com evidentes ganhos sociais em relação às anteriores. Apesar dos avanços, antevia-se o longo caminho que se tinha a percorrer ainda, pois a história demonstrava que o sistema educacional nunca mereceu da parte do poder legislativo um tratamento à altura

de sua importância para o país. Apesar de tudo, novamente, muitas conquistas feitas à custa do esforço da categoria acabaram ficando no papel, na expressão *na forma da lei* que, tem servido quase sempre para esvaziar ou anular possibilidades de não-implementação do que se delibera. Nesse ínterim, a ascensão de Fernando Collor de Mello (1990-1992) ao poder representou a negação das poucas conquistas dos docentes da Carta de 88; sua política educacional revelou-se descomprometida com os rumos da educação nacional, especialmente no que se referiu à questão do magistério. Novos e graves retrocessos, lamentavelmente, pôde-se presenciar, por essa época, nesse setor.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, organizada sob os auspícios da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação)⁵¹ e aprovada em março de 1990 na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990⁵², contém no seu Artigo sete uma referência explícita à relevância da valorização docente, fato que se tornava cada vez mais premente para a sociedade:

*É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente. (OIT / Unesco [1966]).*⁵³

O conteúdo da referida Recomendação é rico e muito abrangente, incluindo política de formação e de educação continuada, profissão, carreira e salários, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para o exercício docente

⁵¹ A UNESCO é uma organização das Nações Unidas que se insere no contexto da cooperação técnica internacional. Foi criada após a Segunda Guerra Mundial, possuindo, hoje, 188 Estados-membros. Sua missão é contribuir para a paz e a segurança mundiais, promovendo a cooperação entre as nações por meio da educação, ciência, cultura e comunicação (Vieira, 2002: 33).

⁵² Considera-se a Conferência de Jomtien como o marco das reformas educacionais da década de 90. Inclusive, após a sua realização, a Unesco criou o Grupo EFA 9, constituído pelos nove países que apresentavam déficits educacionais sérios, de risco: Brasil, China, Índia, Paquistão, Nigéria, Egito, Bangladesh, Indonésia e México.

⁵³ Declaração Mundial de Educação para Todos. Brasília. Unicef, 1991.

eficaz.⁵⁴ Aqui no Brasil tal Recomendação e também a Declaração tiveram pouca repercussão: seus princípios não foram discutidos amplamente, sendo que a divulgação da Declaração só ocorreu no país em maio de 1991, por iniciativa da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância⁵⁵). Assim, as questões do magistério no país, mais uma vez, ficaram muito aquém do compromisso assumido.

De qualquer modo, a luta continuava no sentido de valorização da profissionalidade docente, da consolidação dos direitos dos profissionais da educação organizarem-se como trabalhadores sindicalizados.

3.2- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e suas repercussões na formação docente na década de 90

Enquanto os debates para a definição da LDBEN se processavam (1989-1995), em setembro de 1990, o MEC lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Nesse documento, mais uma vez, pouca importância foi dada aos assuntos relacionados à valorização da profissão docente e a garantia dos planos de carreira e piso salarial, compromissos constitucionais de 1988. Vindo em último lugar pareciam estar indicando suas posições na hierarquia das prioridades das políticas educacionais do Brasil.

Os conflitos internos da gestão do ministro Chiarelli frente ao MEC, aliado à ausência de rumos na política educacional, contribuíram para a sua substituição, vindo em seu lugar José Goldemberg, cientista e ex-reitor da Universidade de São Paulo (USP) que declarou de pronto a sua disposição de recuperar a credibilidade da função docente; porém o tempo mostrou que, apesar das intenções dele, o problema da desvalorização do magistério continuava sem perspectiva. Nessa época, (1992 /1993) um levantamento feito

⁵⁴ UNESCO. *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente. Paris, 10/1966. Esta Recomendação foi posteriormente aperfeiçoada por mais dois documentos em 1984 e em 1994.

⁵⁵ A UNICEF atua em nosso país há algumas décadas e, a exemplo da UNESCO, se insere no contexto da cooperação internacional, embora de modo mais discreto. Prima pela lei dos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais para os povos do mundo sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (Vieira, 2002: 33).

nas Secretarias Estaduais de Educação indicava salários entre 100 a 300 dólares e em municípios de pequeno porte, localizados em regiões pobres, eram freqüentes os salários médios equivalentes à metade do salário mínimo, às vezes, até menos. Nesse quadro de completo aviltamento da profissão, era difícil discutir uma política de formação. Greves prolongadas eclodiam em vários estados⁵⁶ e a sociedade, assistia a desvalorização do magistério chegar ao seu ápice (Cunha, 1998: 53).

Diante dessa situação o MEC elaborou e publicou em 1993, um documento intitulado *Diretrizes Gerais para a Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica*. O cerne desse documento apontava para um projeto de formação docente identificada com as demandas da escola. Criaram-se novas esperanças e expectativas nos meios educacionais, mas, mais uma vez, o próprio ministério não desejou e não foi capaz de criar modos de operacionalização da política recomendada por esse documento e as Diretrizes não saíram do papel, ficando os repasses de verbas para a educação sujeitos a fortes influências político-partidárias. Enquanto isso, mutilações e subterfúgios introduziam-se no projeto original da LDBEN, que se forjava nas discussões de elaboração e definição de seus dispositivos.

Com o *impeachment* do presidente brasileiro Fernando Collor de Mello (1990-1992) e a posse do vice-presidente Itamar Franco, assumiu o MEC, Murilo Hingel que constatou que o compromisso de Jomtien não havia sido cumprido aqui no Brasil. Era o começo de 1993. Mais uma vez criou-se um documento - cuja primeira versão foi concluída em junho de 1993 - trata-se do Plano Decenal de Educação para Todos, fruto de fóruns de debate educacional em âmbito nacional do qual participaram organizações governamentais, civis, entidades acadêmicas e sindicais do movimento de educadores brasileiros. Pretendia-se, em regime de urgência, compensar as omissões do passado e potencializar entendimentos e consensos, condições importantes e necessárias para a legitimação coletiva de tais idéias. Nos debates, a profissionalidade docente destacava-se como um dos itens de maior relevância para a consolidação do Plano. Mas nem assim sua versão final, assinada em

⁵⁶ De acordo com um levantamento feito pelo Departamento de Políticas Educacionais da SEF/MEC, só em 1993 ocorreram paralisações em 13 unidades federais, com adesão que variou de 70% a 100%. As greves mais prolongadas aconteceram em Alagoas (82 dias) e Minas Gerais (72 dias) (Cunha, 1998: 53:55).

dezembro de 1993, saiu dos papéis (apesar do esforço empreendido na sua elaboração) frustrando novamente a categoria dos profissionais de educação.

De qualquer modo, registre-se que o problema da crescente desvalorização da profissão docente continuava a aparecer como um dos *nós críticos* da educação brasileira, nas discussões, nos documentos. Na Semana Nacional de Educação Para Todos foram muitos os renovados compromissos de valorização do magistério firmados através de um acordo/compromisso redigido por educadores de credibilidade pública presentes ao evento, durante o qual foi assinado o Compromisso de Educação Para Todos (MEC/UNESCO, 1994). Seu principal teor era esse. Nele, novas discussões, especialmente no que dizia respeito à formação docente e a remuneração da classe, apontavam para velhos problemas e exigiam soluções. Mas, uma vez mais o piso salarial da categoria foi motivo de dissensões e ainda não seria dessa vez que se chegaria a um consenso, também, em relação à questão de melhores condições de qualificação profissional. O Compromisso, referendado por entidades brasileiras presentes a essa Semana de Educação para Todos em Brasília, foi posteriormente relegado a segundo plano, ignorado pelo governo da época, frustrando mais uma vez, energias, intenções e prioridades.

Os professores, porém, não desistiam de lutar: os desdobramentos que se sucederam a essa discussão nacional convergiram para a realização de outro grande evento que aconteceu no segundo semestre de 1994, em Brasília: a Conferência Nacional de Educação para Todos. Novamente compareceram representantes de todas as unidades federadas que deveriam refletir as sínteses das discussões ocorridas nas associações e nas escolas do país, dando conta da complexidade de desafios urgentes a serem enfrentados.

Enquanto os debates se processavam

(...) os contracheques de professores do interior do Brasil chegavam ao MEC, mostrando que seus vis salários eram incompatíveis com o discurso educacional vigente. Havia lúcida consciência de que esse quadro reproduzia a injustiça social da distribuição de renda no país (Cunha, 1998: 59).

Como a metodologia do debate das diretrizes do Plano Decenal apontava na direção de aberturas de diálogos francos em busca de consensos, procurou-se ouvir e envolver sua principal base operativa: as escolas. Um roteiro, para o debate nacional a ser operacionalizado nos estabelecimentos de todo o país, foi elaborado e neste, incluído um item sobre os docentes e os demais profissionais do ensino como parte das estratégias de preparação da Conferência Nacional de Educação Para Todos. Tinha a seguinte pauta de questões:

Tais profissionais são valorizados? Receberam uma formação adequada? Têm oportunidades de atualização e aperfeiçoamento? Trabalham em prol da produtividade do ensino? Exercem seus direitos e cumprem seus deveres? Que padrões de remuneração, de estímulos e incentivos funcionais poderiam melhorar as condições profissionais e de vida dos educadores? A partir da situação existente, planeje o que a escola pode realizar com a ajuda da comunidade e com a colaboração do município e do estado, para real valorização dos profissionais do ensino (MEC/SEF/DPE, 1994).

Ao ensejar tal consulta, é possível constatar que se buscava acreditar na validade dos dados que seriam recolhidos. Ao mesmo tempo, enormes expectativas positivas eram levantadas nos movimentos sindicais a partir dessa consulta nacional. A comunidade educacional se reorganizava, *ganhava fôlego* e pressionava os poderes públicos à cata de respostas para questões urgentes, a exemplo da vigente escola pública discriminadora e excludente, a valorização docente, a formação dos professores.

Uma enorme expectativa foi criada, a partir da realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, na sinalização de novos rumos para a educação nacional. Já não se admitia um sistema educacional nos moldes vigentes com profissionais mal remunerados e mal preparados para o exercício da profissão. Com efeito, durante a realização do referido evento (que contou com uma excelente representatividade) pensou-se e concebeu-se o Acordo Nacional em cuja pauta havia um leque de reformas, dentre as quais destaca-se para o presente trabalho, os *velhos e recorrentes temas* de sempre: o problema do piso salarial e a valorização da carreira do magistério como obrigadoriedades da Constituição. Um dos

itens do Acordo previa o estabelecimento do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (MEC: 12/1994:1.047) que teria por base de operação prática o Fórum de Valorização do Magistério.⁵⁷

Em outubro de 1994 foi assinado na Presidência da República o tal documento - que trazia no seu cerne a questão da dignificação da carreira docente, uma política de melhoria da qualidade do ensino, o estabelecimento do piso salarial de 300 dólares - premissas aguardadas com ansiedade no meio educacional. Em síntese o seu primeiro item proclamava (MEC, 1994):

(...) como ponto basilar do Plano Decenal de Educação para Todos, o Pacto tem por objetivo estabelecer uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica. (P. 4).

Firmado o Pacto, o Fórum do Magistério ganhou mais força e contratou a assessoria da Escola de Governo da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que buscava caminhos de articulação e viabilização dos acordos antigos e já colocados em pauta anteriormente: a qualificação profissional e o piso salarial da categoria dos professores.

Houve dissensões e conflitos entre os componentes do Fórum e o MEC que não aceitava o piso salarial e propunha sua limitação ao ensino fundamental. Chegou-se, após muitos meandros, a valores que poderiam oscilar de R\$150,00 a R\$300,00 a depender da qualificação do professor. A formação docente atrelava-se ao piso salarial, como se pode ver. Para chegar a esse valor o MEC valeu-se de estudos feitos no âmbito da Unesco-Cepal para a América Latina e o Caribe que recomendavam um investimento aluno-ano em torno de US\$220 dólares. Em outubro de 1995 o recém-eleito presidente da República, sociólogo e professor universitário, Fernando Henrique Cardoso assinou uma mensagem ao Congresso Nacional propondo a Emenda Constitucional que viabilizaria a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -

⁵⁷ Colegiado concebido para ser uma mesa de negociações foi criado em junho de 1994, pouco antes da Conferência Nacional. Durou menos de um ano, mas teve uma atuação relevante nos estudos para a fixação do piso salarial da categoria dos professores (Cunha: 1998: 61).

FUNDEF⁵⁸ e agradeceu as contribuições do Fórum do Magistério. O Projeto tramitou pelo MEC, pela Câmara Federal e pelo Senado até converter-se na Emenda Constitucional N. 14 promulgada em setembro de 1996 tendo sido posteriormente transformada em lei.

O FUNDEF foi, assim, criado pela lei N. 9.424 de 24/12/96 com os pressupostos, também, de garantir o aumento da média salarial nacional para o magistério público do ensino fundamental (60% das verbas devem ser aplicadas na remuneração do Magistério e na capacitação dos leigos que atuam na área de educação), a colocação de maior volume de recursos para os municípios viabilizando uma descentralização administrativa. Nesse novo contexto, novas atribuições são delegadas às escolas, que passam, inclusive, a gerir recursos próprios, contando com unidades executoras e conselhos escolares. O FUNDEF estabelece um valor mínimo de R\$ 315,00 a ser investido por aluno da rede pública. Nesse valor estão incluídos *indicadores de qualidade* tais como: formação contínua de profissionais da educação (que a Lei ainda traduz como *treinamento de pessoal*), salários, material didático, biblioteca, laboratórios, manutenção da estrutura física dos estabelecimentos e outros similares. Há muitas críticas ao FUNDEF, além das citadas: o Fundo desmorona a concepção de Educação Básica conquistada na LBDEN 9.396/96 (que compreende a Educação Infantil, a Educação Fundamental e o Ensino Médio) e ainda exclui os jovens e os adultos do âmbito dos recursos.

Apesar de pálidas vitórias alcançadas, essa intensa mobilização dos profissionais de área de educação repercutiu pouco na deliberação das políticas educacionais na LDBEN que se estava a delinear, especialmente pela força demonstrada pelos representantes da elite brasileira conservadora a quem não interessavam determinados acordos. Os chamados *homens de negócio*⁵⁹ articularam-se para fazer valer seus interesses até em detrimento das

⁵⁸ FUNDEF –Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Lei 9.424 de 24/12/96 – é um Fundo contábil estadual criado para garantir o cumprimento de metas, tais como: geração de um efeito redistributivo, relocação de recursos disponíveis para a educação fundamental na maioria dos municípios visando promover a gestão do financiamento desta, de forma mais descentralizada. Começou a ser implantado no Pará em 1997 e nos demais Estados no início de 1998. Há, desde a sua criação, muitas críticas à implantação do FUNDEF, especialmente no que diz respeito ao desvio de verbas em 19 Estados envolvendo 359 municípios (Dados retirados da Folha de São Paulo – Especial - de 27/3/2001).

⁵⁹ Assim chamados os parlamentares de tradição oligárquica.

demandas apontadas pelos professores para uma política de formação técnico-profissional mais coerente com os interesses da classe e os anseios da sociedade.

Novamente a educação, tida como *assunto menor* não perdeu o seu *status* entre os parlamentares brasileiros: a própria Constituição, promulgada antes, (em 1988), e os debates que se seguiram para a elaboração da nova LDBEN confirmam largamente esse fato. Frigotto (1996) comenta de modo muito pertinente:

O processo constituinte e o mais longo período de mais de cinco anos (1989-1995) de debate na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciam, de forma exemplar, este atraso da fração mais numerosa da burguesia e os dilemas dos setores mais avançados desta mesma burguesia. O peso dos parlamentares de tradição oligárquica barrou avanços mais significativos. (P.158).

As citadas forças conservadoras (composta por representantes de uma burguesia atrasada, elitista e despótica) opuseram-se de modo veemente à promulgação de diretrizes e bases que significassem um reforço à escola pública de qualidade, laica e unitária. Florestan Fernandes⁶⁰ comenta que as mutilações que o Projeto de Lei n. 1.258 do deputado Octávio Elísio (que continha no seu âmbito as teses básicas de longos anos de debates de educadores em seminários regionais e nacionais além das citadas Conferências Brasileiras de Educação, da Conferência Nacional, do Pacto) sofreu mutilações, tanto no plano das concepções, quanto das *bases* que a sustentavam. As organizações democráticas sofreram derrotas na aprovação da nova LDBEN; pela junção e alquimia autocrática das propostas do Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso e da proposta personalista do senador Darcy Ribeiro, reedita-se o velho, o dualista, o fragmentário (Frigotto, 1996: pp. 157-160).

A nova LDBEN, lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, *gestada* nesse clima, foi aprovada após 25 anos de vigência da LDBEN 5.692/71. Embora seja chamada de Lei

⁶⁰ Florestan Fernandes foi um dos parlamentares que mais se destacou na defesa das propostas dos professores ditos progressistas.

Darcy Ribeiro, *tem muitas vozes e impressões digitais, é polifônica(...)*⁶¹ tendo os já citados interesses elitistas prevalecido (principalmente no Senado) em muitos pontos considerados vitais. De um modo geral, seu texto frustrou ao magistério e a grupos de cidadãos que haviam concebido a educação como um ato participativo democrático amplo. Sobre isso Fernandes (1992) pontua:

(...) os interesses que se chocaram dentro do Parlamento são tão destrutivos que o projeto, que já havia passado por todas as comissões, e por elas aprovado, acabou, por manobras principalmente de partidos ultraconservadores – como PDS, PFL e outros – voltando à deliberação das comissões (...) surgiram negociações que tornaram o projeto, já com muitas limitações, muito mais precário (...) eu comparo o que aconteceu a um conjunto de decapitações, pelas quais a melhor parte de alguns dispositivos ou foi transformada ou foi eliminada. (P.28).

No amplo contexto da aprovação da LDBEN, interesses múltiplos se sobrepuseram e prevaleceram afinados com a política educacional do governo do professor universitário e sociólogo Fernando Henrique Cardoso. Por essa época, já havia uma prevalência, em toda a América Latina, de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências financiadoras internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial⁶² em estreita colaboração com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tais agências procuram promover a reforma do Estado em que intervêm, minimizando seu papel nas decisões e favorecendo o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo o educacional (Pereira, 1999:111; Fonseca, 2001:14, 15).

⁶¹ Expressão de Roberto Jamil Cury, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e refere-se às *múltiplas e distintas vozes* que a constituíram. Darcy Ribeiro foi presidente da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação de 1996 a 1998 onde *fez a passagem* da LDBEN 5692 e 7.044 para a 9.394/96.

⁶² Na década de 90 a ação do Banco Mundial na área de educação expandiu-se consideravelmente, tanto na América Latina como um todo quanto no Brasil, em particular.No caso do Brasil, a ação desse organismo começou por outros setores, como a agricultura, para, depois, incluir o financiamento a projetos educacionais (Vieira, 2002: 35).

Nesse contexto pode-se compreender melhor a versão final da Lei, onde as distintas vozes *polifônicas* - pontuadas por Cury - podem ser ouvidas, a partir da sua leitura. No que diz respeito à formação dos profissionais da Educação, são sete os artigos que a compõem sob o Título VI – *Dos profissionais da educação*. Suas diretrizes, apesar de sintetizarem e legitimarem algumas idéias de formação (reivindicadas ao longo dos anos pelos diferentes movimentos de professores), não conseguem sustentar, em seus artigos, uma proposta de formação docente baseada nas características de profissionalidade desejada e orientada para as novas demandas que se impõem à sociedade e pelas quais os movimentos tanto lutaram.

A Lei, ao estabelecer novos caminhos para a formação de profissionais da educação básica a ser feita em Universidades e, em especial em Institutos Superiores de Educação, ISE (através de curso de caráter técnico-profissionalizante, Curso Normal Superior) comete equívocos sérios. Os Institutos não sendo instituições de caráter superior, mas *pós-médio*, (veiculadores de uma formação aligeirada tanto no conteúdo quanto no tempo de duração), acaba atribuindo ao profissional uma dimensão tarefaira para a qual ele não precisará se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica - próprios de instituições universitárias. Inúmeras são as críticas que se fazem à recente regulamentação desses Institutos. Kuezer, (1998 apud Freitas 1999: 22) comenta que

(...) a preparação dos profissionais para atuar na educação básica se dará fundamentalmente em uma 'instituição de ensino' de caráter técnico-profissional (...) abrindo-se pela primeira vez no Brasil a possibilidade de aproveitamento, em nível superior, dos estudos realizados em nível anterior de escolaridade, desqualificando e banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores. (P.29).

Assim, sem o rigor necessário, ficou estabelecida a carga horária integral de 3.600 horas que pode ser reduzida de acordo com a experiência e a formação anterior dos profissionais-alunos, podendo chegar até a 1.600 horas (com o citado aproveitamento de estudos anteriores), alimentando-se a idéia de que para ser professor de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental basta ter uma formação rudimentar e aligeirada. Essa variedade de níveis de formação docente e a intensa proliferação de tais cursos, fora

de um contexto universitário, estão a conduzir a uma nova modalidade de insucesso tais professores, coincidindo com o rebaixamento das exigências de qualificação do corpo docente das instituições formadoras de professores. Novamente tais profissionais brasileiros são prejudicados.

A necessidade de formação contínua perpassa a legislação em vigor com ênfase no aperfeiçoamento da formação inicial, no desenvolvimento profissional e colocando em pauta as diferentes estratégias para a sua operacionalização. Parece haver uma redução na concepção de formação docente quando esta é colocada no âmbito da capacitação ou aperfeiçoamento em serviço evidenciando uma tônica de *treinamento em serviço* em detrimento de uma política de formação includente, com um caráter de prática social permeada de reflexão, renovação crítica e recomeço. Parece haver, ainda, uma intencionalidade de se enfatizar momentos pontuais e modulares de aperfeiçoamento de modos aligeirado, fragmentado e simplista.

Para corroborar o que está sendo pontuado cito a Resolução N. 03/97 do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público no seu parágrafo único (artigo cinco). Esta explicita três critérios a serem priorizados nos programas de *capacitação em serviço*:

- ✓ as áreas curriculares carentes de professores;
- ✓ os professores com mais tempo de exercício a cumprir nos sistemas;
- ✓ a utilização de metodologias que incluam recursos de educação a distância.

Tais critérios, seletivos por natureza, excluem do processo uma parcela de professores dos programas de formação contínua restringindo o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea para todos os profissionais da área de educação. E isso, não se constituindo numa atitude democrática, é inadmissível.

Fica evidente que a nova lei não consegue sustentar o princípio da articulação entre formação inicial e continuada, mantendo forte tendência fragmentadora em tal processo. Há intencionalidades hegemônicas com fortes indicações de que a formação docente precisará ser repensada e reestruturada na lei, de modo a entendê-la como um *continuum*, envolvendo

tanto a formação inicial como todo o processo de formação permanente dos profissionais da educação como prescreve Garcia (1992):

(...) mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar atenção ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade (...) como um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado. (P.55).

Claro está que a legislação da educação brasileira quando dispõe sobre a valorização e aperfeiçoamento continuado dos profissionais da educação não contempla esta concepção atualizada sobre o desenvolvimento profissional abrangendo as dimensões intercomunicantes entre a formação inicial e a contínua. Muito menos, os novos Referenciais contemporâneos da profissionalização docente lançados pelo MEC/SEF em 1999, elaborados a partir das prescrições legais oriundas da reforma educacional por meio da Lei 9.394/96 e de seus inúmeros instrumentos reguladores. Além disso, não favorece o acesso a níveis superiores de graduação e não tem a repercussão desejada na carreira do professor, não se colocando, portanto, como componente das políticas de valorização do magistério.

Claro está, também, que algumas conquistas importantes no texto final da citada LDBEN 9.396/96 foram resultantes dos movimentos organizados exercidos pelos profissionais da educação, ficando patente a necessidade de se continuar as pressões no sentido de reforçar, no plano da esfera pública, os avanços conseguidos e de ampliar, na Lei e na prática, o conceito de desenvolvimento profissional como um processo permanente de aprendizagem e renovação profissional. Urge recrudescer a luta a fim de avançar e garantir a sua efetivação, não apenas na política institucional, mas nos órgãos centrais do sistema educacional e nas escolas.

Desse modo, um primeiro passo parece ser a continuidade da luta dos sindicatos por fazer valer o controle de qualidade da formação político-pedagógica dos professores em

detrimento da prevalência dessas políticas materializadas nas normatizações e nos referenciais de ideais neoliberalistas. É embate sério que se trava *na jaula onde os tigres cuidam de suas crias* (Frigotto, 1996: 205). É a história nos ensinando que nunca é demais empreender esforços para dilatar possibilidades de construção de alternativas de vida mais dignas com a eliminação de todas as formas de exclusão.

Enquanto tudo isso se dá no cenário brasileiro, nas agendas pactuadas internacionalmente *descobre-se* que sem o professor a educação pouco pode avançar, mas novamente a distância entre a intenção e o gesto de valorizar se faz presente: no Fórum Mundial da Educação realizado em Dacar, Senegal em 2000⁶³ reafirmou-se o compromisso de *melhorar o 'status', a auto-estima e o profissionalismo dos professores* (Marco de Ação de Dacar, IX – Unesco, 2000). Diante de tudo o que foi descrito mesmo essas intencionalidades representam pouco, muito pouco, ainda.

3.3 - Breve histórico do Projeto de Educação Básica para o Nordeste no Estado da Bahia - nos contextos nacional e internacional do estudo em foco

De acordo com o que já foi explicitado acima, constata-se que o Ministério da Educação vem ampliando e consolidando, no Brasil, suas políticas educacionais desde o ano de 1971 (quando foi firmado o 1º acordo com o BIRD no valor de US\$ 8,4 milhões) no sentido – como consta em seus documentos de intenção - de elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. O próprio vocábulo *básica* por si só já enseja uma concepção: *que serve de base, basilar, fundamental, essencial* (Buarque de Holanda, 1993). Ao agregar financiamentos do Banco Mundial desde os anos 70, criaram-se, no país, expectativas quanto à sua capacidade para a correção de problemas estruturais, básicos de educação apoiando, com recursos adicionais, o desenvolvimento do setor educacional do país. Embora os primeiros acordos firmados remontem à década de 70 é, sobretudo, nos anos 90 que o BIRD passa a ter maior visibilidade na área. Em 1999 o BIRD atuava com

⁶³ Este evento internacional deu continuidade à agenda da Conferência da Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990).

uma carteira de financiamento de 15,3 bilhões de dólares em empréstimos internacionais dirigidos a mais de 100 países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil. Sua atuação nessas economias se faz por meio de iniciativas que se expressam *numa mistura de financiamento, expressão de expectativas e idéias para melhorar o padrão de vida e eliminar as piores formas de pobreza*. De um total de cerca de seis bilhões de dólares de recursos externos, destinados ao financiamento à educação entre 1989 e 1996, o BIRD foi responsável por 30% (The World Bank, 2001).

Fonseca, (2001) assim descreve o BIRD e suas atribuições:

*Na qualidade de agência internacional de fomento, atribui-se a finalidade precípua de cooperar para o desenvolvimento dos países-membros, atuando como um fundo capaz de prover financiamentos para projetos prioritários. (...) embora a política de crédito do Banco se autodenomine “cooperação” ou “assistência técnica”, são empréstimos do tipo convencional, em razão dos custos relativos aos serviços e também da rigidez das regras e pré-condições financeiras e políticas próprios ao processo de financiamento comercial.*⁶⁴ (P.14).

A presença do Banco no setor educacional brasileiro começou a ser estudada de forma mais sistemática nos últimos anos (Cabral Neto 1997; De Tommasi Warde e Haddad 1996; Rosemberg 2000; Krupa 2001; Siqueira 2001; Fonseca, 2001; Vieira 2002) e sua atuação tem sido sujeita a críticas e controvérsias, particularmente nos meios universitários, estudantis e políticos. Os governos estaduais e o federal, todavia, têm se mostrado ávidos por empréstimos para financiar projetos de educação (Vieira, 2002: 36).

Foi, assim, o Projeto de Educação Básica para o Nordeste, co-financiado por esta instituição com um modelo no qual o Banco Mundial participa com 50% dos recursos e o Brasil com a outra metade como contrapartida. O financiamento à educação brasileira segue as mesmas regras fixadas para qualquer projeto comercial, integrando a dívida

⁶⁴ Hoje sua missão no país consiste em *apoiar o Brasil na redução da pobreza e na promoção do crescimento econômico sustentável por meio da melhoria da qualidade, da eficiência e da equidade do sistema educacional brasileiro, com ênfase no aumento de oportunidades de aprendizagem para os pobres* (Banco Mundial, 1999).

externa do país; na realidade, tal participação brasileira acaba saindo bem maior do que o crédito externo (Fonseca, 2001:14-20).

Este Projeto aconteceu no campo de formação contínua para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental prioritariamente voltado para o desenvolvimento da Educação Fundamental do Nordeste. Na Bahia, após uma fase de preparação técnica e assinatura de acordos, foram executados, tendo sido atendidos⁶⁵ de 1994 a 1996, 24.676 profissionais; entre 1997 e 1998, 13.967 profissionais, entre dirigentes, coordenadores e professores. O NEBE III foi desenvolvido pela SEC, através do IAT, responsável pelo desenvolvimento do Programa de Capacitação dos Recursos Humanos da Educação do Estado, em articulação com a Superintendência de Ensino (SUD), a Coordenação de Projetos Especiais (COP), a Inspeção Setorial de Finanças (ISF), as Diretorias Regionais (DIREC), as Coordenadorias Estaduais dos Municípios e a Universidade Católica do Salvador (UCSal).

O objetivo principal do Projeto Nordeste é assim explicitado:

Melhorar a qualidade do ensino, tornando mais eficiente o processo de gerenciamento do sistema educacional, elevando as taxas de aprovação e reduzindo as taxas de repetência e de evasão dos alunos da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (Primeiro Termo de Referência: NEBE III, 1996).

Tal objetivo encontra justificativa no do cenário educacional brasileiro da contemporaneidade e em especial no da região onde ocorreu a citada ação onde os problemas do contexto social incidem diretamente no rendimento do sistema escolar.

Senão, vejamos: segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶⁶ tem-se ainda, no Brasil um alto índice de analfabetos (em torno de 15 milhões com idade igual ou superior a 15 anos). Afora isso, 29,4% da população nesta faixa etária são formadas por analfabetos funcionais – pessoas que não completaram os quatro

⁶⁵ BAHIA. SEC/IAT. Relatório complementar, 1998. BAHIA. SEC/IAT, 1999. BAHIA. SEC/IAT. Relatório complementar, 1998.

⁶⁶ Dados do IBGE (síntese de dados sociais, 1999) publicados na Folha de São Paulo Especial de 27 de março de 2001.

primeiros anos do Ensino Fundamental ou que tenham dificuldades para ler, compreender e escrever. Ao lado disso, não se superou ainda o estrangulamento provocado pela evasão e pela repetência, nem o grande número de excluídos do acesso à escola e à qualquer estrutura econômica e social do país, e em especial das Regiões Norte e Nordeste brasileiras, independentemente da faixa etária. O índice Gini, que contabiliza a desigualdade social de um país, aponta o Brasil como ocupante do 79º lugar entre os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU).

Vale ressaltar que é sempre a Região NE a mais *beneficiada* com os empréstimos do Banco Mundial desde o início dos anos 90 e poucas têm sido as mudanças substanciais registradas já que esta encontra-se configurada, segundo dados do citado Instituto, como a região de menor índice de alfabetização do país: 72,5%.

A respeito disso, Saviani (1992) escreve:

(...) o sintoma mais alarmante do fracasso da escola pública talvez não esteja nos que pulam fora, e sim nos que permanecem dentro e não aprendem nada. São os analfabetos funcionais (...) embora sejam nominalmente alfabetizados, na prática são incapazes de consultar uma lista telefônica ou ler uma bula de remédio. (P.35)

Claro se torna que está faltando às propostas brasileiras educacionais um ajuste à sua visão democrática a fim de cumprir seu papel de *educadoras* especialmente para a camada da população socialmente excluída. Parece não interessar ao governo sustentar a consolidação da cidadania popular através da educação até porque isto tem como um dos efeitos aumentar a capacidade popular de controlar as ações do próprio governo: estabelece-se um boicote tecnocrático contra a educação, já que é mais fácil manobrar a massa do que enfrentar a cidadania organizada (Demo, 1994:90). Nesse contexto, insere-se perfeitamente a categoria dos professores: não há, implicitamente, da parte de quem detém a hegemonia das políticas educacionais, interesse em aperfeiçoar crítica e reflexivamente a sua formação de modo a colaborar na organização política desta.

Constata-se, assim, que nem sempre há interesse em vencer questões históricas tão complexas como as que se apresentam no âmbito do sistema público de ensino, pelo

contrário, até porque sua manutenção serve a uma minoria privilegiada que deseja a continuidade de uma situação de desigualdade para se beneficiar dela. Sobre isso, o jornal A TARDE na sua coluna Tempo Presente, (edição de 11.01.2001) publica o seguinte comentário:

Soa no mínimo absurdo o veto do presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso ao incremento de gastos com o ensino no Brasil. Ao sancionar o Plano Nacional de Educação, o presidente vetou o artigo que previa o aumento de gastos com a educação de 5% para 7% do PIB. Não há justificativa em “economês”, que nos faça entender essa atitude. Somos um país com muitos analfabetos e o que mais precisamos é de educação. (...) há países, bem na nossa frente, que gastam muito mais do que os vetados 7% do PIB em educação. Talvez por essa razão estejam mais adiantados do que o nosso riquíssimo, mas mal administrado Brasil (...) quando se fala no eterno exército de analfabetos do Brasil, sempre nos vem à mente a suspeita: a quem interessa a imensa população de iletrados? (P.2).

Tal veto significa para a educação brasileira uma perda de 24 bilhões de reais por ano; no bojo dessa realidade encontra-se o Nordeste como uma das regiões brasileiras que menos apresentou avanços na área de educação nos últimos 15 anos, o que vem demonstrando a ineficiência das políticas educacionais implementadas: a elas subjazem certas *preocupações e pseudoprovindências* que ficam e estão longe de serem significativas para sua população.

Sobre isto o Jornal A TARDE, no seu Caderno Nacional, (edição de 26/7/1998) publicou uma reportagem sobre as condições da formação docente contínua (de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental) na época em que foi implementado o PTA/97 do NEBE III. Nele, o MEC, através da professora Maria Helena Guimarães, afirmava que:

(...) a região Nordeste é a que mais preocupa, porque os avanços lá são muito lentos, devido às condições sociais, (...) e seus problemas crônicos, difíceis de serem resolvidos. (...) dá-se a ela uma atenção especial para tentar reduzir a defasagem com o resto

do país, mas os avanços de tão lentos, só deverão ser sentidos daqui a uns quatro ou cinco anos . (P. 22).

Estamos no início do ano de 2003 e a citada reportagem, que foi publicada no segundo semestre de 1998 completou quatro anos. Vê-se que as condições continuam as mesmas, (senão piores) e com poucas possibilidades de reversão, do que aí está, em apenas um ano ou dois como era previsto. Pouco de substancial e significativo está sendo feito, o que corrobora e sustenta que a dita educação transformadora é muito mais um abuso terminológico do que uma prática real. Pode-se confiar num modelo econômico que descreve o conceito de equidade como distribuição de riqueza e direitos ao mesmo tempo em que supõe uma excludência social? (Costa, 1994: 45; Demo, 1994: 92).

Finalmente, ao expressar a complexidade do fenômeno evolutivo da formação docente contínua no Brasil nesse recorte que fiz dos anos 70 aos 90 procurei incorporar aos fatos uma seqüência histórica onde o passado, ao se apresentar projetado no futuro em outras perspectivas de interpenetração faz-se sem linearidades e, portanto, sem estar subjogado a este. Ao reconhecer que, ainda que a distinção entre o passado e o futuro seja essencial à existência humana, encontrei-me atenta todo o tempo e observei que a ciência atual nega a eles papéis distintos, ao propagar a reversibilidade dos fenômenos naturais, a instabilidade e a imprevisibilidade da história num contraponto com a concepção clássica de ciência, que concebe a natureza como determinada e estável. A respeito disso Ilya Prigogine (1996) escreve:

Este paradoxo é o responsável pelo cisma de nossa civilização quanto ao que atualmente denominam as “duas culturas”. Em nossa vida, na vida das sociedades não podemos esperar alcançar certezas. A história é “instável” (...) O acontecimento mais insignificante pode mudar o curso da história. Em contraste com isso, supunha-se que a natureza era estável e que a ciência podia alcançar a certeza. (P.26).

Assim, na descrição dos fatos históricos e suas exigências de enunciações e interpretações abandonei o classicismo da ciência e enveredei pelas incertezas, pelas

rupturas propiciadas pelos acontecimentos, pelas experiências, criatividade e suas subjetividades. Encaminhei-me, assim, na busca de explicitar a historicidade da formação docente contínua no país rastreando a especificidade do Nordeste brasileiro e da Bahia, na perspectiva de reconhecer as influências do passado e informar o novo que se anuncia, sem ter sido necessariamente forjado por aquele.

As novas concepções de ciência, ao impor uma reflexão mais aprofundada sobre a vida impeliram-me, neste estudo, a compor uma reconstrução de trajetórias e reativação de saberes, no intuito de influir nas tentativas de tecitura de novas possibilidades de futuros, além de explicar para mim mesma certos matizes que envolvem a profissão docente que escolhi como opções de sobrevivência e de prazer.

3.4 - Contextualização e especificidades do estudo em foco

Para a operacionalização do Convênio N. 6113/97 (MEC/BIRD), realizado no estado da Bahia, deslocou-se até esta capital, uma equipe mista do MEC e do BIRD a fim de propor o reajuste das metas quantitativas a serem implementadas em tal ação: aumentar-se-ia o contingente de participantes e, como consequência, diminuir-se-ia a carga horária pela metade.

Desse modo, numa reunião realizada nas dependências do IAT no mês de março de 1998, com a presença de dirigentes da SEC/IAT e técnicos da citada equipe mista⁶⁷ esta *missão*⁶⁸ analisou, de modo geral, o Programa de formação em vigência no estado, redefinindo e ampliando o número de municípios e professores a serem atendidos no citado Convênio. Para atender às novas especificações técnicas, a SEC/IAT precisou restringir para 80 horas a carga horária inicialmente prevista para 160 horas (divididas em 4 módulos) e reajustar o Termo de Referência (em anexo) para esta nova realidade. Reorientaram-se, assim, as diretrizes do NEBE III⁶⁹ através de uma Ficha Técnica por Módulo de Trabalho -

⁶⁷ Dentre estes eu me encontrava presente à reunião na condição de técnica da Secretaria da Educação, lotada no Instituto Anísio Teixeira e formadora de professores do órgão.

⁶⁸ Assim chamada esta comissão mista formada por componentes do MEC e do Banco Mundial.

⁶⁹ WASHINGTON, DC. BANCO MUNDIAL. *Planejamento e monitoramento da educação primária* WARD HENEVELD. Março de 1998.

contendo os objetivos específicos, os conteúdos a serem implementados em cada etapa, a metodologia a ser utilizada, os recursos que seriam necessários e os produtos definidos para serem alcançados com a ação. Como não poderia deixar de ser, tudo o mais ficou subordinado a este item: diminuindo-se a carga horária pela metade, o Programa sofreu um reajuste geral o que, de uma forma ou de outra, restringiu os parâmetros iniciais de qualidade previstos. Nesses documentos a escola continuou definida como o principal núcleo integrador de ações e como o principal foco do *trabalho capacitador*.

As linhas gerais a serem seguidas no planejamento e que deveriam ser tratadas pelos professores-formadores⁷⁰ se delinearam como *núcleos temáticos* a serem implementados, agora a partir dos novos parâmetros de um tempo exíguo, enxuto. Foram os seguintes os tópicos mais gerais:

- A escola como Núcleo Integrador de Ações (filosofia de trabalho com foco na escola);
- Concepções de ensino e aprendizagem com ênfase para o construtivismo piagetiano e o interacionismo sócio-histórico⁷¹ dentro da visão de Jean Piaget e Vygotsky, respectivamente;
- Uso e conservação dos materiais de ensino-aprendizagem;
- Aspectos fundamentais do Ciclo Básico de Aprendizagem⁷²;
- Conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN);
- Aplicação dos Temas Transversais ao currículo;
- Apresentação e modos de operacionalização do novo Diário de Acompanhamento Escolar (elaborado por técnicos da SEC);

É evidente que os temas/assuntos/atividades *indicados* estariam mais adequados para serem trabalhados em 160 horas presenciais e não apenas em 80 horas, especialmente

⁷⁰ Cujos critérios de contratação serão amplamente explicitados adiante.

⁷¹ O interacionismo sócio-histórico coloca como axioma básico o fato de que as estruturas sociais, bem como as estruturas cognitivas se constituem e se situam na interação entre as pessoas. Vygotsky, Leontiev, Luria, e sob a liderança do primeiro, entendem que o funcionamento cognitivo humano emerge da interação social, dando-se, neste âmbito, o processo incessante da interiorização/exteriorização dos conteúdos e formas sociais (Macedo, 2000: 126, 128).

⁷² A implantação da modalidade de funcionamento da escola em ciclo é decorrência da LDBEN 9394/96 em seus artigos 22 a 28 e 32 a 34.

levando-se em conta a precariedade das condições de formação inicial dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública baiana. Esse detalhe foi discutido amplamente pelos dirigentes da SEC/IAT com os prepostos do MEC/BIRD. A meta quantitativa, no entanto, seria reajustada e necessitava ser cumprida, eles reafirmavam.

No decorrer da reunião, *a missão* demonstrou não desconhecer a realidade em foco: traçou um quadro revelador dos professores baianos que seriam atendidos pelo citado Convênio⁷³ e, ainda detalharam informações sobre a organização das escolas em que esses profissionais atuavam,⁷⁴ no propósito de ampliar a ampliação as metas físicas do referido Convênio sem, no entanto, admitir reajustar as metas orçamentárias para garantir o cumprimento das horas iniciais previstas. Paradoxalmente continuava-se, de modo insistente, ressaltando a importância de elevar a eficiência do sistema público de ensino do estado. Aos dirigentes da SEC/IAT não restou outra alternativa senão cumprir as novas metas, a despeito dos prejuízos pressentidos: seria melhor 80 horas do que nenhuma ação!

Assim, os prepostos do MEC/BIRD, ao traçarem um perfil esperado desse público-alvo, definiram altas expectativas a serem alcançadas com a ação, procurando não levar em consideração o corte de 50% da carga horária do trabalho formador; antes, ressaltando continuamente a necessidade de se fazer um atendimento a um maior contingente de profissionais dessas séries iniciais. Essa *missão* ao exercer um protagonismo, antes inexistente ou mais discreto nas ações formadoras do estado, nesse NEBE III agiu de modo diretivo e o critério quantitativo prevaleceu. Assim sendo, a SEC, através de seu órgão IAT, precisou adaptar-se a esta nova realidade – fazendo um esforço para reajustar a carga horária, além do Programa previsto inicialmente para um tempo mais extenso.

⁷³ Professores com idade média entre 30 e 40 anos sendo que 36% acima de 40 anos; 85% do sexo feminino; 72% possuem o curso de magistério; 3% apenas o 1º grau completo; 19% curso superior; 6% possuem algum curso de especialização. Além disso, 45% atuam há mais de 11 anos na rede pública; 20% entraram nos últimos 10 anos no exercício da docência (dados fornecidos pela *missão* na citada reunião). Nacionalmente, em dados posteriores (2000), menos da metade dos professores deste segmento de ensino (47,3% ou 1.434.710 funções docentes) tinha nível superior (Brasil/MEC/INEP, 2000).

⁷⁴ Por exemplo, das escolas que abrigam os professores citados, 68% realizam conselhos de classe; 80% possuem Colegiados Escolares embora mais da metade não saibam como operacionalizá-los.

Ficou claro para os participantes da reunião de que a missão estava ciente da precariedade da situação: havia um professor mal formado e necessitado de mais horas de encontros e estudos: ainda assim, a referida *missão* do MEC/BIRD já chegou firme no propósito de atender a mais professores num tempo mais curto. Contraditória era a exigência de um trabalho de qualidade permanecer na pauta, de modo premente.

Assim, ao iniciar o período letivo de 1998 e no primeiro semestre de 1999, os professores participaram do referido trabalho de formação contínua numa carga horária de 80 horas distribuídas em 2 módulos de 40 horas cada um. Inicialmente foram atendidos os profissionais da Grande Salvador (DIREC 1A e 1B), da Região Metropolitana do Salvador (DIREC 1C), das DIREC 02 (Feira de Santana) e 07 (Itabuna) perfazendo um total de 200 municípios. Num momento posterior, a ação foi ampliada sendo realizada nos demais 215 municípios baianos atendendo à imposição das novas metas físicas do Convênio.

Os docentes cursistas permaneceram fora de suas classes por duas semanas (uma em cada mês) fazendo jus a uma bolsa-auxílio de R\$ 30,00 que serviu de apoio à alimentação durante cada período de capacitação. Finalmente foram orientados, ainda, para a aplicação, em sala de aula, dos conhecimentos adquiridos e para a elaboração de relatos de experiência sobre suas práticas pedagógicas entre um módulo e outro.

O referido programa de formação pautou-se nos seguintes objetivos⁷⁵:

- ♦ *desenvolver habilidades e competências no professor de modo a lhe possibilitar aprofundar o conhecimento dos conteúdos básicos curriculares das séries iniciais do Ensino Fundamental tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) utilizando de forma produtiva e inovadora o material didático existente;*
- ♦ *experimentar o uso de metodologias alternativas que propiciem condições favoráveis à aquisição do saber do aluno.*

Fica patente que estes objetivos estavam a atender a uma tônica presente nos documentos elaborados pela SEC/IAT e nas propostas de formação do MEC/BIRD acopladas aos documentos do Convênio citado e, que a sua relação com a organização

curricular de cada escola, em particular, deveria funcionar como Núcleo Integrador das ações formadoras.

A SEC, através do IAT, operacionalizou de modo muito cuidadoso e criterioso esta ação, fornecendo todo o respaldo logístico necessário aos formadores e aos docentes, não apenas no Centro de Aperfeiçoamento de Professores em Salvador como, também, nos seus 14 Núcleos de Capacitação, distribuídos em pontos estratégicos pelo interior do estado⁷⁵.

Passado algum tempo da realização dos módulos de trabalho, o IAT solicitou ao MEC um projeto de avaliação buscando saber o impacto desta ação nas salas de aula. Na aquiescência, uma equipe assessora foi contratada para coordenar esta avaliação. Uma pesquisa avaliativa⁷⁶ foi encetada em todo o estado da Bahia, tendo como objetivos gerais:

- ☆ *avaliar os resultados causados pelo III Programa de Formação Contínua do Projeto de Educação Básica para o Nordeste (PTA/97) sobre o desempenho do professor, com base no perfil desejado do público-alvo e nos conteúdos curriculares das disciplinas ministradas;*
- ☆ *fazer do esforço da pesquisa um trabalho de base para estabelecer um grupo de acompanhamento pedagógico no interior das Diretorias Regionais de Educação.*⁷⁷

3.5 - A população trabalhada, analisada⁷⁸

Assumida a posição de que a escola deveria ser vista como o foco do estudo, delimitou-se, do universo de professores atendidos pelo Projeto Nordeste (Programa NEBE III) a amostra de 81 Unidades Escolares a partir do critério de atendimento a todas as 33 DIREC. Para atender a essa especificidade, elegeu-se como amplo campo de ação uma amostragem aleatória de 162 classes situadas em 33 municípios-sede das DIREC, uma vez

⁷⁵ Vide mapa na página 15 deste documento.

⁷⁶ BAHIA, SEC/IAT, Dados do Relatório Técnico. 1999.

⁷⁷ Op. cit. BAHIA, SEC/IAT, 1999.

que os professores que participaram do referido Programa eram lotados em escolas da zona urbana. Utilizou-se como critério de escolha de tais professores, além da participação no citado Programa, a voluntariedade, o desejo de contribuir para um estudo de tal natureza, ficando ao encargo de cada auxiliar de pesquisa o contato com estes, na busca de suas aquiescências. Isto ocorreu posteriormente, sem maiores transtornos.

Tal análise deu-se em classes de 1^a a 4^a série e também em grupos que já estavam a atender em Ciclos Básicos de Aprendizagem (a organização do ensino em tais ciclos ainda encontrava-se em implantação no estado da Bahia conforme recomendação dos PCN). Para as quatro primeiras séries do ensino fundamental este documento sugere

(...) a substituição de séries por ciclos uma vez que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando-se possível distribuir os conteúdos de modo mais adequado à natureza do processo de aprendizagem. (Brasil, MEC, 1998: 23).

Desse modo, um momento de transição ainda se vivia na Bahia com as duas primeiras séries se transformando no Ciclo Básico de Aprendizagem I. Daí a presença simultânea, nas escolas, da organização por séries e por ciclo.

Assim procedendo, num período compreendido entre 02 de agosto e 16 de outubro de 1999, os auxiliares de pesquisa foram conduzidos aos respectivos campos do trabalho onde realizaram quatro etapas de observação, através de uma metodologia participante, do trabalho pedagógico. Desse universo, dois professores desistiram da parceria no estudo na 2^a observação, três na 3^a e dois na 4^a. Das classes observadas/acompanhadas 60% pertenciam ao Ciclo Básico de Aprendizagem ou à 1^a e 2^a séries, 18% à 3^a série e 13% à 4^a série.

Os alunos entrevistados foram em número de 810, dessas séries citadas.

Definindo-se tal amostra, assumiu-se uma representatividade qualitativa e não estatística. Desse modo, as tendências que emergiram desse trabalho foram gerais, mas também, foram particulares e diversificadas.

3.6 - Formação das equipes de trabalho e suas atuações

3.6.1- A formação da equipe dos formadores dos professores

Para compor a equipe formadora de professores que atuou no NEBE III foram convocados, pelo IAT, 143 professores e técnicos da SEC (100% são especialistas em Alfabetização)⁷⁹ sendo suas graduações nas áreas de Letras e Pedagogia. Esses formadores foram 99% do gênero feminino com uma idade média de 40 anos e um tempo médio de 17 anos de serviço docente; 73% informaram ter experiência com regência de classe nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nível de ensino-objeto do trabalho⁸⁰.

Eles afirmaram sentirem-se realizando um trabalho de grande relevância e estabeleceram, coletivamente, algumas intenções:

- ♦ *levar o professor a uma reflexão sobre sua própria prática de ensino;*
- ♦ *implementar um processo de atualização de conteúdos, de conhecimento da realidade das diversas situações escolares, contribuindo para mudanças importantes e necessárias à educação do Nordeste;*
- ♦ *conscientizá-lo para exercer a sua cidadania;*
- ♦ *ampliar possibilidades para a concretização das mudanças propostas pela SEC e pelo IAT de forma responsável e comprometida.*

No mesmo documento, 7% disseram encontrar sérios limites durante a realização do trabalho que, de algum modo, interferiram na tarefa que realizaram:

- ✓ *Às vezes sinto-me malhando em ferro frio diante da política salarial que aí está.
(Formador de professores Y).*

⁷⁹ Participantes do Curso de Especialização em Alfabetização de 675 horas oferecido pelo IAT em convênio com a Faculdade de Educação da Bahia entre os anos de 1993 e 1994.

⁸⁰ Dados de Relatório: BAHIA. SEC/IAT, 1998:24.

- ✓ *A falta de um acompanhamento ao professor no dia-a-dia é preocupante. (Formador de professores F).*
- ✓ *A inexistência de carga horária destinada para o professor estudar prejudica a aprendizagem do que damos nos cursos. (Formador de professores R).*
- ✓ *Apesar do trabalho ser realizado com consciência, o modelo de capacitação ainda não ajuda o professor a consolidar seus conhecimentos e transpor para a prática o que é necessário para seus alunos aprenderem. (Formador de professores B).*

Ao fazer as observações acima e citar tais depoimentos tenho a intenção de ressaltar que as dificuldades contextuais - que vão além do apoio irrestrito do IAT e do próprio programa de formação prescrito para um tempo exíguo –repercutem concretamente na profissionalidade docente ou, como afirma Cunha, (1999:135) na dinâmica da profissão em ação, nas possibilidades de construção coletiva do professor e dos alunos, em que interagem subjetividades, cultura e conhecimento. Portanto, precisam ser levadas em consideração.

Além do mais, o Programa em foco serve de apoio às análises realizadas nesse trabalho, desde que se considera que a formatação de um programa de formação e sua implementação exercem influências sobre a citada profissionalidade dos professores, desempenhando um papel fundamental no impacto sobre os cursistas. Apesar disso, não coloco, prioritariamente, em pauta nesse trabalho, discutir os aspectos formais dos referidos programas, mas os indicadores de profissionalização docente a partir da participação, nestes, dos professores; esse procedimento passa por considerar-se hoje a formação como parte integrante e relevante desse processo. Assim, ao analisar a dinâmica pedagógica cotidiana dos professores participantes desse Programa faço-o no sentido de desvelar e identificar se há indicadores de profissionalização nas ações pedagógicas destes a partir da participação em programas de formação, já que há um reconhecimento de que esse processo não se dá de modo linear, simples, nem hierárquico. Trata-se, antes, de uma conjugação de esforços que permitem a especificidade do trabalho pedagógico acontecer e renovar-se gradativamente, ou não.

Com tal clareza, *a busca* deu-se no desvelamento da docência cotidiana dos participantes - especialmente no que diz respeito à aprendizagem destes professores e às evidências ou não, de melhoria da postura funcional destes, após o período de capacitação.

3.6.2 - A formação da equipe dos auxiliares de pesquisa que atuou na pesquisa. O programa de formação e a práxis⁸¹ da equipe pesquisadora

Desde 1997, o IAT se dera conta da necessidade de criar equipes de auxiliares de pesquisa no sentido de acompanhar e avaliar os cursos implementados. A partir dessa demanda, um grupo de 40 técnicos das diversas DIREC e do IAT recebeu, por essa época, uma preparação extra, de caráter teórico-prático muito eficaz, através de orientações presenciais e da vivência de um processo de observação de uma amostra de professores da rede estadual atuantes no 1º segmento do Ensino Fundamental. Pelos relevantes resultados desse trabalho⁸² decidiu-se aplicar, em atendimento ao Termo de Referência citado anteriormente, um processo semelhante no ano seguinte, dessa vez atendendo às especificidades do Projeto, após a vinda da equipe mista do MEC/BIRD ao estado da Bahia. O grupo contratado – do qual eu tive a honra de participar como consultora da SEC/IAT⁸³ - convocou os auxiliares que atuaram nesse primeiro estudo, *reforçando-o* com coordenadores pedagógicos atuantes nas DIREC⁸⁴. Concomitantemente, adaptamos, com os auxiliares de pesquisa os instrumentos já utilizados anteriormente, a fim de atender às novas demandas do trabalho.

Na preparação técnica da equipe contamos com 132 horas de formação para a especificidade dessa tarefa; dessas, 80 horas foram utilizadas em 2 módulos presenciais; as

⁸¹ Aqui no sentido de identificar a relação teoria/prática tendo em vista a tradução dos objetivos traçados para a pesquisa numa situação real.

⁸² MEC/BIRD, 1998. Plano Trimestral de Ação 1997.

⁸³ Como técnica da SEC, pude aceitar o convite da Diretoria Geral do IAT por encontrar-me em licença para tratamento de interesses particulares por dois anos, na época.

⁸⁴ Os principais critérios de seleção foram: possuir curso de Pedagogia ou quaisquer licenciaturas, atuar no setor pedagógico das DIREC ou do IAT, já haver atuado como professor/a das classes iniciais do Ensino Fundamental.

52 restantes foram reservadas para a aplicação dos diversos instrumentos e procedimentos de pesquisa nos locais apropriados.

A referida formação teve como objetivo preparar a equipe de auxiliares de pesquisa selecionada para realizar este estudo específico e, no caso específico dos técnicos das DIREC dar prosseguimento ao acompanhamento pedagógico de praxe às escolas jurisdicionadas a estas; este procedimento, em última instância, resultou num fortalecimento dos seus setores pedagógicos, um dos objetivos da SEC/IAT.

Sua ênfase recaiu sobre os pressupostos e princípios a serem postos em prática numa metodologia do trabalho de caráter participante, incluindo elementos quanti-qualitativos e na análise dos instrumentos a serem aplicados. Este processo não teve como objetivo formar pesquisadores – pretensão impossível de realizar-se em tão pouco tempo – mas preparar equipes de estudo e acompanhamento da realidade escolar capazes de, com os coordenadores pedagógicos das escolas, ver essa instituição em sua complexa rede de relações, observar a prática docente, saber o que solicitar dos professores, apoiá-los em suas ações, encaminhar conjuntamente possíveis soluções para problemas surgidos.

Alguns temas relevantes foram abordados na preparação desta equipe nas primeiras horas presenciais e isso se processou através de leituras compartilhadas, estudos sistematizados individuais ou coletivos, dinâmicas de grupo, debates, amplas discussões e exposições participadas. Esse primeiro módulo de formação - de 40 horas - teve como temas centrais:

- As políticas públicas de Educação no Brasil contemporâneo;
- A dimensão pedagógica da gestão da educação;
- Ética e Educação;
- Uso de procedimentos de pesquisa no acompanhamento e avaliação do trabalho docente;
- Apresentação do Relatório do Estudo “*Cursos de aperfeiçoamento para professores de 1ª a 4ª série do ensino Fundamental: uma avaliação*”. Bahia.SEC/IAT, 1998.

- Análise e discussão da Resolução CEB/CNE N. 02/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;
- Análise do planejamento/execução da programação do projeto Nordeste (Ação do NEBE III): objetivos, conteúdos, metodologia, recursos, avaliação;
- Núcleo integrador: perfil desejado pela *missão* MEC/BIRD do público-alvo do Projeto e as competências a serem desenvolvidas e/ou ampliadas nos professores, além dos produtos a serem alcançados;
- Uso de procedimentos de pesquisa no processo de acompanhamento e avaliação dos cursos de aperfeiçoamento de professores;
- Problemática geral da observação participante dentro dos estudos etnográficos;
- O objeto da investigação: articulação entre o conteúdo trabalhado nos cursos de aperfeiçoamento de professores e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas;
- A concepção de avaliação na LDBEN 9394/96 e as práticas avaliativas nas escolas;
- Análise dos Diários de Acompanhamento de Aprendizagem elaborados e utilizados pela SEC no Ciclo Básico e nas 3^a e 4^a séries;
- Relatos de experiência dos auxiliares de pesquisa mais antigos;
- Apresentação (e possíveis reformulações) dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados no estudo com orientações de aplicação;
- Elaboração do cronograma de visitas às classes, de aplicação das entrevistas semi-estruturadas, de retorno para o segundo módulo.

Ainda nesse primeiro módulo, tivemos a oportunidade de ouvir da equipe mais antiga, depoimentos como os citados abaixo, demonstrando alguns resultados práticos do primeiro estudo realizado em 1998, um ano antes:

- ✓ *A partir do primeiro trabalho de pesquisa, os pais e os professores estão solicitando mais a presença de 'acompanhantes' da DIREC nas escolas. Não apenas naquelas que estão participando do estudo: acontece que um pai de aluno passava para outro o que vinha acontecendo e, a partir daí, outros queriam, também alguém do setor pedagógico nas escolas. (Aux. de pesquisa 1B1).*
- ✓ *Foi muito importante para mim, chegar à escola com este estudo. Senti, a partir dali, que a principal função da DIREC é mesmo acompanhar o trabalho do professor na escola e não de lá do gabinete. Agora sei que devemos atuar menos burocraticamente e mais nas escolas para que as coisas possam acontecer de outros modos. (Aux. de pesquisa 111).*
- ✓ *Passei pela escola e lá deixei minha marca, até hoje perguntam por mim... (Aux. de pesquisa 281).*
- ✓ *O IAT fez muito bem em nos convocar, técnicos da DIREC, para essa tarefa: estamos, também, aprendendo a fazer um acompanhamento mais cuidadoso às escolas, aos professores. (Aux. de pesquisa 282).*
- ✓ *A partir da primeira pesquisa (em 1998) a DIREC formou núcleos de acompanhamento sistemático às escolas. (Aux. de pesquisa 1 A2).*
- ✓ *A pesquisa tem sido importante: saí dos bastidores para o palco, para a ação. (Aux. de pesquisa 112).*

Como se observa, as condições para o pleno desenvolvimento do trabalho foram dadas pelo IAT e muitos cuidados foram tomados pela equipe consultora no sentido de preparar adequadamente o olhar teórico dos auxiliares de pesquisa para atuarem nesse estudo. Uma aproximação gradual e sistemática da proposta teórico-metodológica a ser seguida foi planejada e executada, a contento, nos momentos presenciais de trabalho e nas tarefas intermodulares recomendadas. A participação de alguns técnicos dos setores pedagógicos das DIREC no estudo de 1998 ajudou mesmo os mais novos do grupo a ampliar seus *olhares* para a escola e suas necessidades.

Como apoio ao referencial teórico foram utilizados textos de: Albano Estrela, Antonio Carlos Gil, A S. Triviños, Antonio Nóvoa, Bárbara Freitag, Carlos Rodrigues Brandão, Ivani Fazenda, Madalena Freire, Maria Orly Pei, Marli Afonso de André, Menga Lüdke, Minayo, Paulo Freire, Pedro Demo, Philippe Perrenoud, Suely Ferreira Deslandes, Sonia Kramer, Zabalba, dentre outros. Além disso, foi amplamente utilizado em leituras e análises o Relatório técnico da pesquisa anterior, elaborado a partir de circunstâncias correlatas.⁸⁵

Os cursistas (denominados de auxiliares de pesquisa) analisaram os instrumentos da pesquisa elaborados *a priori* pela equipe consultora: puderam compartilhar pontos de vista, tomar decisões conjuntas, sugerir modificações, enriquecê-los e negociar responsabilidades. Ao mesmo tempo, como resultado de consensos, foram apropriando-se daquelas ações que dirigiriam as coletas dos dados. Também tiveram oportunidades de ler e discutir textos de autores já citados anteriormente, aprendendo que a utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variada de dados, também caracteriza os estudos etnográficos, ainda que o método básico seja a observação participante⁸⁶.

Além do citado, analisou-se conjuntamente e de modo cuidadoso, o programa curricular utilizado pelos formadores do NEBE III nas 80 horas de formação, além das apostilas utilizadas. Buscou-se, com esse procedimento, fornecer aos auxiliares de pesquisa subsídios teórico-práticos quanto às concepções de ensino e aprendizagem e os conteúdos específicos que sustentaram os momentos presenciais do trabalho realizado com os docentes que seriam observados.

Neste encontro eles foram orientados no sentido de se utilizarem a observação distanciada evitando-se contatos diretos com o professor e os alunos dentro e fora da sala de aula. Assim sendo, a 1ª coleta de dados foi realizada de modo discreto mantendo-se um distanciamento do objeto a ser investigado no sentido de possibilitar análises mais objetivas

⁸⁵ Op. cit BAHIA, SEC/IAT, 1998.

⁸⁶ Aprenderam e puderam vivenciar circunstâncias em que o observador, ao conjugar dados de observação e entrevista com informações obtidas através de levantamentos, elabora uma *descrição densa* da realidade estudada (André, 1994: 39).

deste. Estrela (1999), ao sugerir a aplicação de tal processo no início de um estudo, argumenta no sentido de que

(...) a tomada de consciência não determina a eliminação do inferencial, mas permite uma distinção entre o subjetivo e o objetivo, o que, em última instância, constitui a forma mais válida de objetividade. (P. 37).

Assim sendo, nas observações subseqüentes eles se encaminharam para o campo de trabalho e ao realizarem as coletas dos dados dentro dos critérios combinados, iam registrando suas impressões nos seus diários de campo e de algum modo, abordando os docentes sobre o que estavam a observar e anotar. Seleciono destes, algumas destas anotações:

- ✓ *O que eu imaginava ser a escola era outra coisa. (Aux. de pesquisa 181).*
- ✓ *A professora perguntou: você vem para ajudar? (Aux. de pesquisa 201).*
- ✓ *Não vi um roteiro de trabalho registrado no quadro. Mas pude observar que a professora já começou a trabalhar com algo que aprendeu no curso: alfabeto móvel e jogos de ortografia, por exemplo. (Aux. de pesquisa 022).*
- ✓ *A professora passava o tempo todo tentando manter a disciplina. Alunos se agrediam, ela ficava impassível. Devo trabalhar essa questão com ela em outro momento?(Aux. de pesquisa 021).*
- ✓ *Alunos merendam na sala. Não têm recreio. (Aux de pesquisa ID3).*
- ✓ *As professoras pedem apoio. Querem ser acompanhadas pela SEC/DIREC. (Aux. de pesquisa ID5).*
- ✓ *Fiquei impressionada com a quantidade de coisas que os alunos já sabem. Como aprenderam, não sei. A professora pouco ensina. (Aux. de pesquisa 131).*
- ✓ *O recreio é dirigido. Cada dia uma professora comanda as atividades recreativas. (Aux. de pesquisa 161).*

- ✓ *Numa situação de produção textual coletiva, todos falavam e ninguém ouvia. Uma pobreza, a atividade. Alunos escrevem mal, a professora pouco intervém. Nada se conclui. (Aux. de pesquisa 152).*

Com base nesses e noutros relatos de experiência vividas nos campos de trabalho, a equipe consultora ajustou seu planejamento e pôde orientar o grupo de pesquisa para o que viria a seguir (mais três observações, entrevistas com professores e alunos, conversas informais). Revisaram-se princípios e procedimentos sedimentados em teorias científicas buscando-se fazer os ajustes necessários e possíveis para o encaminhamento da tarefa. Sobre este procedimento Marli André (1994) afirma que na pesquisa

(...) a teoria parece exercer um papel extremamente importante no sentido de caminhar paralelamente à observação, possibilitando uma ampliação do campo do observador, indicando 'pistas' para um estudo mais aprofundado ou sugerindo focos para uma atenção mais sistemática. (P.43).

Desse modo a tarefa ia se processando. Entre a 1ª e a 2ª observações os 73 técnicos das DIREC e os 08 do IAT retornaram para mais 40 horas presenciais de encontro com as consultoras, quando puderam relatar as nuances do que já haviam feito e observado. Trechos dos diários de campo foram lidos e discutidos coletivamente, muitos se admiraram das diversas realidades captadas. Nesse segundo encontro eles puderam receber novas orientações para as intervenções na realidade escolar, a continuidade das observações e das entrevistas semi-estruturadas com os professores e 5 alunos de cada classe observada.

Nesse processo utilizou-se, mais uma vez, o suporte teórico imbricado com a prática para a concretização das estratégias de observação - visando atender adequadamente os objetivos da ação a qual os auxiliares de pesquisa estavam a desempenhar. Novamente recomendaram-se procedimentos éticos e muita cautela na vivência de um papel ativo no interior das classes e na conjugação de esforços para a realização do plano de trabalho.

Na força da crença do trabalho teórico interpenetrado com a prática, os auxiliares de pesquisa tiveram, também, oportunidades de realizar -- reconstruindo conhecimentos e aprendendo em equipes - a categorização dos dados coletados e a concomitante sistematização quanti-qualitativa destes. Agiam supervisionados pela equipe consultora, no sentido de que a análise do qualitativo se assentasse na estrutura lógica da investigação matemática dos referidos dados. Utilizou-se de tal estratégia metodológica para que eles pudessem preparar-se, também, para a realização dos relatórios finais de trabalho. Os resultados foram positivos. Sobre tal processo, Pey (1986: 15) afirma que (...) *se aprende vivenciando com, coletivamente, se aprende pensando, descrevendo, interpretando; aprende-se o significativo*. E isso, de fato, ocorreu.

O mais significativo para eles, naquele momento, era realizar uma discussão pública do que haviam conseguido elaborar nessa 1ª fase, definir-se novos objetivos e, ainda que continuassem a existir claramente componentes de continuidade com a fase anterior. Assim, foram definidos novos elementos sobre o comportamento a ser adotado nas situações de observação de sala de aula e nas entrevistas semi-diretivas e conversas informais a serem realizadas dali por diante.

Assim, nesse segundo módulo presencial, ocorrido um mês após o primeiro, retomamos os objetivos do trabalho como um todo e ressaltamos a importância da preparação de uma equipe técnica para acompanhar a dinâmica das escolas, firmando parcerias afetivas e operacionais com os professores. Os aspectos que mais se sobressaíram nesse encontro estão relacionados com os novos conhecimentos adquiridos, a expectativa positiva pelo trabalho que se iria realizar dali para em diante, o entusiasmo demonstrado pela equipe pesquisadora, além da elaboração de um projeto de intervenção em sala de aula para ser operacionalizado nos diversos campos de pesquisa.

Foram eleitos como temas principais e tratados do modo como foi descrito acima:

- ♦ Relatos de experiência na aplicação dos instrumentos de observação em classe;
- ♦ Uso de procedimentos de pesquisa no acompanhamento e avaliação do trabalho docente;

- ♦ Levantamento e análise das dificuldades enfrentadas e das alternativas de uso *a priori* dos dados coletados;
- ♦ Sistematização e análise dos primeiros dados de pesquisa coletados;
- ♦ Construção de um quadro-síntese da escola, da sala de aula dos professores e dos alunos;
- ♦ Pesquisa e intervenção na realidade: formas de acompanhamento do trabalho docente;
- ♦ Orientações gerais de elaboração do relatório final de pesquisa.

Os objetivos delineados *a priori* pelas consultoras e complementados *a posteriori*, em conjunto com o grupo pesquisador foram sendo concretizados e constantemente eram articulados com as metas que se pretendiam alcançar nas diversas etapas do estudo em questão. Tinha-se a clareza, entretanto, de que todos esses momentos vividos nem sempre garantiriam a operacionalização adequada das ações projetadas, pois afinal não é simples pesquisar, fazer anotações no diário de campo, impregnar-se da realidade, categorizar, analisar, dissertar sobre a realidade.

Consciente dos entraves, a equipe consultora esteve sempre pronta para apoiar, corrigir o projeto se necessário se fizesse, sem a pretensão de modificar o real; afinal tinha-se a clareza, durante todo o percurso, de que *fazer ciência exige um exercício metodológico sistematizado e rigoroso de observar, refletir, avaliar e planejar com constância* (Weffort, 1995: 11). Daí, em todo o decorrer da pesquisa, contatos freqüentes via telefone, eram mantidos por nós, consultoras, com eles - no sentido de orientá-los e apoiá-los no que mais necessitassem.

A fase seguinte correspondeu à continuidade do trabalho de campo propriamente dito - cada um no âmbito da sua realidade. Realizaram mais três observações (com uma duração de 4h em média, incluindo o período do recreio); envolveram-se em conversas informais com os sujeitos da pesquisa, entrevistaram-nos, organizaram a coleta de dados, elaboraram e enviaram os relatórios finais de acordo com as exigências formais do trabalho, em tempo hábil. Apesar das dificuldades que tiveram, eles compreenderam que estruturas

formais são importantes e que representam resultados científicos fundamentais, sobretudo na realidade natural em que atuaram (Demo, 1994: 76).

Nas circunstâncias descritas, terminaram por desenvolver de modo satisfatório toda a tarefa aprendendo e fornecendo subsídios para o relatório global elaborado pelas consultoras e apresentado à SEC, através do IAT.

3.6.3 – Do contexto geral para o mais específico, a geração deste novo estudo

Das 162 classes/professores estudadas na pesquisa original, para esse segundo estudo delimitamos *a priori*, eu e a minha orientadora de pesquisa, alguns critérios de seleção:

- ♦ a amostragem deveria contar com um universo de oito professores lotados em escolas jurisdicionadas a quatro diferentes DIREC;
- ♦ os professores deveriam ter participado de todas as etapas do Projeto Nordeste e da primeira pesquisa, militarem profissionalmente em realidades espaciais e sociais distintas;
- ♦ os municípios nos quais os professores atuassem profissionalmente deveriam ter suas realidades sociais diferenciadas especialmente quanto à presença de universidades ou instituições de ensino superior, a fim de se verificar a influência da presença destas no desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes;
- ♦ a capital da Bahia deveria compor a amostragem por constituir-se no centro acadêmico mais desenvolvido do estado; assim, deveria ser o município a abrigar um maior número de professores a serem pesquisados, não apenas pela sua extensão geográfica, também por abrigar três pólos de Diretorias Regionais de Educação (1A, 1B e 1C) e por estas terem inscrito o maior contingente de professores no Projeto Nordeste (NEBE III);
- ♦ os dois municípios do interior baiano a serem escolhidos deveriam estar a mais de 200 km de distância dessa capital sendo que, num deles, deveria ter

ao menos uma instituição de nível superior voltada para a formação de professores e o outro, de menor porte, nenhuma;

- ♦ a DIREC 1C não deveria fazer parte dessa amostragem por atender aos nove restantes municípios que compõem a Região Metropolitana do Salvador⁸⁷ - geograficamente situados a menos de 200 km da capital e, portanto, muito próximos aos principais centros acadêmicos baianos; os docentes da capital deveriam, portanto, estar lotados em escolas jurisdicionadas às DIREC 1A e 1B.

A partir da delimitação destes principais critérios, os municípios escolhidos foram:

- ☆ **Salvador** – por ser um grande centro urbano e capital do Estado da Bahia. - possuindo grandes Centros Acadêmicos a exemplo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I – ambas públicas; e da Universidade Católica do Salvador (Ucsal), Universidade do Salvador (UNIFACS), da Faculdade de Educação da Bahia (FEBA), da Faculdade Jorge Amado e Faculdade Visconde de Cairu - todas de âmbito particular. Além dessas, inúmeras Faculdades particulares de pequeno, médio e grande portes estão a proliferar por toda a Região Metropolitana de Salvador desde o final da década de 90 abrigando uma diversidade de cursos de licenciatura e bacharelado a exemplo de Pedagogia, Letras, Filosofia, Administração, Direito, Jornalismo, Comunicação, Turismo, Informática, Ciências Contábeis, Arquitetura, Odontologia, Engenharia Civil e outros.
- ☆ **Ribeira do Pombal** – por estar localizado a 256 km da capital do estado da Bahia e constituir-se num pequeno centro urbano do semi-árido nordestino, desprovido de Universidade ou Faculdades. É sede da DIREC 11.
- ☆ **Senhor do Bonfim** – por estar localizado a 374 km de Salvador, constituir-se num centro urbano de médio porte, também numa região do semi-árido do Nordeste baiano e por sediar o Campus VII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)⁸⁸ abrigando os

⁸⁷ Vide nota N. dois.

⁸⁸ Campus conveniado com a Université du Québec à Chicoutimi para a realização desse Mestrado em Educação e Pesquisa.

cursos de licenciatura em Pedagogia e em Ciências com duas habilitações: Matemática e Biologia. É sede da DIREC 28.

Com o estabelecimento do critério de presença ou ausência de centro universitário ou faculdades no local da militância profissional do professor, tivemos a intenção de verificar se este fator teria influência sobre o desenvolvimento pessoal e a profissionalidade do docente.

4

ELEMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima.

Marx, 1980.

4.1 - O uso da etnografia⁹⁰ na pesquisa original

Desenvolvida por Harold Garfinkel em seu livro publicado em 1967 (*Studies in Ethnomethodology*), desde o final da década de 70, a pesquisa etnográfica vem atraindo o interesse dos pesquisadores na educação e tem como cerne da preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular. De maneira incipiente, já nessa época, os pesquisadores recorriam a esta abordagem buscando revelar a complexa rede de significados que permeiam a sala de aula.

De acordo com Erickson, em Conferência proferida na USP em 1993, a etnografia vem evoluindo no sentido de procurar romper a distância entre o pesquisador e o grupo pesquisado⁹¹, como se dá nos estudos mais tradicionais. Segundo ele, nesse distanciamento estão implícitas relações de poder que pouco a pouco vão sendo reconhecidas e superadas com os estudos etnográficos.

É importante pontuar as quatro tendências atuais da etnografia em educação citadas por ele nesse encontro e situá-las no contexto dessa pesquisa:

- a) tornar mais explícitos os pontos de apoio das interpretações;
 - b) usar a microetnografia;
 - c) envolver crescentemente o professor no processo de pesquisa;
 - d) a utilização de arquivos interativos por redes de microcomputadores. (André, 1995: 107-109.).
- o item *a* refere-se à publicação do material coletado pelo pesquisador: estes devem incluir descrições dos espaços, dos sujeitos da pesquisa, do que eles fazem, além de citações de sua falas nas diferentes situações observadas. A revelação clara e precisa das circunstâncias de obtenção dos dados deve ser ponto relevante dos estudos dessa natureza;

⁹⁰ *Etno* – pessoas, povo. *Grafia* – estudo. Tem como principal pressuposto a compreensão da realidade social para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a.

⁹¹ O observador deve estar consciente de que sua presença e ação influenciam as reações das pessoas.

- o item *b* trata do uso da microetnografia, isto é, a micro-análise das situações através do uso do vídeo e sua transcrição. Combinando-se as filmagens com as anotações no diário de campo o trabalho torna-se mais completo e favorece as interpretações.
- a questão do item *c* refere-se à aproximação ente pesquisador e pesquisado e são eleitos como objetos de interesse a sala de aula e a tarefa do professor. Na verdade, o professor pesquisado atua como colaborador, na parceria diversificada com o pesquisador. Erickson crê na possibilidade de se estabelecer um diálogo aberto e franco entre ambos. Nesse caso a parceria se estreita mais e produz melhores resultados, segundo ele;
- o item *d* enfatiza o uso de registros contendo relatos de experiências, descrições densas de casos etc. dando possibilidades de trocas e discussões amplas entre pesquisadores, via rede de comunicação eletrônica.

Nessa pesquisa, os procedimentos descritos no o item *a* foram amplamente utilizados pelos auxiliares de pesquisa. Do item *b* utilizou-se o diário de campo como instrumento privilegiado de anotações, o qual foi reutilizado, posteriormente nas triangulações⁹² das informações coletadas. Procurou-se, desde o início do processo recomendar uma ênfase especial ao diálogo franco entre o auxiliar de pesquisa e o professor no sentido de estreitar a parceria entre ambos – atendendo-se assim aos ditames desse item *c*. Finalmente, os procedimentos recomendados no item *d* não foram possíveis de serem operacionalizados por questões técnicas - nem todos os auxiliares de pesquisa e os professores possuíam microcomputadores na época em que a pesquisa foi realizada.

Os estudos etnográficos ganharam muita popularidade no Brasil na década de 80 especialmente nos programas de pós-graduação no início dos anos 90, já sendo possível avaliar seu emprego em educação. Novas tendências e novas proposições foram surgindo e possibilitaram a expansão da sua utilização de um modo mais efetivo na área. Nos programas brasileiros surgiram inúmeras dissertações, teses e pesquisas de docentes que se voltavam para a descrição de sala de aula e para as relações cotidianas construídas na experiência escolar: eles buscaram mostrar a estruturação do processo de construção do

⁹² Ou seja, confrontando diversos pontos de vista, apoiando-se numa variedade de fontes de dados, buscando-se os valores que se encontravam subjacentes nas comunicações e comparando as interpretações dadas ao mesmo fenômeno (André; Menga, 1986: 52; André, 1994: 38, 39, 44; 1995: 107).

conhecimento em situações de interação professor-alunos e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica (André, M., 1995: 102). O objetivo principal desses estudos era a observação, o entendimento do que se passava na realidade da cultura escolar no sentido de revelar a complexa rede de interações aí presente.

Desse modo, a pesquisa que deu origem a este estudo está perpassada pelos estudos etnográficos e se aproxima muito do *trabalho de campo* tal como é proposto por Cicourel (1980) e Junker (1971). Seu método básico de trabalho é a observação participante; sobre esta técnica, Wilson (1977) chama a atenção para o caráter mais flexível e aberto do seu uso cotidiano, ao afirmar que:

(...) a observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa da realidade cultural, centrada na interpretação dos fenômenos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhe conferem (...) um cientista não pode compreender o comportamento humano sem compreender as bases a partir das quais o indivíduo organiza o pensamento, sentimentos e ações. (P. 245-265).

Através dessa estratégia metodológica o grupo pesquisador buscou acumular descrições de locais, pessoas, fatos, linguagem, situações interlocutivas, a fim de estruturar um quadro configurativo das diversas realidades estudadas.

Por razões de natureza prática o período da citada pesquisa participante precisou ser abreviado; assim, suas consultoras, seguindo orientações de Walker (1980: 45) - que sugere algumas medidas para que a validade do estudo não fique comprometida nessas circunstâncias - combinaram que os auxiliares de pesquisa buscariam uma intensa comunicação com as pessoas a serem estudadas e procurariam revelar, nos relatórios do estudo, diferentes pontos de vista (coletados até de modo informal) dos diversos participantes do fenômeno estudado (professores, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores das escolas, pais de alunos etc.). Orientaram, ainda, com base na obra citada, que os dados fossem coletados numa variedade de situações, em momentos variados (sala de aula, recreio, atividades extraclasse, por exemplo). Além disso, ofereceram subsídios para

que a checagem de dados obtidos, através de diferentes fontes, em situações variadas e em momentos diferentes, pudesse ser realizada utilizando-se da estratégia da triangulação.

Aliado a tudo isso, os auxiliares de pesquisa foram trabalhados intensamente no sentido de utilizarem-se de uma *memória ativa descritiva* (diário de campo) descendo a detalhes nas descrições de fatos, ancorados na realidade e na dinâmica dos atores sociais. Assim, eles buscaram compreender e descrever as diversas situações observadas, dando relevância ao contexto⁹³ em conta, nas dimensões sociais, culturais e institucionais de cada realidade em particular. Sem pretender comprovar teorias, foram inter-relacionando elementos e considerando-os dentro de um conjunto, em tentativas de explicitação dos múltiplos significados que a interação pedagógica ia produzindo. Posteriormente esses diários de campo foram entregues, juntamente com os relatórios às consultoras e estas puderam utilizar-se de estratégias de impregnação⁹⁴ nas leituras feitas, realizando, por seus turnos, renovadas triangulações, quando da elaboração do relatório de trabalho final. Essas memórias ativas dos observadores, plenas de sentimentos, inferências e reflexões, foram utilizadas como critérios metodológicos no sentido de garantir crescente credibilidade, fiabilidade e confirmação de dados no processo de construção do relatório final do trabalho (André; Menga, 1986: 48, 49).

Desse modo, a partir de um deliberado envolvimento dos auxiliares de pesquisa com o local do estudo, a ação pedagógica foi tomada como um dos focos principais. Eles foram orientados no sentido de *ir além da lógica dos fatos*, ou seja, apurar o olhar e a sensibilidade diante do objeto a ser investigado, recomendando-se ficarem atentos ao surgimento das múltiplas pistas que os conduziriam a inusitadas perspectivas de análises (BAHIA/ SEC/IAT, 1999).

4.2 - Os instrumentos e os procedimentos de pesquisa utilizados

⁹³ No seu sentido literal: *onde as coisas são trançadas juntas* e onde os fatos fazem sentido (Kincheloe, 1997: 167).

⁹⁴ Essas leituras, sistemáticas e sucessivas, foram se processando e possibilitando a divisão do material em seus elementos componentes, procurando as citadas consultoras de apoio ir a fundo no desvelamento de mensagens implícitas. Fez-se inicialmente uma primeira classificação dos dados, de acordo com os categorias teóricas iniciais, preparando uma etapa de classificação e organização mais complexa de análise destes. (André, Menga, 1986, p.48).

A sala de aula apresenta-se como o espaço privilegiado e multideterminado onde se exercita a ação docente e onde se espera que ocorram mudanças provocadas pela participação dos professores em ações formadoras contínuas. Daí o presente estudo estar centrado neste ambiente na busca de apreenderem-se as influências dessas ações sobre os docentes.

Assim sendo, para a coleta de dados nas classes selecionadas e sobre seus atores, foram utilizados os seguintes instrumentos⁹⁵ (situados nos anexos deste estudo):

- ✓ N.1: Roteiro de observação de sala de aula onde foram registrados, em questões abertas e fechadas, dados de identificação da classe, tempo oficial e real de duração da aula, instalações físicas, mobiliário, equipamentos, organização do espaço físico da classe (mapa de sala de aula), materiais presentes e materiais usados durante a aula, aspectos das dinâmicas de aula, descrição de algumas atividades desenvolvidas no decorrer do período de observação consideradas relevantes e comentários acerca do trabalho do professor.
- ✓ N.2: Roteiro de caracterização das escolas onde atuam os professores observados onde foram registrados dados de identificação, estrutura e organização, instalações físicas, dados sobre equipamentos e materiais, merenda escolar, relação comunidade-escola.
- ✓ N.3: Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores contendo, em questões fechadas e abertas, dados de identificação pessoais, profissionais, vida social, vida profissional, percepção sobre o trabalho da escola, o trabalho na sala de aula.
- ✓ N.4: Roteiro de entrevista semi-estruturada com alunos contendo dados de identificação, vida familiar, vida escolar.

⁹⁵ Os instrumentos usados na pesquisa foram elaborados a partir das seguintes referências: ESTRELA, A. *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto. Porto Editora, 1994. (e) CHESTERFIELD, R. *Modulo sobre observación en la aula*. In: Projeto de Mejoramento de la Calidad Educativa na Guatemala. Institute for International Research en colaboración com Juarez and Associates, INC. The University of Pittsburg, 1966. (e) *Ficha de observação em sala de aula*, elaborada por FULLER, B. e DELLANGELO, L. Consultores do programa *Por que as escolas falham na educação das crianças do Nordeste do Brasil?* (e) *Estudo de observação de sala de aula – Bahia e Ceará*. Projeto Nordeste, Banco Mundial, UNICEF, 1996. (e) SALMEN, L. *Eneficiary Assesement*. Washington, World Bank, 1995.

- ✓ N.5: Roteiro de acompanhamento do trabalho docente contendo campos específicos para a data do contato, procedimentos utilizados, aspectos levantados, orientações dadas, resultados observados.

Além desses, o diário de campo funcionou como suporte de registro - onde os auxiliares de pesquisa livremente anotaram suas impressões e as diversas ocorrências consideradas relevantes no decorrer do processo.

Apoiados nos citados instrumentos, os procedimentos utilizados em tal processo foram:

- observações de campo;
- entrevistas semi-estruturadas aos professores, a alunos;
- registro de notas do contexto e notas pessoais no diário de campo;
- análise e interpretação dos dados coletados;
- Elaboração de relatório final.

4.3 - Coleta dos dados

A coleta de dados foi programada para ser concretizada através de um processo progressivo, de maneira que tais dados fossem sendo discutidos paulatinamente e os obstáculos sentidos fossem sendo apresentados, tanto em forma dos procedimentos, quanto das ocorrências que facilitavam ou, ao contrário, dificultavam o desenvolvimento do estudo em pauta. Esse processo teve como objetivos, além do controle de qualidade da pesquisa, um sentido de aprendizagem para a equipe dos auxiliares de pesquisa/observadores. Assim aconteceu.

Os professores que se ofereceram voluntariamente para colaborar com o estudo estavam evidentemente informados sobre as etapas de observação em suas classes, mas não sobre as datas das ocorrências. Caracterizada como observação participante, esse estudo exigiu uma presença prolongada do observador em contato direto e pessoal com os observados e os docentes foram visitados em quatro períodos distintos pelos auxiliares de pesquisa. A cada vez estes permaneciam todo o turno acompanhando as atividades,

preenchendo os instrumentos de observação, conversando informalmente nos períodos dos intervalos, bem como registrando seus comentários nos diários de campo.

No processo, alguns assim se manifestaram:

- ✓ *Considerarei esse trabalho de fundamental relevância para o desenvolvimento da educação na Bahia; até por isso acho importante uma maior divulgação dos dados coletados em forma de resultados e sugestões, no final. (Aux. de pesquisa 1B2).*
- ✓ *Agora me sinto mais preparada para realizar o meu trabalho no setor pedagógico da DIREC no que se refere ao acompanhamento das nossas escolas. Esse trabalho não deve parar por aqui. Ele está apenas começando. (Aux. de pesquisa 113).*
- ✓ *Pena que um estudo de tanta importância não disponha de um tempo mais amplo para a sua finalização. (Aux. de pesquisa 1 A1).*
- ✓ *A impressão que tenho tido é que cada vez que chego à escola para observar as situações é a de que chego com uma lente de aumento nas mãos: meus olhos, guiados pelos instrumentos, parecem ver mais. (Aux. de pesquisa 282).*

Constata-se, também por estes depoimentos, o reconhecimento da importância do processo vivenciado pelos técnicos das DIREC e do IAT no âmbito escolar. Ao saírem dos *gabinetes* para a prática, eles se depararam com situações com as quais só lidavam de modo distanciado, o que provocava obviamente, uma distorção da realidade. As experiências próximas demonstraram para eles a importância de estarem mais em contato com os professores e com os alunos na condição de interlocutores, perscrutadores e analisadores do cotidiano da escola.

4.4 - O processo de análise e tratamento dos dados coletados

Os dados coletados receberam diferentes tratamentos. Os de observação direta, complementados com os dados das entrevistas abertas e semi-estruturadas foram levantados, no que diz respeito às questões fechadas, em planilhas eletrônicas apropriadas para análises estatísticas elaboradas pelo *Statistical Package for the Social Sciences* (SSPS/PC+) buscando-se analisar os cruzamentos de variáveis e comparações entre médias

que permitiram estudar as relações entre o trabalho realizado pelo professor, o desempenho dos alunos e as condições de trabalho existentes em sala de aula.

As questões abertas foram sistematizadas em leituras exaustivas e consecutivas e, delas, levantaram-se categorias não apriorísticas, mas nascidas da experiência dos observados. Elas foram *emergindo* ao longo da pesquisa no processo de levantamento de dados elaborado pelas consultoras.

Os dados registrados livremente nos diários de campo e nas conversas abertas e informais (gravadas e reproduzidas por escrito) foram tratados a partir de orientações provenientes de literatura disponível sobre análise do conteúdo do discurso (Orlandi, 1987; Maingueneau, 1997) considerando-os como textos ou discursos que expressam a *polissemia de vozes* presentes na escola: nas falas dos alunos e dos professores e nos diferentes sentidos dados por cada um desses atores sociais ao que ocorre nos diversos interiores das classes e fora delas.

As categorias reintroduzidas nas planilhas foram, por sua vez, também tratadas pelo já citado programa do SSPS/PC+.

A multiplicidade dos instrumentos e procedimentos utilizados nesta pesquisa contribuiu para um avanço em relação ao já conhecido e possibilitou o traçado de um quadro representativo da escola, da sala de aula e de seu entorno, fornecendo novas informações sobre a educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública da Bahia. Os dados coletados fizeram emergir, mais uma vez, as inúmeras questões sobre a pertinência do modelo de *aperfeiçoamento* de professores (implementado pelos Programas de formação contínua co-financiados por agências internacionais), sobre a repercussão destes na escola e na qualidade do ensino/aprendizagem principalmente no Nordeste brasileiro. Seus resultados foram apresentados aos órgãos que o encomendaram, em dezembro de 1999 na forma de um relatório.

4.5 - Aspectos metodológicos do novo estudo

Como a etnometodologia caminha na direção de analisar a racionalidade do senso

comum, vi que nada seria mais recomendável do que usar os mesmos pressupostos teóricos da pesquisa original para organizar este novo estudo. Partindo dessa premissa, mais uma vez preocupei-me com o controle da subjetividade⁹⁶ e a busca do rigor científico: assim, a partir da amostragem selecionada para subsidiá-lo, os instrumentos foram novamente perscrutados, analisados de modo pormenorizado, os dados categorizados e os diários de campo exaustivamente percorridos e revistos/complementados com renovados olhares e anotações, numa tentativa de transcender e exercitar o *estranhamento*.⁹⁷

Neste contexto, os relatórios conclusivos dos auxiliares de pesquisa da amostragem foram, também, sucessivamente lidos/revisados num processo de impregnação intenso de seu conteúdo⁹⁸ a fim de colher, deles, mais subsídios para este estudo. Os registros dos diários de campo foram tratados a partir de orientações provenientes de literatura disponível sobre análise do discurso, considerando-os como textos que expressam a *polissemia de vozes* dos auxiliares de pesquisa, dos professores, e os diferentes sentidos dados por cada um desses atores ao que ocorre no interior da escola e da sala de aula (Spink: 2000; Maingueneau: 1997; Orlandi: 1987).

Nesse sentido, examinei todo o material buscando aspectos recorrentes verificando se certos temas, observações e comentários reapareciam em contextos variados, vindos de diferentes fontes e em diferentes situações. Os aspectos que apareceram com mais regularidade foram a base de novos agrupamentos das informações em categorias descritivas. Desse modo, outras categorias surgiram a partir do próprio conteúdo das anotações feitas, especificando e expandindo consideravelmente as iniciais. Dimensões mais evidentes foram emergindo do material coletado como elementos mais significativos no desvelamento de *vozes implícitas* e pontos inicialmente obscuros.

⁹⁶ A subjetividade entendida como a presença marcante da pessoa na interpretação do objeto (Gamboa, 1994:102).

⁹⁷ Exercitar uma atitude de policiamento contínuo no sentido de transformar o familiar em estranho (André, 1994: 43).

⁹⁸ Leitura exaustiva das anotações (Michelat, 1980).

Ao analisar detidamente o material de pesquisa coletado (no âmbito específico da amostragem escolhida para o presente estudo) encontrei interessantes *retalhos de vozes*⁹⁹ dos professores pesquisados (especialmente nos diários de campo dos auxiliares de pesquisa). Anotei cuidadosamente *outras falas* citadas nos instrumentos de observação em diferentes momentos: categorizei-as e retomo-as na perspectiva de interpretá-las e tecer considerações sobre seus conteúdos.

Estes *retalhos* revelam, de um modo singular, pensamentos, posturas, receios e anseios, concepções, modos de pensar e encarar a profissão e os processos de formação contínua docente dos professores participantes da pesquisa. A partir desses *fragmentos de vozes* tive a idéia de dar-lhes um tratamento interpretativo especial desvendando intrincadas nuances de práxis pedagógica. Este material compõe o capítulo 5 deste documento.

Para realizar este intento utilizei uma base epistemológica multirreferencial com uma abordagem metodológica que Ardoino (1983, apud Macedo, 2000a) denomina de

(...) multirreferencialidade interpretativa - exercida em nível das práticas, a partir de dados de pesquisa precedentes e visando, através da comunicação, um certo tratamento deste material com um olhar interrogativo plural orientado para a pertinência das ações humanas. (P. 94,95).

A palavra, nesta abordagem, é tomada como movimento, que constrói e se constrói, não podendo ser encarcerada em significados estanques e contraditórios. Compreender e captar o significado em cada uma das enunciações¹⁰⁰, em sentido mais estrito, o contexto imediato somente é possível, se se levar em conta o contexto amplo que é o momento histórico, o contexto social e a ideologia que perpassa todo o discurso (Orlandi, 1999: 49). A palavra, assim, considerada como fenômeno ideológico por excelência (Bakhtin, 1992:

⁹⁹ As vozes compreendem diálogos, negociações que se processam na produção de um enunciado que é o ponto de partida para a compreensão da dialogia (Spink, 2000:46).

¹⁰⁰ A enunciação se dá na interação que ocorre durante uma comunicação verbal que “entrelaça-se aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção”(Bakhtin,1992:124).

36), e que ao ser separada do contexto sócio-histórico pode assumir o discurso de qualquer ideologia.

Sobre este processo, Macedo (2000a) revela:

(...) a significação real e profunda do material analisado reside além do que está expresso. Trata-se de descobrir o sentido velado, em opacidade, das palavras das frases e das imagens que constituem o material analisado. Assim, o dito e o não-dito, na análise do conteúdo, são apreendidos numa 'gestalt' onde figura e fundo devem ter a mesma importância analítica. (P.209)

Nessa visão, realizar uma pré-análise de conteúdos do material em processos de leituras preliminares seguidas de uma categorização deste rol de enunciados e de uma interpretação inferencial, de forma pertinente, remeteu-me a um movimento de *tornar-me membro* do processo, como recomendam os etnometodólogos (Macedo: 2000a: 208-210); dessa forma, ao impregnar-me do material de pesquisa no sentido de categorizar os enunciados¹⁰¹, busquei amiúde perscrutar *sentidos ocultos* e as entrelinhas dos *ditos e não-ditos* no sentido de identificar intencionalidades e realidades das pessoas da amostragem deste estudo.

Nesse processo explicativo - dos meios e *entremeios* dos falares dos atores da pesquisa - busquei identificar a complexidade¹⁰² das concepções de ensino e aprendizagem (dentre outras teorias implícitas) que se encontram intrínsecas às suas falas, aos seus sentimentos e às suas atitudes aparentes ou reveladas, utilizando a realidade vigente num sentido de *garimpar* caminhos que se revelem esclarecedores no desvelamento da problemática deste estudo.¹⁰³

¹⁰¹ Bakhtin (1994b) define-o como expressões (palavras ou sentenças) articuladas em ações situadas, que, associadas à noção de *vozes* adquirem seu caráter social.

¹⁰² Complexidade na perspectiva de Edgar Morin e colocada aqui no sentido de aliciar a inquietação teórica, semear a angústia do método, a prudência e o cuidado científico.

¹⁰³ A concepção de linguagem que adoto aqui está centrada na *linguagem em uso*, ancorada na tradição etnometodológica. Como prática social que, na definição de Mikhail Bahktin (1929/1995) são os discursos peculiares a um estrato específico da sociedade – uma profissão, um grupo etário etc. – num determinado contexto, em um determinado momento histórico, constituindo um caminho privilegiado para entender a produção de sentidos no cotidiano (Spink, 2000:38-43).

Assim, ao problematizar a realidade, iniciei minha tarefa pelo contexto principal do ato pedagógico: a escola e, mais especificamente, a sala de aula. Em seguida, o foco das análises desprendeu-se para a pessoa do professor no exercício da sua profissionalidade – como são, como se percebem, como definem, na sua profissionalização, os programas de formação docente.

Finalmente, ao selecionar e categorizar comentários gerais dos professores - ouvidos pelos auxiliares de pesquisa e anotados em seus diários de campo e nos instrumentos de observação direta - utilizei como dispositivo lingüístico os repertórios interpretativos¹⁰⁴ de modo a compreender a construção social dos conceitos que eles têm internalizados acerca de seus papéis, sua profissão, o processo de formação profissional. Eles atuaram como substrato para minhas argumentações e, ao mesmo tempo me ajudaram a apresentar alguns dados conclusivos deste estudo, vinculando-os a considerações sobre a formação contínua em educação e a construção da profissionalidade dos professores, objeto específico dele. As sugestões de Patton (1980) foram pertinentes nos momentos desse trabalho:

(...) há que se fazer um esforço de detectar padrões, temas e categorias realmente relevantes e significativos nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento. (P.313 apud André, Menga, L. 1986: 44).

De algum modo procurei tirar partido do meu pertencimento profissional e da especificidade da minha experiência como formadora de professores, sem negar a subjetividade desta condição ontológica. O reconhecimento dessa face subjetiva da análise foi determinante para que eu tomasse, durante todo o percurso, medidas específicas de garantia do rigor científico necessário ao processamento e validade do estudo em foco.

Entre os procedimentos utilizados ressalto como importantes: o estudo pormenorizado do foco escolhido, a formulação de questões analíticas, o aprofundamento

¹⁰⁴ Repertórios interpretativos são componentes essenciais para o estudo das práticas discursivas, pois é por meio deles que podemos entender tanto a estabilidade como a dinâmica e a variabilidade das produções lingüísticas humanas (Gilbert e Mulkay, 1984, apud Spink, 2000: 48).

da revisão de literatura na fase mais complexa da análise, o uso extensivo, nos registros, de comentários, observações e especulações dos auxiliares de pesquisa e dos professores no intuito de elucidar os enunciados do estudo. Estes registros, tratados cuidadosamente como portadores de informação, forneceram subsídios para o levantamento de contrastes entre o discurso e a prática dos professores e na análise dos aspectos do programa de formação na realidade das salas de aula investigadas.

As codificações dos diversos atores sociais da pesquisa foram mantidas as mesmas provenientes da pesquisa original: são códigos mistos de três elementos para os auxiliares de pesquisa e quatro para os professores. São os seguintes:

- ⊕ Salvador (DIREC 1 A e 1 B): 1A1, 1A2 e 1B1, 1B2 (auxiliares de pesquisa) e 1A12, 1 A21; 1B11; 1B21 (professores).
- ⊕ Senhor do Bonfim (DIREC 28): 281 e 282 (auxiliares de pesquisa); 2811; 2821 (professores).
- ⊕ Ribeira do Pombal: (DIREC 11): 111, 112 (auxiliares de pesquisa); 1111; 1122 (professores).

5

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica de suas relações e interações que constituem seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada nesse complexo interacional.

Marli André, 1999.

5.1 - Apresentação e análise dos resultados

5.2 - Onde trabalham os professores, onde estudam os alunos - a escola e a sala de aula

A realidade é muito mais rica do que o que está codificado na lógica dos fatos. Para se compreender como as coisas verdadeiramente são, torna-se necessário recusar sua simples facticidade.

Marcuse

Com a preocupação de ver a escola em sua totalidade, e não só as classes onde lecionam os professores observados, o presente estudo buscou dados descritivos do espaço onde mourejam os atores da atividade pedagógica, entendendo que a casa da escola, com seus funcionários, com sua hierarquia, com suas salas, com seus equipamentos, com suas paredes nuas ou cobertas de produções dos alunos, com suas áreas de estudar, de brincar e sua infraestrutura a qual constitui-se numa das condições determinantes do trabalho do professor (BAHIA, SEC/IAT, 1999). As relações e interações que constituem o dia-a-dia da escola e que saem desta para a comunidade onde ela se insere têm, evidentemente, as marcas das pessoas que aí militam. As pequenas diferem das de grande porte, as urbanas das rurais. Os diversos níveis de ensino aí presentes, as funções docentes e as técnicas, o conforto ou o desconforto material oferecido, os materiais didáticos existentes ou não, a frequência da merenda, a presença ou não da comunidade criam fisionomias diferentes para as escolas estudadas e influem no exercício do trabalho pedagógico ali realizado. Com essa compreensão é que foram analisadas as 81 escolas que compuseram a amostra original e, desta, emergiu para as oito unidades escolares deste segundo estudo.

As escolas em que trabalham os professores estão todas situadas na zona urbana, nas sedes dos municípios, uma vez que o NEBE III atendeu especificamente a professores lotados em escolas urbanas. Todas pertencem à rede estadual de ensino sendo que 23% são unidades gestoras, ou seja, funcionam em locais cedidos por entidades filantrópicas. As demais 87,5% são unidades executoras, portanto gerenciam os recursos destinados à sua manutenção e funcionamento. As executoras funcionam em prédios apropriados para o seu funcionamento o que, em tese, deve facilitar a administração e a conservação dos espaços.

As duas que são unidades gestoras (em espaços cedidos por entidades filantrópicas) não se mostram adequadas para atender às necessidades de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade: suas salas são pequenas e precárias, mal iluminadas e com pouca ventilação.

Quanto ao porte, cinco estão enquadradas como pequeno contando com até 10 salas de aula e duas estão na categoria de médio porte com 11 a 16 salas. Destas, 87,5% funcionam os três turnos de trabalho e apenas 12,5% nos turnos matutino e vespertino. O ensino é organizado por série ou ciclo e todas atendem a alunos do ensino fundamental (apenas 25% atendem de 1ª à 8ª série, as de médio porte; as demais, 75% de 1ª à 4ª ou Ciclo Básico de Aprendizagem e 3ª e 4ª séries).

Estudaram-se, ainda, as condições de uso das instalações físicas, encontrando-se apenas 25% em bom estado de conservação. As demais, 75% estão classificadas entre razoável e ruim. Estranha-se que isto ocorra, quando se tomam em consideração as atuais políticas públicas de elevação dos padrões mínimos de funcionamento dos estabelecimentos escolares.

Quanto à presença de material, 25% das escolas que funcionam como unidades gestoras não possuem o *kit tecnológico* – antena parabólica, aparelho de televisão e videocassete, aparelho de som – as demais – 75% - o possuem, mas há registros de que são pouco utilizados pelos professores. Alega-se a dificuldade para se ter acesso a esses equipamentos, pois precisam ser bem guardados para evitar a ação de vândalos. Verificou-se, porém, que há outras razões para a não utilização deles: as professoras estão necessitando de melhores orientações para o seu uso como elementos complementares em suas práticas pedagógicas. Elas citam claramente isto:

- ✓ *Tenho preocupação em sair da rotina, mas não sei trabalhar muito bem com o videocassete, ainda. (Professora 1122.).*
- ✓ *Eu sei que trabalhar com vídeos é bom, os alunos aprendem mais porque prestam mais atenção, mas preciso de orientação pra saber usar esse recurso direito. (Professora 2821).*

O reconhecimento da importância do uso de recursos complementares já existe, como se vê. Está faltando traduzir essa necessidade em atos possíveis de serem

operacionalizados não apenas sob o ponto de vista técnico, mas do seu emprego pedagógico como suporte valioso de ensino e aprendizagem.

Foram percebidas carências significativas de materiais no ambiente das salas de aula: 75% dispõem apenas de uma pequena mesa para o professor, carteiras para os alunos, quadro de giz, gizes brancos, um pequeno armário – nem sempre em bom estado de conservação - e os pertences dos alunos, dentre estes os livros didáticos fornecidos pelo sistema às unidades escolares. A exceção, novamente fica 25% das escolas que funcionam como gestoras: não há armários nas classes e o número de carteiras escolares demonstrou, em três ocasiões, serem insuficientes para o quantitativo de alunos.

As professoras atuam em classes iniciais do ensino fundamental sendo que 50% trabalham com alunos do Ciclo Básico de Aprendizagem e 50% em classes de 3ª e 4ª séries.

Quanto aos livros recebidos para uso dos alunos, há problemas a serem considerados: em primeiro lugar, apenas 43% dos livros encaminhados corresponderam àqueles escolhidos pelas equipes das escolas. Considera-se um fato grave suas escolhas não terem sido respeitadas: se os professores têm o direito de optar entre várias obras para trabalhar não há por que receberem outras que haviam descartado. Por outro lado, em apenas 37,5% das classes constatou-se a utilização, em tarefas específicas, de jornais e revistas. Identifica-se como grave este fato por estarem os professores e, em conseqüência, os alunos, subordinados aos ditames veiculados nos livros didáticos.

No que diz respeito aos livros paradidáticos, altamente indicados aos professores durante os cursos há dificuldades acentuadas: em nenhuma das escolas da amostragem eles chegaram em quantidade suficiente para o uso de todas as professoras. Há queixas sérias delas quanto a isso.

Estranha-se o tratamento que o sistema educacional vem dando a esse material, considerada a sua importância para a formação de leitores. Estranha-se mais ainda, quando uma das prioridades do governo federal expressa no manifesto *A nação convocada: compromisso nacional pela Educação Básica*⁹⁹ é a garantia a todas as escolas deste segmento, de condições mínimas de aprendizagem. O livro é a primeira condição citada.

⁹⁹ BRASIL. MEC. *A nação convocada: compromisso nacional pela Educação Básica*. Brasília. 1996.

O resultado desse descaso é uma pirâmide em cuja base larga se encontra o aluno pobre, que não recebe da escola os subsídios mínimos para desenvolver as suas competências na modalidade escrita da língua, e, na maioria dos casos, não encontra em casa condições, sobretudo financeiras para o acesso à leitura. Não estão os professores – marcados pela desvalorização qualitativa e salarial - fora deste contexto, desde quando dificilmente podem sustentar pessoalmente uma biblioteca, uma videoteca, ou até mesmo o acesso a jornais e a periódicos. No topo dessa pirâmide permanecem a Escola e o sistema governamental que a sustenta, ambos intocáveis, a julgar os que não têm condições mínimas de ensino e aprendizagem através dos exames que impõem para, em seguida, alardearem, *aos quatro cantos do mundo*, os culpados pela tragédia dos alunos brasileiros atingirem o último lugar no quesito leitura no Programa Internacional de Avaliação, conhecido como Pisa, que analisou a capacidade de leitura de adolescentes em 13 países. A maioria dos estudantes brasileiros errou questões elementares e não falta quem afirme, a exemplo da professora Sylvia Gouvêa, membro do conselho Nacional de Educação que *os currículos e o material escolar vêm sendo aperfeiçoados, mas a formação precária dos professores anula os efeitos dessas mudanças.*¹⁰⁰ Sua afirmação, intencional, se dá como se o professor fosse o único responsável por essa situação de calamidade.

Outro aspecto observado foi a reclamação de 87,5% das professoras da presença contínua de um coordenador pedagógico no interior da escola, dada a importância do seu papel catalisador do trabalho coletivo. Esses coordenadores estão ausentes em 62,5% das escolas da amostra. E é preciso, aqui, considerar que se faz imprescindível um acompanhamento sistemático que apoie a ação dos docentes, fazendo-os sair do isolamento em que eles tendem a permanecer, após o término de ações pontuais de capacitação. Da falta desse profissional no ambiente escolar elas reclamam e reivindicam sua presença constante, não apenas nos horários de planejamento. Vale citar algumas observações colhidas nas entrevistas realizadas:

¹⁰⁰ Revista Época, *Qualidade zero*. 10 de dezembro de 2001:48.

- ✓ *Recebemos orientações gerais da DIREC, na AC discutimos entre nós, os colegas, mas o que precisamos mesmo é de uma pessoa para coordenar os trabalhos de planejamento aqui dentro, na escola. (Professora 1122).*
- ✓ *Não recebo orientação sobre o que devo ou não ensinar. Eu me viro sozinha. (Professora 1A21).*
- ✓ *A coordenadora até vive por aqui. Não tem é habilidade para coordenar os trabalhos dos professores. (1A11).*

É com essas condições e com a ausência delas que as instituições vêm cumprindo ou não o seu papel, construindo no dia-a-dia a sua teia interna de relações que se ampliam para além desse espaço, envolvendo ou não a comunidade e sendo ou não envolvida por ela já com uma certa abertura: registra-se uma crescente instalação (87,5%) de Conselhos Escolares e, ainda que estejam em caráter incipiente de funcionamento, isto demonstra uma tendência para a gestão participativa da coisa pública.

Desse modo, a escola, que não pode fazer grandes transformações na sociedade, mas sem a qual nenhuma transformação efetiva pode ser feita, ainda é a instituição específica da civilização do conhecimento. Precisa, agora, ser fortalecida para exercer-se, também, como um espaço de construção cotidiana do saber para quem mais necessita dela.

5.3- Os professores das escolas estudadas – a pessoa e o profissional

*(...) o poeta que dentro de mim não se resigna,
nem se cala, acaba por se irritar como uma criança
importuna e teimosa(...) e nem a paz do dever
cumprido saboreio quando dispo a bata (...)*

Miguel Torga

Nesse estudo, trabalho a concepção da aprendizagem contínua e permanente do professor dentro de uma perspectiva reflexiva que seja a base de uma análise metódica, regular, sistemática e instrumentalizada, serena e causadora de efeitos que propiciem uma evolução rumo à profissionalização. Ele deve ser instigado e apoiado para construir lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, que dêem corpo a

dinâmicas de autotransformação participada (Garcia: 1992, 59-67; Nóvoa: 1995, 37-38; Perrenoud: 2002, 47- 50).

A insistência em analisar, detidamente, a leitura da realidade da sala de aula (feita por auxiliares de pesquisa em quatro momentos diferenciados) dá-se a partir da crença de que ali naquele ambiente multideterminado exercita-se uma rede de relações entre aluno/professor, aluno/aluno/, aluno/professor/condições de funcionamento da escola, o que propicia, de modo rico e multifacetado, o desvelamento das dificuldades dos professores, ao mesmo tempo em que vai também, de certa forma, o *desculpabilizando* de toda a responsabilidade com aquele que vem para a escola aprender e não aprende. Estudos como os de Nóvoa (1992), Kramer (1996), Pimenta (1999), em torno da história de vida de professores, vão ajudando a ampliar o entendimento de todos para esse momento crucial em que vive a categoria docente.

Esse é o *pano de fundo* face ao qual se apresentam, também, os 162 professores da pesquisa primária - na qual este estudo está referencializado e retira uma amostragem para uma análise mais específica. E com uma peculiaridade: todos já participaram em mais de um programa de formação docente - oferecido pelo sistema público - com a disposição de aprender. Este é um dado deveras relevante.

Nessa amostra, no que concerne à escolaridade, 25% possuem licenciatura em Pedagogia, as demais, 75%, apenas a habilitação em Magistério. As professoras que possuem níveis superiores residem e militam na profissão em municípios que possuem grandes centros universitários ou até mesmo médios. Onde não há esses centros (12,5% dos municípios) as professoras analisadas possuem apenas a habilitação em Magistério num nível médio, dado que comprova a necessidade da instalação, ao menos, de Departamentos de Educação, nos de menor porte. Duas dessas professoras dizem bem dessa realidade em suas entrevistas:

- ✓ *Gosto de minha profissão e gostaria de ser mais preparada. Na região onde moro não tem Faculdade, se tivesse eu faria um curso a fim de melhorar minha vida.* (Professora 1122).

✓ *Tenho vontade de fazer um curso superior para me sentir mais preparada. Se aqui tivesse Faculdade... (Professora 1121).*

A falta de instituições públicas – com múltiplos Departamentos - e em várias regiões é patente e influencia nos níveis de escolaridade dos profissionais, portanto. Deveriam existir, especialmente como centros acadêmicos superiores de formação docente.

A realidade, no entanto é que, sob o título VI da LDBEN 9.394/96 – dos profissionais da educação – nos seus artigos 62 e 63 o MEC instituiu as bases para essas políticas tratando da criação e regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) destinados à formação de profissionais para a educação básica – em nível de normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental, programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação continuada. Desse modo, a legislação, ao criar uma nova instância de formação de profissionais de educação, estabelece uma estrutura paralela, fora da ambiência universitária, num curso de caráter técnico-profissionalizante, mas no plano da educação superior, numa tentativa de aligeiramento e simplificação dessa formação. É paradoxal: a mesma LDBEN que determinou a formação em nível superior de todos os professores criou os ISE e seus cursos normais superiores como locais preferenciais para essa formação. É inaceitável o equívoco de se criar uma rede paralela que tenta *suprir* essa formação, sobretudo fora do âmbito da universidade (Anfope 1996:19.)¹⁰¹. A Lei inovou, portanto, estabelecendo parâmetros de precarização do trabalho docente, trazendo a falsa perspectiva de aperfeiçoamento e de maior qualificação, partindo do desgastado discurso da preocupação com a educação fundamental e infantil. Nas circunstâncias hierárquicas em que isso se coloca, pode significar mesmo, uma reacomodação da desvalorização profissional (Scheibe, 2002: 55).

Essa forma de ordenação demonstra que os estudos que, dessa forma forem concretizados, dar-se-ão separados da pesquisa e da produção de conhecimento nas áreas de formação - tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência quanto da área educacional – adquirindo um caráter técnico e instrumental, retirando do profissional

da educação a possibilidade de desenvolver-se como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica (Freitas, 1999: 21, 22; Kuenzer apud Aguiar, 1999: 45; Veiga, 2002:65-91). Esta formação tem, pois, um caráter pós-médio e não superior, situando-se numa tendência de formação do tecnólogo do ensino, muito longe, portanto, de suprir as necessidades de formação superior de qualidade de nossos professores.

Novamente o horizonte de aligeiramento transparece aqui, agora através do rebaixamento das exigências e das condições da formação, banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores. As conseqüências resvalam para a má qualidade do ensino e da aprendizagem já que *reduz o professor a um prático com pleno domínio da solução de problemas das práticas cotidianas da escola e da sala de aula alijados da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas* (ANFOPE, 1999)¹⁰².

Vê-se, dessa forma, que a criação de novos cursos e centros de formação separados das universidades – como os ISE não resolvem os anseios de professores na busca por uma formação de qualidade no intuito de *melhorar a vida*, como desejam as docentes deste estudo específico.

Outra questão levantada nessa amostragem diz respeito à quase absoluta feminização da profissão, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental; isto aparece fortemente neste estudo (100% dos entrevistados são do sexo feminino). Essa relação histórica diz respeito à combinação entre maternidade e catequese a uma visão artesanal da profissão docente e tal fenômeno está correlacionado com os baixos salários que produzem, também, a pauperização do professor, também presente neste estudo: o percentual mais alto (50%) da renda familiar corresponde a uma faixa de mais de 2 a 3 salários mínimos, 37,5% ficaram na faixa de mais de 4 a 7 e apenas 12,5% na faixa de 7 a 10 salários mínimos. Estes

¹⁰¹ ANFOPE Documento final do VIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte, 1997 (xerocopiado).

¹⁰² ANFOPE. Documento final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte, 1999.

percentuais, num grupo em que a maioria exerce a função de professora em 40 horas semanais (87,5%) e onde 62,5% se dizem chefes de família é deveras preocupante e justifica plenamente os comentários feitos acima. Vale a inclusão dos comentários abaixo, transcritos de diários de campo dos auxiliares de pesquisa:

- ✓ *Sentem-se satisfeitas como professoras, embora apontem como uma das dificuldades para o desempenho da profissão a situação financeira muito precária.* (Aux. de pesquisa 1B2).
- ✓ *As duas professoras observadas vendem biscoitos para aumentar a renda familiar. Utilizam o terceiro turno para elaborá-los. Qual o tempo que têm para a dedicação às atividades dos alunos e ao estudo?* (Aux. de pesquisa 281).
- ✓ *A professora me diz que gosta da profissão: lamenta ganhar tão pouco e comenta que tem sido 'um sufoco' a sua sobrevivência.* (Aux. de pesquisa 1B1).
- ✓ *Com o salário baixo, as condições de sobrevivência se tornam muito difíceis, obrigando os professores, muitas vezes, a desprezar a família no seu único turno livre para sair em busca de outras ocupações a fim de complementar uma renda mínima (...)* (Aux. de pesquisa 111).
- ✓ *Uma professora disse: se eu ganhasse melhor e tivesse tempo pra estudar, até daria pra ter mais fé nas mudanças depois do curso.* (Aux. de pesquisa 1 A1).

Hargreaves (1996:1, apud Cunha, Isabel, 1999) chama a atenção para esta questão na análise dos desafios que atualmente se colocam para os professores. O tempo, afirma o autor:

(...)é uma dimensão que estrutura nosso trabalho, mas que, por sua vez, é estruturado por ele; (...) longe de ser uma questão banal, tanto a quantidade de tempo que dispõe o professorado quanto, em maior medida, quem controla este tempo e para que propósito, se convertem em assuntos cruciais. (P. 138).

Há uma clara relação entre intensificação do tempo dedicado à tarefa docente e a proletarização deste trabalho. Até pelos depoimentos citados acima fica claro que quanto mais há *controle* do tempo com a intensificação de tarefas, mais se fragiliza a noção de

profissionalização do magistério, levando-o à pauperização. Se o professor perdeu o controle do processo de seu tempo (pela necessidade de sobrevivência) e de seu trabalho, se é levado a realizar tarefas predeterminadas por estruturas superiores, a concepção de autonomia, tão necessária à profissionalização, desaparece e se produz uma espécie de colonização por meio da intensificação de atividades. Sem tempo para pensar, estudar, se organizar em grupos, o professor perde a força nas decisões e elaborações de sua tarefa pedagógica e se aliena, *murcha* na profissão. Assim, deixa de realizar seus próprios processos produtivos, ficando mais fácil lançar mão de manuais, textos prontos, livros didáticos organizados. Torna-se uma presa mais maleável do sistema, que não a quer de outro modo, pelo visto.

É alta a média de idade neste estudo – 43 anos. É um dado importante que demonstra a existência de um saber advindo da experiência a dar, de algum modo, uma sustentação à ação docente. No entanto, numa retomada cuidadosa do material que está sendo analisado, constata-se que a idade mais avançada e o tempo mais longo de serviço (100 % possuem mais de catorze anos de docência) estão a apontar para uma apatia para o estudo, para a renovação pedagógica: apenas 12,5% demonstraram preocupação em estar atualizadas com revistas pedagógicas e dizem haver lido, embora precariamente, os volumes dos PCN. O falar constante na aposentadoria demonstra que já se sentem cansadas da tarefa, desassossegadas com as experiências de formação contínua que, ao apresentar *novidades*, muitas vezes distanciadas de suas realidades, desalojam seus saberes experienciados, desfamiliarizando-as das práticas que vinham exercendo há um tempo. A auxiliar de pesquisa 1A1 diz bem dessa situação em seu relatório:

- ✓ *Constanei que 75% das docentes ainda apresentam muitas dificuldades em assimilar e aplicar os novos métodos e inovações que foram aprendendo nesse e em outros cursos que já tomaram; elas têm um jeito de trabalhar mais tradicional e se sentem inseguras em aplicar coisas diferentes. Vejo que o processo de mudança é lento, mesmo, principalmente para as professoras cujos conceitos e práticas estão enraizadas ao longo de um tempo como profissionais, as que já têm mais idade.*

Na realidade, principalmente a descontinuidade dos programas de formação contínua tem efeitos muito maléficos sobre o exercício da função docente. Esse fenômeno se expressa seja pela descontinuidade que sofrem os programas do governo, seja pela mudança dos governantes, pela constante interrupção de projetos, pela perda da hegemonia dos modelos científicos ou mesmo a fragmentação e o aligeiramento, já amplamente citados neste documento. A cada interrupção e recomeço, os professores, necessitados de uma escolarização mais ampla e consistente, se perdem nos meandros dos modelos científicos e tendências pedagógicas apresentados, interrompidos e rerepresentados sob novas roupagens nos cursos de capacitação; terminam se distanciando do que já vinham fazendo, mesmo precariamente, ao longo da vida. A falta de um acompanhamento sistemático no interior das escolas, novamente se faz sentir nesse fenômeno. inte.

Transparece, também nesse relatório, que 75% ainda não estão familiarizadas com o estudo, com o esforço que demanda a leitura e a reflexão sobre esta. Sobre isso, Rodrigues: (2002) discorre:

As professoras não são resistentes ao estudo; são como seus alunos, também excluídas dos direitos básicos: a saúde, alimentação, saneamento, habitação, organização, lazer e estudo que lhes garantam o preparo necessário ao exercício do seu ofício. (P.176).

Registro esta constatação como deveras preocupante, pois como poderá uma professora, ainda no dizer de Rodrigues (2002:176) *buscar alimento para diversificar sua prática? Como despertar o gosto de seus alunos por essa atividade e incentivá-los a ler encontrando-se, ela própria em tais circunstâncias?*

São questões e fatos que trago para este estudo por compreender que os programas de formação contínua, vinculados aos propósitos do Banco Mundial, precisam ser urgentemente repensados, reformulados.

5.4 – Mais informações sobre as professoras analisadas e suas realidades pessoais e profissionais

No grupo 87,5% são pardas, 12,5% são negras. Dessas, 87,5% são casadas e têm uma média de quatro filhos. O tempo de serviço varia entre 14 e 26 anos, alto, portanto. Há evidências, nas falas de 25% dessas professoras que estes fatores podem estar contribuindo como causa de um estresse ou mal-estar docentes caracterizados como uma sensação de frustrações psicológica e física decorrente das condições de trabalho precárias, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional:

- ✓ *Sinto-me desanimada, com as energias se esvaindo com tanto trabalho, problemas e dificuldades na vida e na escola. Meus alunos precisando de mim e eu anestesiada...* (Professora 1B21).
- ✓ *Ninguém está preocupado comigo: com meus anseios, necessidades e buscas... sinto é pena de mim* (Professora 1B11).

Os dados de pesquisa demonstram, assim, que a auto-estima do professor, já tão comprometida pela desvalorização salarial, sofre impactos que ganham dimensão de verdadeira síndrome – a síndrome da desistência, conhecida como *burn-out* – diante da impotência em realizar sua tarefa. Mesmo sabendo, teoricamente, como executá-la, faltam-lhe elementos essenciais à segurança da própria prática diante das dificuldades que enfrentam (Melo, 1999: 48).

Essas evidências aparecem, de modo mais complexo e até mais grave, também nos sentimentos de alguns auxiliares de pesquisa após entrevistarem os professores:

- ✓ *Agora, preciso dizer que vejo nesta professora uma heroína diante das dificuldades apresentadas: ela não foi preparada para atuar como profissional: se vira como pode!(SIC).* (Aux. de pesquisa 112).
- ✓ *A professora é a chefe da família, pois o marido está há muito tempo desempregado. Como ela pode ter tranquilidade para planejar, estudar, ensinar se provém a casa e está passando por tantas dificuldades?* (Aux. de pesquisa 1A1).

- ✓ *De forma unânime as professoras queixaram-se dos baixos salários. As vidas que levam e as múltiplas dificuldades que enfrentam todos os dias me deixaram penalizada. A coordenadora pergunta: como vou cobrar mais, de pessoas que estão assim? (Aux.de pesquisa 282).*

São níveis preocupantes de dificuldades financeiras, de falta de satisfação na atividade docente, de consciência de que não se está preparado para tarefas tão complexas gerando autocomiseração e autoculpabilidade (e inspirando esse sentimento em outros) diante do que está ocorrendo na escola: 100% têm consciência de que sua docência poderia ser melhor e há sentimentos de frustração quando percebem que, de algum modo, há sinais de defasagem em suas ações. Há um evidente desassossego e uma identidade funcional ferida - até porque se exige muito do professor na atualidade e as políticas globais de governo lhe impõem uma sobrecarga de trabalho sem um digno retorno financeiro, nem prestígio social. Os dados levam a crer que propositadamente. Há uma intencionalidade clara por parte deste sistema em manter em estado de alienação um profissional que poderia estar contribuindo muito mais para a ampliação dos níveis críticos e reflexivos da população mais carente e excluída, da sociedade.

A análise realizada acima não isenta o professor de sua responsabilidade com a qualificação de seu trabalho e a luta por melhores condições de seu exercício até porque, se não exercidos, estes são fatores que contribuem para a sua desprofissionalização crescente. E de muitas maneiras isto já está ocorrendo com o professor da escola pública deste país: de um modo geral o professor está muito pouco envolvido com o que faz, vivendo num *círculo vicioso*, dando mostras de um descomprometimento com a sua tarefa. Neste estudo específico, por exemplo, as professoras ocupam seu tempo livre participando de grupos organizados (sobretudo as igrejas), mas apenas um percentual de 37,5% de dedicam à leitura, principalmente jornais ou revistas. Nas entrevistas 25% explicitam que se sentem discriminados pelos colegas por gostarem de ler textos pedagógicos e por realizarem o que classificam de um bom trabalho:

- ✓ *Sou censurada pelas minhas colegas por não perder oportunidade de ler experiências boas, publicadas em revistas e trazer para a minha classe para aplicar com meus alunos. (Professora 1111).*
- ✓ *Quando faço um bom trabalho e comento com os colegas, não encontro apoio. Me perguntam (SIC) se estou ganhando extra pra isso. (Professora 1B11).*

A questão do *isolamento*, da escassa realização de tarefas coletivas e o pouco tempo de convívio entre os colegas, leva a essas e outras distorções reforçando a percepção do professor como artesão solitário, estimulando este isolamento e criando a idéia de que a autonomia significa um investimento pessoal (Cunha, Isabel: 1999:140). Sem trocas ou, em processos de trocas precárias, os bons trabalhos caem no anonimato e quando são explicitados, de algum modo, recebem críticas dos colegas que não se sentem estimulados a estudar e inovar. Esses comentários desestimulam o professor criativo a empreender novas ações – as motivações intrínsecas dos professores não são ampliadas, eles se sentem desanimados.

Analisando no material de pesquisa o item referente ao planejamento pedagógico, identifiquei que 100% dizem que costumam planejar suas aulas, embora os auxiliares de pesquisa, em suas observações, tenham encontrado outra realidade. Algumas transcrições de trechos de diários de campo atestam isso:

- ✓ *A professora não tinha planejamento. Levou para a classe uns panfletos sobre saúde e improvisava direto, a aula. (Aux. de pesquisa 281).*
- ✓ *Às 13:15' os alunos entram na sala. Em seguida, a professora chega e percebe que esqueceu a chave do armário. Retorna, abre-o e fica mexendo em papéis. Até às 13:40' os alunos ficam a perambular pela sala sem atividades, aguardando o comando da professora. Ela está sem planejamento e sem material: sugere que as crianças cantem uma música sobre a limpeza... e segue inventando coisas para fazer. (Aux. de pesquisa 1A 2).*
- ✓ *Há uma ausência visível de planejamento das aulas. Isto gera muita improvisação e perda de tempo pedagógico. (Aux. de pesquisa 112.).*

*improvisação
criar
prof. &
aux.*

- ✓ *A professora parece perdida: a cada momento manda os alunos fazerem coisas diferentes, desconstruídas. (Aux. de pesquisa 1B1).*
- ✓ *Há muito despreparo da professora e de todo o pessoal que trabalha na escola. Fico pensando para que servem esses cursos... (Aux. de pesquisa 282).*

Diante desses indícios, busquei identificar, através de triangulações de dados, outras pistas que me informassem a causa dessas e outras afirmações. Nos instrumentos de observação de sala de aula esta realidade ficou patente: em 62,5% dos casos a ação de planejamento estava comprometida, pois os docentes não estão se organizando no sentido de evitar a improvisação, inimiga de um aproveitamento racional do tempo pedagógico e de um trabalho de qualidade. Pelo pouco tempo reservado pelo sistema para a tarefa conjunta e por não se sentirem mobilizados ou preparados para tal, também. Vale analisar alguns indícios disso em novas citações, agora das próprias professoras:

- ✓ *Não consigo ensinar como eu gostaria porque ainda sou um pouco tradicional. falta-me mais criatividade e tempo para preparar aulas diferentes. (Professora 2821).*
- ✓ *Quando vejo que uma experiência deu certo, tento de novo, mas os alunos resistem a aprender o que é novo. Até eu resisto, quanto mais eles! (Professora 1B21).*
- ✓ *No curso até que a professora falou em planejamento, nos incentivou a fazer. Com que tempo, meu Deus?! (Professora 1B22).*

Como sintoma desta insegurança e da alegação de falta de tempo hábil para planejar, 87,5% dos professores estão reclamando da falta de um trabalho coletivo, sistemático, com um tempo maior do que os atuais encontros - em meio turno semanal (de uma hora e meia semanal) ou num turno inteiro a cada quinzena - para a preparação de suas tarefas coletivamente. De algum modo, eles sinalizam que as reuniões de planejamento na escola devem se transformar em horários de estudos onde possam contextualizar ao diagnosticar a realidade e decidir conjuntamente o que fazer para melhorar o trabalho de toda a equipe escolar. E isto nem sempre ocorre, seja pela exigüidade do tempo reservado

para as atividades do planejamento coletivo, seja pela inexistência de uma pauta de reunião prévia agravada pela ausência de alguém que coordene o processo.

É relevante registrar que, para que haja esses encontros denominados de AC (Atividades de coordenação) as aulas são suspensas, ficando os alunos prejudicados e isto, sem dúvida, com a conivência dos órgãos encarregados de garantir o cumprimento dos 200 dias letivos. Ou seja, o mínimo de tempo de que dispõem os professores para estarem reunidos se dá com o prejuízo dos alunos com a agravante de que a tarefa não está sendo cumprida a contento.

Nesse estudo isto não ocorre de modo diferenciado: o cumprimento da legislação no que diz respeito inciso V do artigo 67 – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho do professor – é, também feito precariamente pelas escolas - com o agravante de retirar do aluno o que a própria lei lhe concede como direito inalienável: 800 horas de ação presencial. E note-se: em 100% das escolas pesquisadas isto ocorre sob a complacência dos poderes que regem a educação pública (a SEC através de seu órgão descentralizador, encarregado, também, de fiscalizar o andamento das escolas sob sua jurisdição – as DIREC, na Bahia). Este problema vem se *arrastando* no sistema há muito, donde se conclui que o cumprimento do período letivo regulamentado constitui-se, nesses casos, numa farsa.

Seja como for, todos consideram importante ter momentos específicos de reuniões coletivas e orientações técnicas e, posterior a estas, suas tarefas acompanhadas por uma coordenação presente, diariamente, na escola. Reafirmo, portanto, a importância deste fato, citando novamente algumas *falas* das professoras:

- ✓ *Para dar aula, faço planejamento, sozinha. Ninguém me diz o que devo ou não fazer, mas sinto falta de uma coordenação que acompanhe o meu trabalho. Sigo os livros. (Professora 1111).*
- ✓ *O trabalho pedagógico da escola vai melhorar se houver um planejamento e um acompanhamento em grupo. É preciso dar tempo para o professor trocar idéias, em parceria o trabalho fica melhor. (Professora 1B11).*

- ✓ *Dá mais segurança trabalhar, planejar num grupo acompanhado: dá para enxergar melhor o que precisa ser mudado. É difícil fazer um bom trabalho sem saber se ele está certo. (Professora 2811).*

A solidão na ação de planejamento e na execução de um trabalho sem o devido acompanhamento demonstra estar por um lado, subjugando a ação docente - com o livro didático sendo utilizado como o principal norteador do planejamento e por outro, desestabilizando um professor que já sente vontade de mudar e não se sente seguro para realizar isso sem apoio. Esse ponto é deveras crucial, ficando patente, pois, a necessidade de avaliações efetivas sobre esses horários de AC atualmente subutilizados, que poderiam se constituir numa alternativa criativa de apoio à ação do professor.

Como um agravamento para esta situação, sabe-se que a organização da sociedade neoliberal estimula a ação individual e que não é por acaso a intensificação do trabalho docente isolado, dependente de livros que passam pelo crivo do MEC: a discussão coletiva e a autonomia de ação conduzem à reflexividade crítica, à autotransformação que, por sua vez, amplia o olhar político e crítico dos professores sobre suas condições pessoais e sua profissionalidade. E isto, em absoluto, interessa a quem deseja preservar um estado hegemônico.

Ressalto aqui, a necessidade de se estar atento a algo que vem assumindo uma proeminência nesta contemporaneidade: a profissionalização docente como a *tábua de salvação* da *frágil* profissionalidade do professor. Estar atento, principalmente, quando este conceito vem impregnado da ideologia¹⁰³ e de concepções neoliberais (envoltas num processo de globalização da economia) como:

- ☆ qualidade total;
- ☆ descentralização e autonomia (na imposição de uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar);
- ☆ listagem de competências e habilidades técnicas que o professor deve demonstrar possuir - geralmente atreladas a um discurso de desenvolvimento profissional;

- ☆ preparação aligeirada do professor como estratégia política de desprofissionalização do magistério;
- ☆ redução de custos diretos, principalmente salários e serviços na produção;
- ☆ celebração do privado em detrimento do público (o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade);
- ☆ procedimentos técnicos relacionados ao *como fazer*;
- ☆ avaliação da *qualidade* do trabalho docente com caráter seletivo especialmente no período de estágio probatório - encontra-se, nesse contexto, a lógica da produtividade e de uma avaliação sistemática e ameaçadora da atuação docente;
- ☆ a valorização da produtividade como resultado da avaliação sistemática da atuação profissional (interna e externa às escolas) como peso maior para a progressão na carreira¹⁰⁴.

Há uma tendência nos meios educacionais (especialmente após a edição dos Referenciais para Formação de Professores, 1999) em assumir um discurso desse teor, sem um cuidado crítico-reflexivo. No entanto, no afã de encampar a novidade, sem esse cuidado, pode-se seguir produzindo um efeito perverso no processo de formação docente contínuo: o alinhamento a forças dessa natureza pode significar a escolha por um estado de maior alienação e subjugação ao ideário neoliberalista distanciado de saberes essenciais, constitutivos da profissão: consciência, responsabilidade, compreensão, autonomia e crescente conhecimento - traduzido pelas competências culturais e pedagógicas necessárias a uma formação ética (Cunha, Isabel: 1999: 144-146). Competências essas que, articuladas aos princípios éticos e morais que devem informar qualquer prática pedagógica vão muito além da visão tecnicista da profissão de professor contida na intencionalidade do sistema governamental brasileiro que, inteiramente submisso aos ditames do Banco Mundial, emite ordens e controla seus cumprimentos sorrateiramente.

¹⁰³ A ideologia no seu significado forte é entendida como falsa consciência, mistificação, falseamento da realidade nas relações de domínio entre as classes sociais, historicamente antagônicas (Gentili, Pablo: 1999, 77).

¹⁰⁴ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) faz a aferição de resultados escolares a cada dois anos e vem constatando o desempenho cada dia mais baixo da Educação Básica brasileira (1995 a 1999). Sua concepção está vinculada explicitamente à educação e produtividade, numa visão puramente economicista.

A concepção gramsciana de escola histórico-concreta é, sem dúvida, a base teórica e politicamente mais avançada para entender-se que a autêntica pluralidade e diferença pressupõe a democratização e a igualdade de condições para todos.¹⁰⁵

5.5 - Como os professores percebem os programas de formação docente, sua participação neles e seu próprio trabalho: de fragmentos de suas vozes ao desvelamento das realidades, contradições e perspectivas da formação contínua e da profissionalidade docente

☆ *A teoria na prática é outra...*

Constato que tal comentário surge quando os docentes sentem que não há coerência entre o modelo de formação e as ações que praticam em sala de aula. Nesse caso, eles vêem que há uma relação unidirecional do objeto para o sujeito epistêmico e reagem afirmando que tudo o que é veiculado no processo é válido, mas é também utópico e difícil de ser internalizado e colocado em funcionamento; isso se dá quando há um descompasso entre as condições reais em que se encontram os profissionais – seus conhecimentos prévios, seus universos de significação (interesses, motivações e necessidades), seus saberes da docência – e o conteúdo veiculado nos *encontros* de formação.

Corroborando com o explicitado destaco uma observação do diário de campo do auxiliar de pesquisa 281 ao observar a tarefa do professor 2811:

- ✓ *A professora do CBA do vespertino reclama muito dos alunos e coloca-os até de castigo. Os alunos dizem que ela é grosseira. Quando lhe pergunto sobre os aprendizados realizados no curso ela afirma que o que aprende lá não dá para ser aplicado em sala de aula porque não resolve as situações práticas de sua classe. A direção da escola também acha que os cursos não resolvem nada (...).*

Este fato ocorre quando as ações formadoras, ainda com uma base empirista, agem como se o conhecimento se encontrasse *fora* do sujeito e fosse internalizado através de seus

¹⁰⁵ Além das obras clássicas de Gramsci (1978, 1979) sobre esta questão, o livro *A escola de Gramsci* de Paolo Nosella

sentidos e ativados pelas ações física e perceptual através de alguém mais experiente (que funciona como fonte do conhecimento acadêmico).

Nessa perspectiva é necessário explicitar os conteúdos – *ensinar* - especialmente porque o sujeito da aprendizagem é considerado *vazio* na sua origem e necessita ser *preenchido* pelas informações e pelas experiências que tem com as coisas da vida. Acredita-se que ele seja capaz de aprender exatamente o que lhe ensinam e de fazer sínteses da quantidade de informações que recebe; não é de admirar-se que os profissionais de educação não vejam vinculação entre os conteúdos apresentados (na maioria das vezes de *modo magistral*) e suas necessidades reais, numa ação formadora que utiliza os pressupostos da concepção empirista de aprendizagem.

Os professores, nessa perspectiva, são formados para se transformarem em funcionários não-reflexivos do Estado, burocratas e submissos, ou seja, preparados para uma atividade de execução tipicamente instrumental. Suas práticas voltam-se para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas tradicionais. A formação profissional é sócio e politicamente descontextualizada (Kincheloe, 1997:199).

Vejamos um relato de uma situação de aula que demonstra isto:

- ✓ *A turma é do CBA. Todos os alunos são novos no ciclo e isto parece ser um problema para a professora. Diz não ter boas expectativas para este ano e diz que eles não sabem nada. Às 13:30' chama uma aluna à mesa dela e passa a tomar-lhe a leitura: palavras com ch e lh, numa folha mimeografada que levaram para casa no dia anterior. Diante da insegurança da aluna, diz: "soletre, menina! Não é véia, é ve-lha-lha." E segue complementando as tentativas de leitura da criança. Enquanto os demais perambulam pela sala, ela se levanta e improvisa uma aula coletiva. Escreve no quadro várias famílias silábicas e vai chamando os alunos um a um para escreverem palavras com estas. Os colegas não podem interferir nas tentativas dos outros. Apesar da proibição, eles não resistem ficar calados: um aluno escreve e outro lê a palavra sapato sem fazer pausas entre as sílabas, simplesmente reconhecendo-*

nos permite uma compreensão profunda e adequada desta concepção.

a. Ela o corrige: 'não é rápido assim que quero. Leia sílaba por sílaba! Os alunos obedecem e silabam vagorosamente. A aula não deve ter sido planejada. A improvisação revela-se até nas escolhas aleatórias das famílias silábicas e das palavras. Alguns alunos estão praticamente deitados nas carteiras. Desanimados. O mais incrível de tudo isso é que eu sei que no curso foram trabalhadas as novas concepções de alfabetização e essa professora parece não ter assimilado nada. (Aux. de pesquisa 1B1).

Esta professora demonstra total despreparo para a função docente de um modo geral, comprovando a crise profunda que se instalou no sistema escolar com as baixas de salários e a perda conseqüente do pessoal melhor qualificado. Sua concepção de alfabetização é empirista e o estudo da língua materna se processa desprovido de significado social: não é à toa que os alunos se sentem desestimulados para aprender e fica fácil deduzir porque as classes populares ficam alijadas de um processo de ascensão na sociedade. A *fala* desta auxiliar de pesquisa, ao concluir suas anotações no diário de campo, trata disso:

✓ *Quem aprende nessas condições é mais do que inteligente! É um herói de uma guerra desigual! A professora, classe popular também, talvez não se aperceba do que falta ao seu trabalho, parece se esforçar para dar o melhor de si, aquilo que ela acredita ser o que eles precisam: pelo visto, o curso do Projeto Nordeste parece que não conseguiu lhe ajudar muito a avançar, talvez os formadores precisassem de mais tempo com esses professores... (Aux. de pesquisa 1B1).*

Sob o ponto de vista epistemológico, contrapondo-se a esta prática empírica o construtivismo piagetiano propõe uma concepção onde o sujeito é essencialmente ativo numa ação própria de tomada de consciência, da abstração reflexionante (Becker, 1993:27). É, portanto uma ação que, sem abandonar completamente o pólo empírico da experiência (em cuja visão o conhecimento é produzido na interação entre sujeito e objeto) cria através da reflexão sobre a prática, condições para que ele aja de modo autônomo sobre o objeto e transforme-o, transformando-se. É algo que, integrado a outros fatores de ordem sócio-

econômica-estrutural, precisa ser mais explorado num processo de formação docente que não fosse realizado em moldes aligeirados. Ademais, a falta de uma coordenação pedagógica no interior da escola se faz sentir de modo crucial. O novo apresentado no curso, não tem mesmo como ser incorporado, acoplado à prática de uma maneira significativa. Ele deve ser fruto de uma constância de pesquisa em classe, relatos e discussões coletivas, leituras, acompanhamento e ajustes até que possa fazer parte do planejamento e da prática cotidiana do profissional.

As docentes demonstram ter consciência da importância de um acompanhamento sistemático de suas ações. Vale ressaltar o registro de um comentário feito pela professora cuja prática foi citada acima, ao ser questionada sobre o que foi ensinado no curso:

- ✓ *Esse curso poderia ser feito durante todo o ano. A gente se afastava uns dias todo mês e trazia tarefas pra fazer com os alunos. No retorno, apresentava os resultados... acho que assim a gente aprenderia mais as coisas. Fico atrapalhada: cada curso traz uma mudança e quando eu saio de lá, saio entusiasmada, achando que tudo valeu a pena, mas passados poucos dias já esqueci tudo. (Professora 1B21).*

Nota-se que eles já vislumbram, a partir deste comentário, que cabe à formação profissional possibilitar que todo professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento experiencial e contextualizado em situações educacionais, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento pessoal e a potencialização de um exercício profissional mais dinâmico, reflexivo e consciente, orientado para a pesquisa. Isso quer dizer que eles desejam que o conhecimento teórico se construa em condições permanentes e em conexão com a realidade pedagógica (onde é preciso usar os referenciais teóricos para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado) enfatizando o cultivo de habilidades de ensino para ensinar, de habilidades de investigação para analisar o que está ocorrendo na sala de aula, na escola e na sociedade, encorajando os professores a problematizar *o que é para refletir o que deveria ser* (Zeichner, apud Kincheloe, 1997: 201). Pautando-se no que afirmam esses autores, nas circunstâncias observadas e com o modelo de formação

investigado, constata-se que não há formador de professor que possa fazer *milagres* nessas circunstâncias.

Pelo visto, numa formação profissional orientada para a pesquisa e dando as condições que estão sendo negadas aos professores, eles sentir-se-iam mais encorajados a problematizar o ensino numa sintonia com o contexto social e refletir sobre suas peculiaridades e finalidades, desenvolvendo crescentes autonomia e responsabilidade e ampliando as possibilidades de aprendizagem dos seus alunos.

Os Referenciais para formação de professores, (1999: 102, 103) elaborados pelo SEF/MEC recomenda, inclusive, que o docente precisa se mobilizar na direção de um trabalho onde o conhecimento não sendo concebido como algo que se *deposita na cabeça* do aprendiz, é construído pressupondo possibilidades abertas pelos momentos anteriores em ações ativas sobre o objeto do conhecimento por parte de quem aprende recomendando aos formadores criar situações onde os sujeitos possam colocar em jogo tudo o que sabem a fim de construir novas relações e aprendizagens. É óbvio que isto precisa ser feito, mas em outras condições e perspectivas de formação que não as que estão sendo realizadas sob os auspícios e orientações das políticas públicas de ideais neoliberalistas.

☆ *Aprender coisas novas exige muito esforço...*

No quadro teórico deste estudo já se explicitou que há um bloqueio diante do que é novo, especialmente no adulto, por conta da estratificação de aprendizagens anteriores que criam obstáculos a outras aprendizagens. E isso transparece forte na expressão acima. Nessa perspectiva, aprender provoca desconforto e ameaça a identidade profissional do professor. O docente considera, muitas vezes, que algo que o leva a mudar seja *um atentado* contra a sua experiência acumulada, os seus esforços e seu conhecimento construído desde que era aluno e depois na sua lida diária como profissional.

O construtivismo piagetiano, ao colocar ênfase no sujeito aprendiz, entende que o conhecimento é eminentemente uma construção efetuada na interação sujeito-objeto num processo de assimilação-acomodação no interior do organismo. Assim, o que o sujeito

assimila do objeto depende das inferências, das interpretações que ele faz a partir de condições prévias, endógenas, de estruturas de conhecimentos anteriores, nas quais o estímulo é assimilado. Sua aprendizagem só acontece na medida em que possui estruturas próprias, previamente construídas ou em construção (Becker, 1993: 43, 61).

Além do dito, o novo precisa ser significativo para o sujeito que aprende e, portanto, o professor precisa ser sujeito das novas aprendizagens (Hofmman, 1999:49-63). Os responsáveis pelo planejamento e implementação de programas de formação do profissional de educação devem levar em consideração essas nuances já que, ao participar de tais programas, o profissional encontra-se também na condição de aprendiz, produzindo conhecimento. Vê-se que, muitas vezes, ele não vem cumprindo seu papel de transformador porque não possui a formação necessária para entender, cabalmente, o que lhe compete fazer (Florestan Fernandes, 1986:28).

Novamente ressalto um registro feito num diário de campo que corrobora o explicitado:

- ✓ *A professora acabou de chegar da capacitação e sinto que ela está desestruturada, parecendo que começou a ensinar há pouco tempo. No recreio perguntei-lhe se a minha presença estava a lhe atrapalhar. Ela respondeu que o seu embaraço maior estava relacionado ao curso que lhe mostrou outros modos de ensinar (acredita que melhores) e acabou lhe deixando sem saber fazer direito o que já fazia antes. Um acompanhamento pedagógico, (sintonizado com o curso), neste momento, acredito que seria muito bem vindo a fim de consolidar o que foi trabalhado. (Aux. de pesquisa 1B21).*

Muito bem explicitada pela auxiliar de pesquisa, a sua preocupação com o acompanhamento da ação pedagógica, após a capacitação. Ao não se realizar de modo contínuo, pelo menos que seja garantido ao professor orientações complementares e apoios à prática que se deseja renovada, a fim de que os conceitos trabalhados possam ser gradativamente internalizados na ação pedagógica diária. Aliado a isso urge que este profissional capacitado possa tomar como ponto de partida o saber experienciado pelos docentes e a reflexão sobre suas próprias experiências, para minimizar os efeitos de uma

formação que ocorre distanciada das reais condições do ambiente escolar dificultando que o aprendizado se concretize.

O que se constata após a realização deste estudo é que, não se aprofundando a teoria veiculada em cursos aligeirados, não se mobiliza a práxis e esta acaba não se transformando - até porque o profissional se sente inseguro diante do que percebe que precisa ser feito e não se sente mobilizado e muito menos seguro para modificar seus esquemas cognitivos de modo significativo. E isto acaba gerando o que Paulo Freire (1996:124) denomina de uma grande massa pouco compromissada com o aprendizado do aluno.

Além do dito, há outra questão muito séria a dificultar a mobilização para o próprio aprendizado. Uma professora comenta:

✓ *Se esforçar, estudar, pra quê? Pra continuar ganhando o mesmo?! (Professora 2811).*

Desse modo, estés, ao não reconhecer a importância do estudo para o exercício da atividade docente e o que é pior, ao vinculá-lo ao salário, chegam a achar absurdos os pedidos de formadores para que se priorize um tempo para tal atividade, (o que geralmente vem atrelado a um discurso que esta é uma categoria que necessita estudar diariamente). Na realidade, eles já vislumbram essa necessidade, mas demonstram numa certa *inapetência* para a aprendizagem diante das condições de vida e trabalho que têm, como fica evidenciado no comentário acima. Assim, o círculo vicioso se instala de modo perigoso.

Há que se considerar que muitas evidências¹⁰⁶ vêm revelando que o processo de formação inicial e contínua por que passam os professores não tem sido eficaz para garantir o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais deles nem de seus alunos. Por mais que os docentes venham freqüentando cursos pontuais ou programas de formação no estilo de capacitação em serviço e reconheçam a legitimidade dos referenciais teóricos construtivistas e sociointeracionistas veiculados pelos formadores, os citados estudos demonstram *que, quando aprendem, não tendem a fazê-lo em termo de teorias, mas sim*

¹⁰⁶ Na pesquisa que serviu de referencialização a este estudo, por exemplo.

*vinculando as aprendizagens à sua prática em sala de aula*¹⁰⁷ (Hernández, 1998:11). Talvez seja esse um dos muitos motivos pelo qual a categoria nem sempre se mobilize cognitivamente e se pergunte o que poderá usar, dentro daquilo que está sendo trabalhado, na sua prática e até que ponto tudo o que está sendo tratado lhes será útil para solucionar seus problemas no cotidiano de suas vidas e de suas profissões. Revela-se, na questão citada,

(...) um desencontro que se tornou mais ou menos emblemático da relação entre formadores e professores: ao término de eventos pontuais de formação contínua os professores consideram tudo muito teórico e os formadores dizem que eles vieram à procura de receitas (BRASIL. MEC, Referenciais para a Formação de Professores, 1999: 45).

Criado o impasse, há que se desvelar resistências da mente a sair da área do que lhe é familiar, conectando os novos conteúdos aos saberes que o docente vai acumulando e sintetizando na sua prática diária num processo permanente, pois como afirmam Bohm & Peat (1989):

(...) há uma grande tendência da mente a manter-se fiel ao que se lhe afigure familiar, defendendo-se de tudo o que prometa perturbar seriamente os seus próprios balanços e equilíbrios (...) preferindo, ao invés, continuar por sendas mais familiares. (P.36).

Tem sua importância lembrar o que esses autores escrevem com base em estudos realizados: por causa do conhecimento tácito e de destrezas / aprendizagens presentes no arcabouço psíquico dos adultos, há um grande contingente de adultos que *crystalizam* suas concepções e crenças (e nesta categoria estão os professores); portanto, tendem a situar-se diante das concepções teóricas que vêm nos cursos, de modo próprio e fragmentário, de acordo com suas representações. Enxergam o processo dentro de uma visão dicotômica da

¹⁰⁷ Os saberes da experiência como conhecimento tácito leva os professores a dar respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguir, muitas vezes, explicar coerentemente este *savoir-faire*.

teoria e da prática e sem uma perspectiva funcional, exequível: embora possam reconhecer que os conhecimentos estejam fundamentados e legitimados academicamente, nem sempre se dispõem a transpô-los para o âmbito da sala de aula passando, assim, a terem pouca relevância no contexto prático. Como consequência, não ocorrem aí, mudanças consubstanciais.

Outro registro de observações em classe revela isto:

- ✓ *A professora possui uma prática pedagógica muito conservadora. As aulas são monótonas e sem significação. Predominam as atividades mecânicas que não requerem das crianças a construção de saberes. Perguntei-lhe sobre o que aprendeu nos módulos do curso e ela respondeu que essas inovações só dão certo nos cursos, mesmo. (Aux. de pesquisa 1 A1).*

Decorre daí, que um docente realiza em classe não apenas o que quer, mas essencialmente o que pode e ninguém pode fazer algo que se rejeita ou que não se conhece (Carvalho, 1998:21).

Agir no sentido de resolver esse impasse implicaria, dentre outras questões, admitir que, além dos programas de formação estarem, de algum modo, *distanciados* das concepções e representações dos professores, existe *um estado de letargia* para o aprendizado e para a transformação, especialmente nos meios docentes, admitindo que há a necessidade de reativar em muitos profissionais da educação um perdido *desejo de aprender*. E isso passa pelo respeito à realidade deles, à melhoria de suas condições materiais, às suas possibilidades e limites e enfim, a seus saberes experienciados. Novamente cito Bohm & Peat, (1989:37) que descrevem muito bem esse processo: (...) *as pessoas habitualmente não têm a energia e a coragem necessárias para pôr em dúvida toda uma estrutura tácita de um determinado campo de ação (...).*

Diante disso há, especialmente no que se refere às demandas da modernidade, uma premência de se investir e implementar ações de formação docente contínua que não sejam aligeiradas, com uma forte carga reflexiva, identificada com a idéia de processo, percurso, trajetória de vida pessoal e profissional onde a teoria sirva para elucidar, afirmar, confrontar, transformar as questões da prática pedagógica cotidiana e onde o ato de

aprender não esteja conectado apenas com o esforço, antes com o prazer e o gosto de investigar para conhecer melhor as necessidades dos alunos e transformar a realidade educativa.

☆ *O que se propõe para estudar exige esforço e é complicado arranjar tempo para isso.*

Achei importante retomar este tema, agora a partir das falas dos professores, porque é recorrente esta queixa de falta de tempo para as leituras, para o estudo sistematizado, em todo o decorrer do estudo realizado.

Aqui, este conceito de tempo merece uma definição a partir dos espaços escolares: significa horário definido para ler, estudar – individualmente e no coletivo - participar de reuniões criando espaços de práticas reflexivas e realizar tarefas específicas que se façam necessárias para a consecução de suas tarefas. Já foi, inclusive, explicitado nos elementos teóricos desse estudo, que a reflexão-na-ação, da reflexão-sobre-a ação e da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, segundo Schön (1992) e Freire (1993) são constituintes do professor compreendido como profissional relativamente autônomo.

Ora, apesar da garantia que a LDBEN (no seu já citado artigo 67 inciso V) dá ao professor de *um período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho*, a escola ocupa todo o tempo do professor com aulas, *concedendo-lhe* apenas uma hora e meia semanais - quando muito - em atividades chamadas de coordenação. No entanto a Resolução CEB/CNE N. 3/97, art. 6º, inciso V define que a jornada de trabalho dos docentes incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades. No inciso IV do mesmo artigo está indicado que as horas-atividades de trabalho remunerado correspondem às horas destinadas a estudar, elaborar material didático e ter oportunidade de dialogar/ discutir/ avaliar com os colegas o processo de realização do trabalho pedagógico. É óbvio que tais atividades não cabem no irrisório tempo que lhes é concedido pelo sistema.

Verifica-se que a questão básica que funciona como *pano de fundo* na categorizada expressão acima, diz respeito, também, à escassa profissionalização das funções do

magistério que, de algum modo, vai adormecendo pouco a pouco o desejo e a necessidade de aprender, até atingir um estado de letargia insuportável. Aliado a isto há, em atitudes de descaso ao aperfeiçoamento técnico-pedagógico, um despropósito com a complexidade e as dificuldades inerentes ao exercício docente reforçando a desvalorização social do magistério. Nesse contexto de ausência de reflexão epistemológica e de descaso com os direitos às atividades já citadas, o professor acaba assumindo as noções de senso comum (Becker, 1993: 37).

Na premência dos órgãos centralizadores, em especial a escola, de repensar a formação docente faz-se mister o investimento de esforços no sentido de se promover uma mudança conceitual acerca da tarefa de ensinar e ensinar a pensar de um modo mais complexo: tal atividade exige dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias capacidades de pensar de um modo consciente e isto exige tempo. Afinal, quem lida com isso sabe que é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação e a autotransformação do profissional de educação: assim, há uma demanda num investimento em horas-atividades de estudo e reflexão. O grande problema, como já foi dito, reside na falta da valorização da escola pública por parte das forças hegemônicas que comandam o processo educacional deste país (Nóvoa, 1995:33, 34; 2001:14. Freire, 1996:122-125).

Ora, se o professor em decorrência disso, ainda demonstra dificuldades de regular suas próprias atividades de aprendizagem, se resiste a aprender, demonstra possuir, também uma consciência ingênua acerca das políticas emancipatórias de sua profissão. Mais uma vez, comprova-se, com isso, que a mudança e a inovação estão intimamente relacionadas com o pensamento reflexivo.

Ressalte-se mais uma afirmação de uma professora, que corrobora com o que está sendo discutido:

- ✓ *O papel fundamental do professor é estudar e perder o medo do novo, ir a busca de melhorias para o seu trabalho. Refletir sobre o que está fazendo. Você pensa que isso é fácil? Como comprar livros? Onde arranjar tempo pra*

estudar? É mais fácil ficar como está e depois dar lugar à gente nova, quando se aposentar... (Professora 1A 12).

- ✓ *Vou falar a verdade: esse curso até que é bom, mas eu já ando com a minha cabeça muito cansada para me dedicar aos estudos novamente. O que sei fazer já dá. (Professora 1B11).*

Identifica-se que, com uma formação aligeirada e fragmentada como a que tiveram, dificilmente eles enxergarão razões para investir na construção de uma nova profissionalidade docente - pautada na direção de promover modificações na sua prática, tornar-se mais autônomo, lutar em associações pelos seus direitos e ampliar sua autonomia e responsabilidade profissional.

☆ ***A formação é dirigida apenas para o exercício da docência.***

Os professores consideram, com esse comentário, que nem as instâncias formadoras de profissionais da educação levam em conta outras dimensões do exercício profissional: a formação sendo dirigida apenas para professores, não há articulação entre os conhecimentos de natureza pedagógica e administrativa. Isto resulta num processo alienante para o professor que passa a reagir como se o espaço de sua classe fosse isolado do contexto escolar.

Novamente cabe colocar em relevância alguns comentários registrados por auxiliares de pesquisa em seus diários:

- ✓ *Percebi uma dificuldade dos professores responderem ao item da entrevista: 'O que você mais gosta na sua escola?' Eles não conseguem ver a escola como um todo: vêem a sala deles, quando muito. (Aux. de pesquisa 1111).*
- ✓ *Fico impressionada com a falta de acompanhamento ao recreio. É como se tudo o que acontecesse fora do circuito da sala de aula não tivesse importância. Elas sequer sabem que ele faz parte do tempo pedagógico. (Aux. de pesquisa 282).*

A formação, ao ficar circunscrita aos aspectos docentes apenas, muitas vezes deixa de incentivar o profissional a interessar-se por outras dimensões da sua atuação, como por

exemplo, a participação no projeto político-pedagógico da escola o qual deve ser concebido, executado e avaliado por todos os que atuam na escola e realizado em parceria. Deve constituir-se também, num espaço democrático de luta pela valorização dos profissionais de educação e por melhores condições de trabalho e remuneração. O fato de os professores não enxergarem, ainda, este projeto como um instrumento legítimo de organização do trabalho pedagógico da escola, é grave. O processo de formação contínua deve se dar, incessantemente, portanto, não apenas dirigido às atividades de docência, mas no sentido da descentralização administrativa e pedagógica a fim de ampliar os olhares e as ações do profissional de educação.

☆ *As pessoas encarregadas de planejar os programas de formação não selecionam antes as necessidades dos profissionais e chegam com tudo pronto para aplicar.*

Em ações formadoras orientadas pelos órgãos públicos nem sempre (na realidade, quase nunca) se elaboram diagnósticos das necessidades reais de cada grupamento - os formadores, se são de fora da região, não têm condições de sintonizar com as demandas e acabam produzindo uma ação distanciada do contexto real dos profissionais. A fim de cumprir suas tarefas, priorizam a transmissão de um conjunto de conteúdos ou técnicas de ensino, não atingindo os objetivos de construção de conhecimentos significativos. Sabe-se, inclusive, que subjazem interesses e propósitos definidos para que tais ações ocorram distanciadas da realidade dos docentes no sentido de dificultar engajamentos crítico-reflexivos. Assim, sem uma base sólida teórica vinculada à realidade em foco, a formação reduz-se a um adestramento e desenvolvimento de habilidades técnicas desencorajadoras de atitudes reflexivas que confrontem os conhecimentos advindos da prática e as teorias que as explicitam.

Outra professora fala sobre isto de modo ingênuo, mas sob o seu ponto de vista, verdadeiro:

✓ *O curso é bom. Tem coisas que eu preciso aprender a fazer e aprendo nele. Tem oficinas ótimas...* (Professora 1111).

Na concepção da profissionalização docente pensada e executada de forma acrítica reduz-se o processo de formação profissional a meros procedimentos técnicos (o *como fazer*) relacionados com o trato e a transmissão de informações: lista-se uma gama de habilidades que os professores precisam dominar e dá-se por concluída a formação (configurando-se aqui uma característica própria dos cursos de capacitação docente modulares e *aligeirados*, a exemplo do que está a servir de referencialização para este estudo). Este modelo aliena o professor e causa subjugação, bem ao gosto de quem somente deseja mostrar à sociedade que os cursos estão sendo dados, *mas o professor gasta seu tempo escrevendo no quadro(...)* (Castro, Cláudio. Revista VEJA, 08/5/2002:20).

Comentários como o que foi transcrito acima feito por um assessor do Banco Mundial, ainda ocorrem no contexto de uma sociedade contemporânea tão impregnada das concepções de Estado neoliberal correndo-se o risco de, ao se fazer uma leitura acrítica, reproduzir-se um efeito perverso com conotações de crescente desqualificação do profissional de educação. Ao invés de se ressaltarem as condições multirreferenciais de um processo formador que deve dotar o professor de instrumentos intelectuais que o possam auxiliar a interpretar e lidar com situações complexas corre-se o risco de se alinhar às forças que querem a profissionalidade docente num estado de maior alienação (Cunha, Isabel: 1999: 144-146; Imbernón: 2001: 39-42).

Para fazer frente a esta situação, a educação dos docentes deve ter suas experiências de vida como um importante referencial constituindo-se estas como elementos centrais do currículo formador a fim de que os professores possam, a partir daí, construir novas alternativas de ação. Fernández, A.(1998) confirmando tais assertivas, afirma que

(...) uma formação do professor deve ser pensada levando-se em consideração a importância que essa atividade tem do ponto de vista de formação humana (...) assim sendo os aspectos subjetivos deveriam ocupar mais da metade do tempo posto nessa tarefa e menos da metade do tempo deveria ser ocupado mais particularmente com os conteúdos a serem transmitidos (...) os professores precisam de espaços onde sejam reconhecidos como pessoas pensantes e desejantes, e não que lhes digam o que devem ou não fazer. (P.26-29)

Quando se fala em formação humana, fala-se, neste contexto, das experiências que os professores tiveram como alunos e que lhes fornece oportunidades de refletir sobre os professores e a escola, suas tarefas e funções chegando aos cursos de formação profissional com conceitos e representações sobre os papéis da escola e do professor. Pode-se afirmar, assim, que a formação docente começa muito antes do ingresso dos professores nos cursos de preparação para o magistério e prossegue durante o exercício de sua prática profissional sendo que esse saber, construído ativamente ao longo do percurso de vida, deve constituir-se no próprio cerne do desenvolvimento pessoal do professor. Por tais razões é que Zeichner (1993:97), de modo muito pertinente, vem ressaltando a importância de articular o percurso histórico do profissional a uma atitude reflexiva e às condições sociais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, evitando-se ações descontextualizadas que terminam por cair no vazio.

Corroborando com tal pensamento e indo um pouco mais além, Nóvoa (1992) chama a atenção para a *produção* da profissão docente através de práticas que tomem como referência as dimensões coletivas no âmbito das discussões sobre o desenvolvimento profissional no sentido de produzir, também, nessa relação, a escola. Sendo assim, na profissão docente não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; é preciso, antes, que se *afrouxem os nós* dos planejamentos prévios dos programas de formação e se abram espaços de escolhas para que cada professor possa participar, opinando com crescente autonomia, em busca da ressignificação da aprendizagem dele mesmo, uma vez que estar em formação implica num investimento pessoal, num trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, visando à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Jalbut & Grellet, 1998:38).

Acrescento, de minha parte: uma identidade profissional construída de dentro para fora, a partir da assunção de um saber científico específico ao seu campo de atuação, da territorialidade da escola como espaço de partilhamento - na abertura de espaços de atuação solidários com os formadores, os colegas, os alunos, a própria comunidade escolar,

ampliando sua intervenção em decisões sobre processos formativos e da organização da escola.

☆ *A formação acontece e não há acompanhamento da ação do profissional na sua prática: a solidão do depois é desestabilizadora e faz com que se retome antigas práticas.*

Além de realizar-se fora dos locais de trabalho, a formação docente contínua vem ocorrendo de forma assistemática, pontual, limitada no tempo e não acontecendo como um processo permanente, deixa os profissionais entregues à própria sorte, após os períodos de dos cursos. Ao não se avaliar o alcance das ações desenvolvidas, o impacto dos conhecimentos construídos e as novas demandas de formação (para que não haja descontinuidade), perde-se a oportunidade de redimensionamento e prejudica-se a qualidade do processo de formação. O que se dá, comumente, é que ao término de eventos modulares, os professores que possuem uma visão funcional do conhecimento, tendem a achá-lo distanciado de seu contexto, não encontrando significação no que foi veiculado, retornando, em seguida, a antigas práticas.¹⁰⁸

Na observação da aula da professora o auxiliar de pesquisa expõe seus pontos de vista e estes confirmam as discussões acima:

✓ *Nessa terceira observação, após as nossas conversas, a professora apresentou algumas mudanças no seu modo de trabalhar: organizou a classe em grupos, escreveu no quadro o roteiro das atividades, permitiu a movimentação de alunos dentro dos grupos para trocarem informações. Ela demonstra vontade de mudar seu jeito tradicional de ensinar. Acontece que durante o período da aula, observei por várias vezes ela retornar a comportamentos pedagógicos conservadores, certamente do tempo em que ainda era aluna. O que ela precisa é de um acompanhamento pedagógico que a leve a estudar e a consolidar seu crescimento noutras direções. (Aux. de pesquisa 111).*

¹⁰⁸ BAHIA, SEC / IAT, 1998 e 1999.

A auxiliar de pesquisa descreveu e interpretou muito bem a oscilação do comportamento pedagógico da professora: sabe-se que a condição de aluno pela qual eles passam durante anos em suas vidas antes da atuação como profissionais, marca decisivamente suas representações e concepções sobre a aquisição do conhecimento e sobre os papéis que passam a exercer como docentes e estas não se modificam somente pela formação. É relevante levar em conta tais concepções porque é a partir dessas experiências que eles interpretarão qualquer proposta de mudança no seu processo de formação: a ação docente, sendo um ato de objetivação do sujeito, demonstra que qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico juntamente com o compromisso político exercido no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os formadores do professor crítico pós-moderno devem criar situações nas quais os docentes possam explorar e criticar seu conhecimento tácito, suas experiências na escola e suas crenças - vinculadas ou não à ideologia dominante - sobre o conhecimento secularmente construído (Kincheloe, 1997: 154,155) devendo-se desvendar as sutilezas dessas crenças, seus limites e procurar ampliar as consciências a partir de um trabalho crítico-reflexivo a fim de aproximar as ações docentes dos princípios de uma educação crítica e promotora de igualdades sociais já que o desenvolvimento cognitivo é sempre interativo com o ambiente. Aliado a isso, reconhecer que um outro ponto frágil é precisamente a concepção de conhecimento, a epistemologia do professor: sua insegurança deve-se, em grande parte, ao seu desconhecimento das características básicas do desenvolvimento do conhecimento (Becker, 1993:41).

Corroborando com essa postura, Fernandez Cruz (1995:177) afirma a necessidade de se abordar a aprendizagem dos docentes a partir da compreensão de como eles constituíram seu pensamento e sua ação e de que maneira se dá seu aprendizado na prática da profissão. Ele vai além quando diz que isso poderá ser alcançado em estudos orientados por uma abordagem autobiográfica, de história da vida e da prática de professores por meio das quais poderiam ser reveladas as complexas interações entre dados biográficos, crenças, práticas e aprendizagem. Crê que com isso e mais a coleta de experiências da atividade docente (por meio de registros de observação de campo, filmagens, gravações em áudio e

posterior reflexão com os sujeitos do estudo) seria possível começar a entender como os docentes aprendem e como conseguem romper as *amarras* com suas estruturas tácitas.

Ora, uma vez que a produção de novos conhecimentos pelo professor está ancorada nos saberes construídos também no exercício da docência e, portanto, permeada pelos movimentos tácitos, a inovação de suas ações demanda, dentre outras, que após o retorno à prática, haja um acompanhamento de profissional mais competente (de coordenação pedagógica, por exemplo) até que um sentido de autonomização permita ao professor sentir-se seguro de si mesmo, tornando-o capaz de elaborar a práxis transformadora e criativa de sua atividade.

Em vista desses estudos, não é sem razão, portanto, que os professores pontuam esse *isolamento* em que vivem e reivindicam permanentemente a criação de dispositivos de supervisão dialógica,¹⁰⁹ onde eles se sintam mais amparados e todos se enxerguem coletivamente responsáveis por facilitar as aprendizagens e as vivências pedagógicas.

Finalmente, diante de todos esses comentários categorizados e dessa realidade rigorosamente pesquisada e sistematizada, há a constatação de que a formação de profissionais de educação – e em especial de docentes, numa perspectiva emancipatória - é longa e complexa, não devendo ser construída no vazio e de modo fragmentário como vem ocorrendo no sistema educacional brasileiro. Esses depoimentos mostram, entre os professores, a presença de aspectos do processo de aprender dos adultos, já destacados no decorrer do capítulo teórico desta dissertação: a existência de *estruturas tácitas* do pensamento que provocam a resistência ao novo, a alternância entre antigas concepções e as novas recém adquiridas, explicando o movimento de avanço/retrocesso que caracteriza os diversos momentos de aprendizagem deles.

É justamente a partir desse reconhecimento que estudiosos atuais da formação docente vêm defendendo um processo formativo de cunho reflexionante, apontando a importância de se estudar o pensamento prático dos professores como fator que influencia e determina a prática de ensino (Garcia, C. M., 1992:60). Nessa perspectiva, os professores, ao refletirem na ação e sobre a ação aprendem a partir da análise e interpretação de sua

¹⁰⁹ Em que supervisores e professores sejam parceiros e interlocutores (Nóvoa: 2001:15).

própria prática, podendo mais facilmente reconhecer suas próprias estruturas tácitas e, partindo delas, estabelecer uma relação dialética o trabalho presencial de formação e seu ambiente de sala de aula. Com o uso desse procedimento certamente muitas confusões e perplexidades apontadas nos depoimentos acima, poderão ser minimizados. A reavaliação do que está ocorrendo com essa formação docente na contemporaneidade passa, portanto, pela instância do desvelamento de que a estratificação de aprendizagens anteriores, dentre outros aspectos relevantes, cria obstáculos a novas aprendizagens.

Cabe chamar a atenção, também, para o fato de que os próprios formadores de professores, como adultos, sofrem, por seu turno, esses mesmos processos - às vezes até de modo inconsciente. Assim, o exercício de mobilização de saberes, numa postura eminentemente reflexiva, precisa ser realizado intencional e inicialmente consigo mesmos, em seguida com a pessoa do professor, como forma de combater as resistências à mudança.

6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.

Edgar Morin, 2000

6.1-Considerações finais

(...) E não há nada mais conclusivo senão que as conclusões são sempre inconclusas.

Nabur Nyr

Estou ciente de que os pontos levantados neste estudo já vêm sendo amplamente discutidos por outros pesquisadores, pelos que lutam pela qualidade da educação pública no Brasil. Minha intenção, ao retomar dados precedentes de pesquisa, um material anteriormente explorado foi, também, a de estudar mais detidamente a lacuna que aparentava existir entre o que se vinha pesquisando e escrevendo e a maneira como se parecia estar trabalhando, ainda, nas salas de aula da escola pública.

Este estudo, especificamente, demonstrou que no meio educacional continua havendo uma clara dicotomia entre a teorização e a ação: fala-se e escreve-se muito sobre o que deveria ser feito e faz-se pouco ou quase nada o que se propõe que se faça, nessa realidade. As razões de esses fatos estarem acontecendo foram amplamente discutidas mais uma vez e, nesse novo estudo, viu-se que as raízes dos principais problemas da escola se encontram especialmente na sociedade mais ampla que ainda não vê a educação escolar como algo essencial, um bem precioso, uma das forças transformadoras do Homem.

Senão, vejamos: a imprensa tem veiculado constantemente notícias sobre uma gama variada de políticas governamentais voltadas para a educação brasileira, especialmente para os níveis de educação infantil, fundamental e média, componentes da educação básica. Entretanto, o cenário que se tem ainda está longe de ser o ideal e pouco a sociedade dá a devida atenção à gravidade dos fatos; assim, a situação não nos convida a celebrar muitos dos chamados *avanços* difundidos pelas análises dos encarregados das políticas públicas dessa área.

Hoje, adquire muita visibilidade um problema bastante antigo: valoriza-se a educação apenas nos tais discursos orais e escritos permitindo-se que, na prática, o Brasil esteja num grande atraso quanto à qualidade da educação e ao nível de escolaridade de sua população mais pobre. Estas considerações remetem-nos à questão - tão séria quanto

urgente - da crescente desigualdade social, conseqüência direta do grande número de excluídos do acesso à escola e a qualquer estrutura econômica e social do País, independentemente da faixa etária. Isso traz no seu cerne as precaríssimas condições de trabalho com que se deparam os profissionais da educação: relações de trabalho, salário, carreira, condições físicas, apoio técnico-pedagógico, formação sem sintonia com as concepções reflexivas e dialógicas dos atos de ensinar e aprender.

Exige-se muito do professor na atualidade e as políticas globais de governo lhe impõem uma sobrecarga de trabalho sem um digno retorno financeiro, nem prestígio social, também neste estudo ficou patente isto. No decorrer dele viu-se mais: propositadamente, há uma intencionalidade clara desse sistema em fazer executar currículos e programas moldados *a priori*, mantendo num estado de alienação um profissional que poderia estar contribuindo muito mais para a ampliação dos níveis críticos e reflexivos da população mais carente e excluída da sociedade. Transpareceu, no seu cerne, os motivos disto permanecer, ainda, acontecendo.

Difícil para esse profissional está sendo reagir diante deste contexto, isso ficou patente, também. Claro está que as dificuldades não o isentam de sua responsabilidade com a qualificação de seu trabalho e a luta por melhores condições do exercício profissional. E é justamente para onde aponta uma das mais sérias constatações deste estudo: há um estado de acomodação com um misto de revolta, a anestesiá-lo o professor contemporâneo, especialmente aqueles das classes iniciais do ensino fundamental, carentes de uma escolaridade em níveis superiores. Como mais um elemento complicador, esta categoria, em decorrência do aviltamento salarial em vigência, está proletarizada, a exemplo dos alunos da Rede pública de ensino: as políticas educacionais do Brasil não sendo transparentes nem conseqüentes, seguem sendo desenvolvidas de forma segmentada e isolada agravando, com esta descontextualização, o citado problema da desigualdade - que atinge diretamente a educação: *a diferença entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres é de 32 vezes. Esse dado indica a desigual e injusta distribuição da renda brasileira, cujas conseqüências nefastas, à semelhança do que ocorre na saúde, podem ser antevistas.*

(Documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília, 1999).

Diante disso, a cada informação que se consegue dar visibilidade, torna-se mais evidente a necessidade de novos parâmetros na definição e metas de um planejamento de políticas públicas, priorizando as demandas da população que mais necessita da escolaridade para desenvolver-se; neste parâmetro encontra-se perfeitamente inserido o profissional da educação que está a necessitar de uma política salarial digna, de uma formação contínua que lhe forneça condições de constatar as enormes contradições da sua profissão, dando-lhe condições de superar as situações de pobreza e alienação profissional a que se encontra exposto há tanto tempo. E isso implica, dentre outras coisas, a ruptura de antigas representações acerca da escola, dos papéis docentes e discentes, do conhecimento da epistemologia do professor, dos sentimentos de abnegação, sacrifício, bondade, sabedoria e paciência, marcas de uma cultura profissional em que o docente era confundido com um missionário. Significa, assim, o implemento de uma formação que o prepare na mudança e para a mudança através de uma tarefa reflexiva e dialógica que lhe permita abrir espaços internos para uma crescente reconfiguração e revalorização das suas funções e resgate de uma profissionalidade, agora sintonizada com o mutável contexto social no qual se encontra inserido.

Neste estudo ficou visível, também, que um programa de formação que não tenha em seu cerne a referência da realidade em sua complexidade e em suas contradições, não propicia aos professores uma reflexão crítica sobre o próprio conhecimento e sua relação com o contexto de vida e termina por não cumprir seu papel de dinamizador de sua profissionalização. Tampouco dessa forma o professor realiza-se como um dos elementos catalisadores de mudança nessa sociedade de informação.

Por esses motivos, nessas considerações finais, este estudo aponta para a reafirmação de um amplo questionamento sobre a ação formativa fragmentada, acrítica, aligeirada e, de certa forma ineficaz, que os órgãos públicos, encarregados desse processo, ainda vêm veiculando. Ao permanecer um investimento na profissionalização docente nesses moldes, sem levar em consideração as diferentes e complexas práticas exercidas e as

necessidades dos docentes, tende-se a prosseguir produzindo uma ação distanciada do contexto real do profissional em foco, agravando as condições de desprofissionalização na qual este se encontra amplamente inserido.

Os governos dos países denominados periféricos¹¹⁶ – dentre os quais está incluso o Brasil - estão perdendo gradativamente sua autonomia de ação diante da globalização da economia. Sob os ditames dos mais poderosos vão reduzindo suas responsabilidades sociais em relação às políticas públicas para a educação, a saúde, a previdência social e nesse contexto o professor aparece como a grande vítima do descompromisso geral com a vida pública: os gastos com a educação vêm decaindo, os salários dos professores foram congelados, suas cargas de trabalho aumentaram, suas condições de exercício profissional foram aviltadas. De modo geral, eles caíram na armadilha de trabalhar mais e ganhar menos. Como resultado dessas condições, as forças de desprofissionalização têm demonstrado ser mais fortes – além do modelo de formação que demonstra ser inadequado, eles sofrem com uma remuneração limitada, sobrecarga de trabalho para aumentar a renda, maiores estresse, menores oportunidades para reunir-se e aprender nas trocas com os colegas, homogeneização do trabalho docente como geradora de submissão, falta de acompanhamento sistematizado e apoio à sua tarefa cotidiana.

O que se tirou em termos de suportes econômico e funcional foi substituído por coerção burocrática e ideológica e pela testagem generalizada dos índices de aprendizagem dos alunos o que, em última instância, avalia de modo cruel as ações dos professores. Vive-se um paradoxo: com as maiores exigências e precárias condições de trabalho criam-se altos níveis de insatisfação pessoal e profissional e de modo perverso, a submissão. À ampliação de funções deveria corresponder mais tempo para o estudo, para a organização e preparação individual e coletiva das tarefas docentes, com maiores retornos financeiros, maior prestígio social e se dá justamente o contrário.

Em decorrência, a escola pública que se tem, parece estar distante do que propõem as análises e a desqualificação profissional do professorado que atinge índices inadmissíveis, neste estudo isto ficou evidente. Os programas de formação não vêm

¹¹⁶ Expressão utilizada por Milton Santos (2000) ao referir-se aos países subdesenvolvidos economicamente.

contemplando as reais necessidades dos professores, nem acompanhando as mudanças da sociedade contemporânea, acentuando a tendência de desprofissionalização e de decréscimo do conceito social da profissão docente.

É grave o fato de não haver desconhecimento desses fatores citados – e de muitos outros – por parte de quem detém a função hegemônica de decidir sobre os programas de formação, destinados aos profissionais da escola pública: o sistema sabe, através de recentes estudos encomendados (inclusive a pesquisa que serve de referencialização a esta dissertação) que tais programas não vêm conseguindo promover mudanças essenciais numa prática pedagógica submetida às precárias condições citadas e, portanto, na profissionalização docente. Sabe e muito: por exemplo, que as ações vêm no máximo contribuindo para a promoção de uma certa atualização de elementos metodológicos que permeiam o currículo escolar e pela insistência em continuar financiando-os, parece ser apenas o que deseja que prossiga acontecendo.

O atual discurso neoliberalista de profissionalização docente, descolado do trabalho contextual e das reais necessidades dos professores, demonstra ser uma forma de escamotear, para a sociedade, o descaso com que está sendo tratada a educação na esfera pública brasileira: afinal, como já foi amplamente demonstrado neste documento, os dirigentes e seus assessores dizem, dentre outras coisas, que *a gestão do sistema educacional melhorou (...), mas a qualidade não aumentou (...)* erro grave é o *excessivo tempo que o professor gasta escrevendo no quadro, os alunos copiando e respondendo a perguntas desinteressantes – 25% a 47% do tempo (...), ou seja: as visitas às salas de aula confirmam o que os testes mostram: estamos mal* (Castro, 2002: 20).¹¹⁷ É um outro modo de dizer que na esfera educacional pública o que não falta é oportunidade de aperfeiçoamento para os profissionais... o que está faltando é maior empenho da parte destes! É muito mais cômodo para o sistema fazer crer à sociedade que o aluno vai mal por culpa do professor – acusando-o de não estar cumprindo bem o seu papel - ao invés de rever sua política de formação e as condições salariais aviltantes a que estão submetidos tais profissionais.

Desse modo, neste estudo transparece de modo contundente que o exame do desempenho dos programas sob o ponto de vista de sua eficiência interna, isto é, em relação ao alcance das metas estabelecidas, ao tempo despendido para a execução e às despesas decorrentes, mostrou-se aquém dos limites aceitáveis e, pouco estão a contribuir para o processo de profissionalização docente e melhoria da escola pública.

Ora, se o modelo adotado de formação do profissional de educação não vem correspondendo às atuais exigências da sociedade do conhecimento, se o fato de não estarem surtindo os efeitos esperados - já que a situação educacional pouco tem se transformado e levando-se em conta os encargos financeiros que o Brasil vem assumindo em decorrência dos convênios firmados¹¹⁸ - torna-se necessário aprofundar as análises das reais condições em que essas políticas de formação estão sendo implementadas. Isto não significa ser radical e não reconhecer que algumas propostas dos órgãos financiadores possam ser aceitáveis e até eficazes em certas circunstâncias, se devidamente ressignificadas e contextualizadas. Mas isto é muito diferente de aceitar passivamente, como se vem aceitando, o que está ocorrendo.

Não se defende aqui, portanto, a rejeição pura e simples das propostas do BIRD (principalmente no que diz respeito à formação docente), mas defende-se um reexame crítico nos fundamentos dessas propostas e recomendações essencialmente quando essas são impostas mais como condição do que simples conselhos. Afinal, o Banco Mundial exerce um protagonismo na formulação das políticas educacionais e em consequência, as

¹¹⁷ Cláudio Moura Castro, autor do artigo citado, escreveu-o para a Revista Veja edição de 08/5/2002. Ele é economista e assessor do Banco Mundial no Brasil.

¹¹⁸ O financiamento à educação brasileira segue as mesmas regras fixadas para qualquer projeto comercial e integram a dívida externa do país. E ainda: adota-se um modelo de co-financiamento no qual o Banco Mundial deveria participar com 50% dos recursos e o Brasil com a outra metade como contrapartida. Na realidade a contrapartida brasileira acaba saindo bem maior que o crédito externo. (Ver mais em Fonseca, 2001: pp. 14-20).

políticas de formação recebem amplamente tais influxos. Nem sempre os mais adequados para o contexto brasileiro, viu-se aqui.

Senão, vejamos, em mais de um detalhe: os objetivos do programa de formação contínua na pauta deste documento apontam para a necessidade da inserção do desenvolvimento das habilidades e das competências docentes. A incompletude do discurso oficial é patente quando trata tais conceitos de modo estreito - apenas no sentido de *desenvolver habilidades e competências (...)* e na direção de (...) *aprofundar o conhecimento dos conteúdos básicos (...)*. Vê-se que os conceitos de competência e habilidade, importados de outros modelos internacionais, na estreita perspectiva em que são colocados neste contexto, refere-se à redução da profissionalização docente a um processo técnico, de aquisição de conhecimentos específicos e parece ser esta a intencionalidade das políticas públicas educacionais, ora em vigência. No entanto, há visibilidade de que seus princípios e contornos só poderão ser úteis na medida em que estiverem definidos por marcos mais amplos e por reais condições de desenvolvimento destas capacidades, incluindo aí o tempo garantido pela LDBEN 9394/96 para que os profissionais possam dedicar-se aos estudos e às atividades coletivas nas quais eles possam trocar idéias, materiais e experiências, num processo de *co-formação*. Ao se afirmar isto, não se nega a importância da dimensão das competências técnicas, diz-se que ela é apenas uma das vertentes dos saberes operacionais do professor e que outras, também relevantes, existem e precisam de incrementos e condições para serem exercidas.

A análise e a interpretação de tais dados ao deixar visível que a formação docente nos moldes da análise ora encetada está contribuindo de modo muito precário para a profissionalização do magistério, demonstrando que este processo não pode mais se pautar numa lógica de racionalidade apenas científica e técnica, nem se dar em moldes fragmentários e modulares - dissociados da realidade - como ainda vem ocorrendo na realidade educacional contemporânea brasileira. Com isso chama a atenção, também, para a importância de se ajustar e firmar alguns aspectos dessa formação como processo contínuo, de modo a alternar os períodos de formação e de prática profissional devidamente acompanhada - com a implementação de projetos que viabilizem estudos periódicos da

prática cotidiana das salas de aula. Este mecanismo permite que os professores possam pesquisar sua realidade de modo reflexivo, formalizar as experimentações realizadas em suas classes e, ao sentir a necessidade de tematizar a sua prática, ter a confiança de submetê-la à crítica reflexiva pessoal e coletiva revelando como pensa e a realiza, que saberes da docência e que suportes psicológicos e pedagógicos traz subjacentes a esta, buscando identificar, dentre outros aspectos, quais as marcas das concepções de ensino e aprendizagem transparecem nela e como tudo isso pode estar influenciando na apropriação de suas aprendizagens e nas de seus alunos. Significa, ainda, tomar consciência do que precisa ser modificado e empreender esforços na direção da desfamiliarização com as práticas reconhecidas como inadequadas, num concomitante empreendimento na reconstrução de novas vertentes profissionais. Uma ação formadora nesses moldes tende a potencializar possibilidades de crescente profissionalização. Mais uma vez se constata, portanto, a urgente necessidade da criação institucionalizada de espaços e tempos remunerados – sem prejuízo dos alunos - para o confronto entre a reflexão sobre os conhecimentos advindos da prática e as teorias que explicam, indagam, lançam conflitos e questionamentos, abrindo perspectivas de compreensão e melhoramento dessa mesma prática.

Outro ponto que merece ser ressaltado neste estudo e que demonstra que o processo acima é passível de transformar-se em realidade é que para 100% dos docentes pesquisados é sempre prazeroso voltar a ser aluno, resgatar seus conhecimentos prévios e articular múltiplos recursos advindos dos saberes da experiência profissional. Retomando os conceitos de Vygotsky (1991:95-97) isto significa que a partir de ciclos de desenvolvimento já completados e considerados retrospectivamente, propicia-se o acesso não somente ao que já foi atingido como, também, àquilo que está em processo de maturação, caracterizando o exercício de uma ação sobre o nível de desenvolvimento proximal ou prospectivo dos docentes em processo de formação contínua. Para os professores analisados, não se constituiu problema o fato de realizar atividades de resgate de conhecimentos, nem se colocar à disposição para aprender mais – embora nem sempre tivessem conseguido acomodar adequadamente os novos conhecimentos, pelos fatores já

citados. Esse desejo de avançar revela-se deveras positivo. As grandes questões provocadoras de queixas acerca do modelo de programa de formação analisado são justamente a dissociação usual entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino de suas metodologias, a descontinuidade e o aligeiramento da ação formadora, o tempo restrito para a dedicação às leituras e para a sistematização dos estudos, para as atividades coletivas. Além disso, apareceram como agravantes a ausência de acompanhamento da prática pedagógica, num sentido retroalimentador, por um profissional do próprio contexto escolar.

Portanto reafirmo, a partir das análises realizadas, a necessidade de um processo formativo permanente - ligado a um planejamento de programas - numa abordagem socioconstrutivista e perpassado por um enfoque essencialmente dialógico exercido no sentido de integrar os tipos de saberes docentes constitutivos da profissão: pedagógico-experienciado, da prática reflexiva, de uma teoria especializada e de uma militância pedagógica crítica, visando a potencialização dos saberes operacionais e em crescentes autonomia, consciência e responsabilidade. Um processo que forme um professor técnica e politicamente competente, que integre em sua formação/atuação conhecimentos, habilidades para a resolução de problemas, valores, crenças, sentimentos, comprometimentos, estratégias para formar grupos e atuar democraticamente nestes. Nada disso poderá acontecer de modo consistente se não vier acoplado a uma revisão das políticas educacionais, por quem de direito - e por uma combinação de diferentes estratégias de formação, consciência e luta por parte dos profissionais formadores.

Delineia-se, neste ponto, a necessidade de uma preparação de formadores de professores em novos moldes para que possam trabalhar adequadamente numa perspectiva político-pedagógica crítica as teorias relacionadas com o conhecimento elaborado e o saber cotidiano, levando-se em conta que formar não é predizível nem constante e sempre ocorre em situações de incerteza. Assim, para que os profissionais formadores de professores possam ser os co-construtores de uma renovada realidade educativa, necessário se faz buscar o estabelecimento de parcerias numa base interativa de pesquisa-formação no sentido destes se tornarem mobilizadores de conhecimentos e capacidades conducentes à produção de novos saberes ou à consciencialização do já tacitamente sabido. Tarefa mais

que urgente, portanto, continuar a investir na qualificação crescente desse – de preferência num nível de pós graduação *stricto sensu* - para que ele aprenda a atuar, num *continuum*, (pesquisa-formação-ação) mediando seu conhecimento num nível que está próximo ao que ele já domina, mas que ainda não foi alcançado (Charlier, 2001:96, 97). Esta perspectiva de formação considera os professores como intelectuais transformadores e não meros executores de um currículo.

Ao se perceberem em contínua aprendizagem, eles deverão se mobilizar e modificar sua relação com o saber, avançando de modo muito mais prazeroso e significativo, provocando mudanças substanciais em si e nos que se encontram sob suas influências mais diretas.

Um grande desafio, portanto, para os formadores de professores, especialmente para aqueles que já vislumbram novas possibilidades de trabalho pedagógico, é encampar uma luta pela reversão de velhas armadilhas daqueles que não estão sintonizados com os ideais de vida democráticos: sua atuação deve se dar, também, no sentido de instigar uma militância política, incentivar a inserção ativa dos profissionais em associações de classe, conclamando-os a uma ação pela melhoria de suas condições de trabalho e instalação de uma política salarial digna, que lhes dêem alternativas de ampliação de suas dimensões pessoais e profissionais.

Ao desvelar e entrar em sintonia com os sérios problemas estruturais que enfrenta o ensino no Brasil e com as condições institucionais/organizacionais que afetam diretamente a ação escolar cotidiana, não me encontro numa condição de ingênua, a ponto de crer que mudança no processo de formação docente possa, isoladamente, melhorar a qualidade da educação; entretanto, não posso deixar de admitir a sua influência na construção dessa qualidade. Além de uma profunda revisão nos programas de formação há que se priorizar e executar um plano de carreira com critérios justos de ascensão funcional, no bojo de uma revalorização da escola pública. Admitir é continuar lutando pela sua melhoria, pois a esperança exige estar presente nas práticas transformadoras e num projeto político e pedagógico mais amplo!

Apoio-me, nestas observações finais, na realidade dos fatos colhidos neste estudo e em estudos de autores contemporâneos a exemplo de Nóvoa, 1990; Freire, 1991; Alarcão, 1998; Veiga et al, 2002 nos quais busquei me pautar amplamente, ao realizá-lo. Assim, ousou afirmar que enfrentar e analisar a realidade da formação contínua no sentido desta funcionar como política permanente de aprendizagem – onde seja possível o cultivo da *itinerância* e da *errância* como inspiração/movimento instituinte predominante no seio das práticas curriculares (Macedo, 2000b) - tem demonstrado ser uma das saídas possíveis para a melhoria da qualidade do ensino que se pratica no atual contexto educacional. Saída, dita aqui, no sentido de delinear caminhos e sustentá-los, para um profissional mal encaminhado no início de seu processo e, que, até por isso, segue repetindo o mesmo currículo de seus antecessores e perpetuando o *engessamento* da escola no tempo e no espaço, passando conhecimentos que pouca serventia têm na vida social.

Ao se reconhecer, portanto, que as práticas educacionais desenvolvidas pelos professores são marcadas pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidades únicas que uma formação caracterizada por uma perspectiva tecnicista, burocrática e permeada por intencionalidades hegemônicas, não dá mais conta, não é mais concebível dissociar a aquisição e ampliação de competências de uma postura reflexiva a meios que visem desenvolver a profissionalização do professor. Logo, espera-se uma maior eficácia das instâncias públicas responsáveis diretas por esse trabalho formador. Evidencia-se, como lembra Nóvoa (1992: 29) o desafio de conceber e construir a escola como um ambiente educacional em que a formação e a prática pedagógica não sejam atividades distintas e divorciadas devendo esta ser planejada como um processo integrado às práticas cotidianas dos professores e das escolas, e não através de atividades casuais e esporádicas. De tudo o que foi desvelado, depreende-se que a formação contínua deve estar articulada com a gestão escolar, o contexto social, as práticas curriculares e as necessidades dos profissionais.

Na realidade, para que pudesse haver maior identificação do sistema público de ensino com os interesses populares e fugir ao fatalismo biológico ou sócio-cultural, seria preciso repensar o sistema educacional por inteiro: os gastos com a educação envolvendo as

precaríssimas condições de trabalho com que se deparam e lidam seus professores (formação inicial e contínua, salário, carreira, condições físicas, apoio técnico-pedagógico, disponibilidade de carga horária remunerada para a dedicação aos estudos etc.), a estrutura hierárquica da administração escolar, a homogeneização curricular repleta de intencionalidades hegemônicas, o conteúdo veiculado, a metodologia, o equipamento adequado ao espaço físico dos estabelecimentos enfim, todo o processo educativo, adaptando-se às necessidades e expectativas de cidadãos ameaçados de exclusão, mas que podem dispor de recursos sociais e políticos para enfrentar as ameaças (Singer, 1996). Não me considero ingênua a ponto de acreditar que uma educação mais qualitativa possa curar a pobreza econômica, mas acredito que ela poderá oferecer estratégias de superação de uma pobreza política, de uma consciência sem *malícia*, de ampliação de motivações mobilizadoras de melhorias socioeconômicas concretas, de vidas de pessoas e de grupos. E isto, já será um grande passo em direção a outras perspectivas.

Finalmente, estou ciente de que os aspectos levantados por este estudo não constituem conclusões definitivas, nem se esgotam por si mesmos. São apenas prováveis trilhas que se delineiam como caminhos possíveis de serem percorridos na democratização da escola pública que, pretendo, seja crescentemente de melhor qualidade.

Desse modo, é possível considerar ter sido, não a esperança, mas a incerteza, a categoria mais constante deste estudo, em todo o seu decorrer: ao aparecer esta categoria, incessantemente, como uma marca desde o seu início (e não por acaso), parece ser o que se tem, agora, de mais certo nessa atualidade tão marcada pelo transitório, pelo incompleto, pelo provisório; e é visível como ela aparece na possibilidade de impulsionar e influir em novas tessituras desses caminhos educativos pelos quais deve continuar fluindo a vida envolta em novas possibilidades.

Os profissionais da educação, até pelas agruras que estão a passar, já parecem estar mais conscientes da urgência de repensar o horizonte ético da profissão-militância que escolheram, da importância de recrudescer na luta individual e coletiva, visando a ampliação de suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Parecem vislumbrar que, para isso, faz-se cada vez mais necessário serem mais flexíveis e menos

dogmáticos, mais atentos e participativos ao acreditar na utopia, sem dispensar, no entanto, o rigor necessário na construção de qualquer argumentação. Cogito isso porque constatei que sabem, talvez mais do que outros profissionais, que gente nasceu foi *pra brilhar, não pra morrer de fome*¹¹⁹ - seja de ordem física, emocional, afetiva ou intelectual. E gente eles são. E com gente eles diuturnamente, lidam!

6.2 – Sugestões de temas para novos estudos

Novas proposições de temas - envoltas em questões - surgem deste estudo e aparecem como sugestões para outras explorações da realidade dos profissionais de educação; elas poderão servir como sugestões para acrescentar algo ao já conhecido, ampliando as possibilidades desse estudo:

- ✓ Que condições organizacionais, materiais, informativas e humanas poderiam favorecer a profissionalização docente?
- ✓ Que ingredientes do processo de ensino e aprendizagem levam a promover uma aprendizagem que mobilize o profissional de educação a modificar-se?
- ✓ Quais são e quais deveriam ser os principais tipos de intervenção dos formadores de professores?

¹¹⁹ VELOSO, Caetano. *Gente*. Disco 1. Gravadora Phillips. 1994.

7

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GLOBO. AGÊNCIA FOLHA. *Jornal A Tarde*. Nordeste tem a pior educação básica do país. Salvador. Edição de 26 jul. 1998. Caderno Nacional, p. 22.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. (Org.) 1998. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus. P. 99-122.

ALVES, L. R. 1998. *Novas cartografias cognitivas: uma análise do uso de tecnologias intelectuais por crianças da rede pública em Salvador, Bahia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

ANADON, M., MACHADO, P. 2001. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador: Editora da UNEB.

ARDOINO, J. 1983. Polysémie de l'implication. Actes du Colloque de l'AECSE. Paris. In: MACEDO, R.S. 2000a. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Editora da UFBA. P. 94-95.

ARROYO, M. 2000. *Ofícios de mestre. Imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

ANFOPE. 1989. *Documentos Finais do IV Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*.

ANDRÉ, M. MENGA, L. 1986. *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.

ANDRÉ, M. 1994. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora. P. 35-45.

_____. 1999. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: SP. Papirus.

ASSUNÇÃO, M. M. 1996. *Magistério primário e o cotidiano escolar*. Campinas. SP: Editora Autores Associados.

AZZI, G. et al. 2000. *Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas, SP: Alínea.

BAHIA. MEC/BIRD/SEC/IAT. 1998. *Cursos de aperfeiçoamento para professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental: uma avaliação*.

BAHIA. MEC/BIRD/SEC/IAT. 1999. *Cursos de capacitação para professores das classes iniciais do ensino fundamental: um olhar ampliado*.

BAILLAUQUÉS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs.) 2001. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora. P. 37-54.

BAKTHIN, M. 1992. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

_____. Towards a methodology for the Human Sciences. 1994a. In: SPINK, M. et al. 2000. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2 ed. SP: Cortez Editora. P. 44-51.

BANCO MUNDIAL. 1999. *O Banco Mundial e a educação no Brasil*. Folder de divulgação.

BARRETO, A. M. Professores de ensino de 1º grau: quem são, onde estão e quanto ganham. In: *Estudos de Avaliação Educacional*. 1991b. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. P. 54-57.

BECKER, F. 1993. *Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: RJ. Vozes.

BRASIL. MEC. 1983. *Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. Seminários Regionais*. Brasília.

BRASIL. MEC. 1994. *Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação*. Brasília.

BRASIL. MEC. 1994. Acordo Nacional de Educação para Todos. In: *Anais da Conferência Nacional*. Brasília.

BRASIL. MEC/SEF/DPE. 1994. Roteiro para o trabalho da escola. In: *Plano Decenal de Educação Para Todos. Edição Escolar*. Brasília.

BRASIL. MEC-UNESCO. 1994. Compromisso de Educação Para Todos. In: *Anais da Semana Nacional de Educação Para Todos*. Brasília.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. N. 9.394/96. Brasília: Congresso Nacional, 20 dez.1996.

BRASIL. MEC/SEF. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental – 1º e 2º segmentos*. Brasília.

BRASIL.EUA.MEC/BIRD. 1998. *The World Bank. International Bank For Reconstruction And Development. Projeto de Educação Básica para o Nordeste. Projeto de Educação Básica para o Nordeste. NEBE III. Termo de referência do Convênio n. 6113/97. Capacitação de Recursos Humanos. Brasília, Ação 5.*

BRASIL.MEC/BIRD. BASTOS, E. S. B.; PORTELA, A. 1998. *O (Des)Conhecido universo da sala de aula: um estudo de observação da sala de aula no Estado da Bahia. Brasília: Projeto Nordeste.*

BRASIL. MEC/ UNESCO. 1998. *Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez.*

BRASIL. 1999. *Plano Nacional de Educação. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. Brasília.*

BRASIL. MEC/SEF. 1999. *Referenciais para formação de professores. Brasília.*

BRASIL/MEC/INEP. 2000. *Resultados do Censo escolar. Brasília.*

BRZENZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação para a atuação interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: *Educação e Sociedade. Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Vol. 20. N. 68. Dez. 1999. Cortez Editora/Autores Associados. P. 80-108.*

BOAVENTURA, E. 1996. O Anísio Teixeira que conheci. In: *Revista da FAEEBA. N. 5. P. 11. Conferência proferida em 18 de outubro de 194 no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia..*

BOHM, D., PEAT, D. 1989. *Ciência, ordem e criatividade. Lisboa: Gradiva,*

BRAUDEL, F. 1989. *História e Ciências Sociais. Lisboa: Editorial Presença.*

BUARQUE DE HOLANDA, A. 1993. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.*

CABRAL NETO. 1997. *Política educacional no Projeto Nordeste: Discursos, embates e práticas. Natal: EDUFRN.*

CANDAU, V. M. (Coord.). 1982. *Didática e formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. São Paulo. Texto xerocopiado.*

_____. *Novos rumos da licenciatura. 1987. Brasília: INEP.*

_____. *A didática em questão. 1989. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.*

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

CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? In: *Cadernos de Pesquisa*. N. 102. 1997. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Cortez Editora. P. 89-107.

CARRASCO, J. G. 1988. La profesionalización de los profesores. In: *Revista de Educación* N. 285. Madrid. P. 111-123.

CASTRO, C. M. 08 mar/ 2002. A hora da sala de aula. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril. p. 20.

CAVAGNARI, L. B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I. RESENDE, L. M. (Orgs.). 1998. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP. Papyrus. P. 95-112.

CHARLIER, E. Formar professores para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD P. et al. (Orgs.) 2001. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora. P. 85-102.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD P. et al. (Orgs.) 2001. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora. P. 103-117.

CICOUREL A. Teoria e métodos em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, Z. (Org.) 1980. *Desvendando máscaras sociais*. Ed. Francisco Alves: São Paulo. P. 34-38.

COLL, C. et al. 1996. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.

_____. *Os conteúdos na reforma*. 1998. Porto Alegre: Artes Médicas.

COLLARES et al. Educação continuada: a política da descontinuidade. In: *Educação e Sociedade. Revista quadrimestral de Ciência da Educação*. V. 20. N. 68. Dez. 1999. Campinas, SP: Cortez Editora. P. 202-219.

COSTA, M. Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional. In: *Educação e Sociedade. Revista quadrimestral de Ciência da Educação*. V. 15. N. 49. Dez. 1994. Campinas, SP. Cortez Editora. P. 501-523.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMASI, L., WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). 1996. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora. P. 75-123.

- CUNHA, C da. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, I. (Org.). 1998. *Caminhos da profissionalização docente*. Campinas, SP: Papirus. P. 49-73.
- CUNHA, L A. A organização do campo educacional: as Conferências de Educação. In: *Revista Educação e Sociedade. Revista quadrimestral de Ciência da Educação. N. 9.* 1981. Campinas, SP: Cortez Editora. P. 103-110.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. (Org.) 1999. *Desmistificando a profissionalização docente*. Campinas: SP. Papirus. P. 127-147.
- CURY, Jamil Roberto. Gestão popular e autonomia da escola pública. In: *Revista Presença Pedagógica. V. 4. N. 23. Set./ Out.* 1998. Belo Horizonte: Editora Dimensão. P. 28-34.
- _____. Os avanços da legislação educacional. In: *Revista Presença Pedagógica. Ano I. N. 6, nov./dez.* 1995. Belo Horizonte: Editora Dimensão. P. 28-37.
- DELVAL, J. 1990. La reforma de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, N. 187. P.75-78.
- _____. 1991. *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo Vintueno Editores, Cap. 12.
- DEMO, P. 1997. *A nova LDB – ranços e avanços*. Campinas, SP: Papirus,
- _____. 1994. *Avaliação qualitativa*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- _____. 2001. *Pesquisa informação qualitativa*. Campinas, SP: Papirus.
- DE TOMASI, L. et al. (Org.). 1996. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- DEWEY, J. 1989. *Còmo Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DOLL, Jr. 1997. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- DUARTE, J. F. 1997. *Itinerário de uma crise: a modernidade*. Curitiba: Editora da UFPR.
- ERICKSON, F. 1993. *Novas tendências da pesquisa etnográfica*. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP.
- ESTRELA, A. 1999. *Teoria e prática de observação de classe: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

FÁVERO, C. A. s.d. *Divertimento e sofrimento: a exclusão social na era da globalização*. Texto xerocopiado.

FAZENDA, I. 1995. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus.

FAZENDA, I. et al. 1991. *Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.

_____. 1994. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Editora.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os professores devem buscar a ressignificação de sua aprendizagem. In: *Pátio Revista Pedagógica*. N. 4. 1998. Porto Alegre: Artes Médicas. P. 26-29.

FERNANDEZ, C. M. Ciclos de vida profissional de los profesores. In: *Revista de Educación*, 1995. N. 303. Madrid.

FERNANDES, Florestan. O público e o privado na educação brasileira. In: *Revista Estado e Educação*. V. 5. 1992. São Paulo: Papirus. P. 85-91.

FIGARI, G. 1996. *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora. P. 36.

FOLHA DE SÃO PAULO Caderno Especial Trainee. 27 mar. 2001. *Economista defende revolução educacional*. p. 3.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a justiça social no terceiro mundo. *Revista Universidade e Sociedade*. v. 10, n. 23. 2001. São Paulo: Andes. P. 14-20.

FREIRE, P. 1979. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. *Professora sim, tia não*. 1993. São Paulo: Olho D'Água.

_____. Relendo o papel do educador nos Brasil nos anos 80. In: *Revista Dois Pontos*. V. 3. N. 28. Out./nov. 1996. Belo Horizonte:Gráfica e Editora Cultura. P. 122-126.

_____. Novos tempos, velhos problemas. In: VOLPATO, Serbino et al. (Orgs.). 1998. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP. P. 41-47.

FREIRE, M. TERZI, C. Sobre o processo de formação do educador. In: *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. N. 15. Ano VII. 1988. São Paulo. P. 45-55.

FREITAS, H. L. Plano Decenal de Educação: consenso e cooptação. In: *Revista do SINPEEEM N.2*. 1995. Sindicato dos Profissionais da Educação do Ensino Municipal de São Paulo. P. 23-26.

_____. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as Políticas Educacionais e o Movimento dos Educadores. In: *Revista Educação e Sociedade. Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Ano 20. v. 68. Dez.1999*. Cortez Editora/Autores Associados. P.17-43.

FRIGOTTO, G. 1996. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani et al. 1994. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez. P.69-90.

GADOTTI, Moacir. 1988. *Educação e poder. Introdução à Pedagogia do conflito*. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA A. (Org.). 1992. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. P.53-75.

GARRIDO, E.; PIMENTA S. G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, J. *Educação continuada*. 2000. Campinas: Papirus. P.89-112.

GAMBOA, S. A. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.) 1994. *Metodologia da pesquisa educacional*. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora. P. 91-115.

GANDIN, D. GANDIN, A. 1999. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis: RJ: Vozes.

GAUTHIER, C. et al. 1998. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí.

GENTILI, P. 1998. *A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes.

GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.) 1994. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes.

GIL, C. 1987. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

GOMES, C. 2002. *Fuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.

GOMES, R. 1993. *Culturas da escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.

GÓMEZ, P. A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. 1992. *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. P.93-113.

GUIMARÃES, A. et al. 1998. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola.

HAGUETTE, M. F. 1992. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 3 ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

HAIJJI, C. A formação permanente de professores. Uma necessidade da era da profissionalização. In: *Pátio Revista Pedagógica. Ano V, n.17*. 2001. Porto Alegre: Artes Médicas: P. 13-16.

HERNÁNDEZ, F. VENTURA, M. 1998. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5 ed. Porto Alegre. Artmed.

_____. A importância de saber como os professores aprendem. In: *Pátio. Revista Pedagógica. Ano I. n. 4*. 1998. Belo Horizonte: Ed. Dimensão. P. 8-13.

HYPOLITO, A M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I.; CUNHA, M. I. 1999. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus. P. 81-100.

HOFFMAN, J. 1998. *Pontos e contrapontos do pensar e do agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação.

IMBERNÓN, F. 2001. *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. 2 ed. V. 77. São Paulo: Cortez Editora. Coleção Questões da Nossa Época.

JALBUT, M.; GRELLET. Uma escola de professores. In: *Pátio Revista Pedagógica. N. 4*. 1998. Porto Alegre: Artes Médicas. P. 38-41.

JORNAL A TARDE. *O presidente e a escola. Mais educação I e II*. Salvador. 11 abr. 2001. Caderno 1, Seção Tempo Presente. P.2.

JUNKER, B. 1981. *A importância da pesquisa de campo*. Lidador. Porto Editora.

LEITE, S. S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, G. BATISTA, S. H.; SADALLA. (Orgs). 2000. *Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas, SP: Alínea Editora. P. 39-66.

LÉLIS, I. Fragmentos da Comunicação apresentada no Simpósio Formação do Professor e a Questão das Especialistas In: *Anais da V Conferência Brasileira de Educação*. 1988. Brasília. P. 66-78.

LENOIR, Y. A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental. In: *Caderno de Pesquisa*. N. 102. 1997. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. P. 5-22.

LERNER, D. 1993. Capacitação em serviço e mudança na proposta didática vigente. *Conferência apresentada no Encontro de Especialistas do C.E.R.L.A.L., em Bogotá realizado no período de 6 a 10 de outubro de 1993*. Texto xerocopiado.

LIBÂNEO, J. C. 2001. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. V. 67. 5 ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época.

KINCHELOE, J. 1997. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas.

KRUPA, S. M. *O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90*. 24ª Reunião Anual da Anped. Disponível na Internet: <http://www.anped.org.br>

KUENZER, A Z. 1998. *A formação dos profissionais da educação: propostas de diretrizes curriculares nacionais*. Anped. Texto xerocopiado.

_____. 2000. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez.

MACEDO, R. S. 2000a. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Editora da UFBA.

_____. 2000b. *Crysallis. O currículo como trajetória, itinerário e itinerância*. Texto apresentado na 23ª ANPED, xerocopiado.

MAINGUENEAU, D. 1997. *Novas tendências em análise do discurso*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes.

MANDL, C.; VIANA, D. Pesquisadores vinculam analfabetismo e economia. *Folha de São Paulo*. São Paulo, Edição de 27 de mar. 2001. Folha Especial Trainee. P. 2.

- MARTINS, E. 1997. *Manual de redação e estilo*. O Estado de São Paulo. 3 ed., São Paulo: Editora Moderna.
- MARX, K. 1980. *O Capital*. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MASINI, E. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. et al. 1994. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Editora.
- MELO, M. T.L., Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação*. V. 20, n. 68, Dez. 1999. Campinas: SP.Cortez Editora/ Autores Associados. P. 45-60.
- MELLO, G. N. 1982. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez Editora.
- MENDONÇA, J. Professores apóiam greve para dia 3. *Jornal A Tarde*. Salvador, 11 abr. 2001. Caderno Local, p. 3.
- MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLENT. M. 1980. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis. P 34-38.
- MINAYO, M. C. (Org.). 1994. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MORAES, M. C. 1998. *O paradigma educacional emergente*. 3 ed. São Paulo: Papirus.
- MOREIRA, A F. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Caderno de Pesquisas*. N. 100, Mar. 1997. São Paulo, p. 93-107.
- MORIN, E. 2000. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília/UNESCO: Cortez Editora.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte de competência técnica. In: *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação. N. 13. 1983. Cortez Editora/Autores Associados. São Paulo. P. 78-82.
- NÓVOA, A (org.). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) 1995. *Profissão professor*. Porto, Porto Editora. P. 13-34.
- _____. (Org.). 1992. *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações D. Quixote.
- _____. (Org.) 1995. *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.) 1995. *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus. P. 29-41.

_____. Professor se forma na escola. In: *Revista Nova escola*. Ano XVI. N. 142. Mai. 2001. P 13-15.

OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. (Orgs.). 1999. *Política e trabalho na escola*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

OLIVEIRA, D. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, M. (Orgs.) 1999. *Política e trabalho na escola*. Administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica. P. 48-51.

ORLANDI, E. P. 1987. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes.

PANTONI, V; FERREIRA, M. C. A formação continuada do educador: desafios e conquistas. In: OLIVEIRA, Z. et al. 1992. *Creches: criança, faz de conta & cia*. Petrópolis: RJ: Editora Vozes. P. 78-81.

PATTON, M. Q. Qualitative Evaluation. Beverly Hills, Ca., Sage, 1980. In: MENGA, L. et al. *Pesquisa em Educação. Abordagens qualitativas*. 1986. São Paulo: EPU. P. 56-60.

PERRENOUD, P. 1992. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

_____. 1999. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,

_____. 2000. *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

_____. Competências para uma nova profissão. In: *Pátio Revista Pedagógica*. N.17. 2001. Artes Médicas: Porto Alegre. P. 9-12.

_____. 2002. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, P., PAQUAY, L. ALTET, M. CHARLIER, E. (Orgs.) 2001. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora.

PEREIRA, J. E. D. 2000. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.

- PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, C. et al. 2001. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A. P. 23-41.
- PEREZ, M. F. 1998. *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en la aula. Analisis de la práctica*. Madrid: Escuela Española.
- PEY, M. O. 1986. *Reflexões sobre a prática docente*. 2 ed., São Paulo: Ed. Loyola.
- PIMENTA, S. G. (Org.). 1999. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora.
- PINO, I. R. As Conferências Brasileiras de Educação nos anos 80. *Revista Presença Pedagógica*. N. 6. 1995. Belo Horizonte: Editora Dimensão. P. 16-27.
- POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). 1992. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. P. 35-49.
- PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN (Org.) 2000. *Educação continuada*. Campinas: Papyrus. P. 11-37.
- PRIGOGINE, I. O fim da ciência? In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). 1996. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. P. 25-44.
- PUIGGRÓS, A. Para que serve a escola? *Revista Pátio*. Ano I. N. 3. 1998. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul. jan. P. 8-13.
- QUINTANA, J. M., 1989. *Sociologia de la educación*. Madrid: Dykson.
- RAMALHO, B. L. e CARVALHO, M. E. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. In: *Caderno de Pesquisa*. N. 88. 1994. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. P. 47-54.
- RAMOS, R Y. Formação ou conformação dos professores? *Revista Pátio*. Ano V. N. 17. 2001. Porto Alegre: Artmed. P. 32-45.
- RODRIGUES, N. As mudanças na educação. *Revista Presença Pedagógica*. N. 6. 1995. Belo Horizonte: Editora Dimensão. P. 62-75.
- REGO, T. C. 1995. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: RJ Vozes.

ROZEMBERG, F. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: CAMPOS et al. (Orgs). 2000. *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: Reformas em debate*. Campinas: Autores Associados.

RUZ, J. R. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, R. V. et al. 1998. *Formação de professores. Seminários e debates*. São Paulo: Fundação e Editora da UNESP. P. 85-101.

SANTOS, B. S. 1987. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, L. P. Formação de professores e qualidade de ensino. In: *Escola Básica*. 1992. Campinas: Papirus. Coletânea CBE. P. 17-22.

_____. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I. AMARAL, A. L. (orgs). 2002. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP. Papirus. P. 155-174.

SANTOS, M. 2000. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.

_____. Como reverter a globalização perversa. In: *Revista Caros Amigos Especial*. N.8. 2001. Fórum Social Mundial. Mar. P. 7.

SANTOS, S. R. Formação continuada de professores: a travessia entre Cila e Caríbes. In: *Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade*. N. 16. 2001. Salvador. P. 169-178.

SANTOMÉ, J. T. 1998. *Globalização e interdisciplinaridade. O Currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.

SAVIANI, D. Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: *Revista Estado e Educação*. n. 10. 1992. Campinas SP: Papirus. P. 20-35.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. AMARAL, A. L. (orgs.). 2002. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP. Papirus. P. 47-63.

SCHINITMAN, Y. 1996. *Novos paradigmas, culturas e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). 1992. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. P. 77-90.

_____. 2000. *Educando o profissional reflexivo: um novo 'design' para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

SILVA, M. 2001. *Sala de aula interativa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet.

SILVA, T. T. A 'nova' direita e as transformações da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. et al. (Orgs.). 1994. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. P. 9-29.

SINGER, P. Poder, política e educação. Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, outubro de 1995. In: *Revista Brasileira de Educação*. N. 1. Jan/Fev/Mar/Abr. 1996. P. 15-17.

SOUZA, M. 2001. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, Dez. Caderno 2, p. 4.

SIQUEIRA, A C. *O novo discurso do Banco Mundial e seu mais recente documento de política educacional*. 24ª Reunião Anual da Anped. Disponível na Internet: <http://www.anped.org.br>

SPINK, M. J. et al., 2000. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2 ed. SP: Cortez Editora.

TARDIF M; LESSARD, C; e GAUTHIER, C. sd. *Formação de professores e contextos sociais: Perspectivas internacionais*. Porto: Rés Editora.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva de educação superior no Brasil. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. N. 111. Jul. set. 1969. Brasília. MEC/ INEP.

THE WORLD BANK 2001. *About the World Bank Group*. Disponível na Internet: <http://www.worldbank.org>

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Em: DE TOMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Org.). 1998. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. P. 67-73.

THURLER, M. G. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais? *Revista Pátio*. Ano V. n. 17. maio/jul. 2001. Porto Alegre: Artmed. P. 17-24.

TOURÍNAN, J. M., 1987. *Estatuto del professorad: función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.

WALKER, R.. The conduct of educational case study: ethics, teory and procediments. In: DOCKERELL, W. B. e HAMILTON, D. (orgs.). 1980. *Rethinking Educational Research*.

London, Hodder and Stoughton. P. 45. Apud: ESTRELA, A. 1999. *Teoria e Prática de Observação de Classe: uma estratégia para formar professores*. Porto: Editora Porto. P. 78.

WASHINGTON, DC. BANCO MUNDIAL. *Planejamento e monitoramento da educação primária* WARD HENEVELD. Mar/1998.

WEFFORT, M. F. et al., 1995. *Observação, registro, reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico.

WEISZ, T., SANCHEZ, A. 2000. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ática.

WILSON, S. The use of Ethnographie Techiques. In: *Educational Research. Winter. Vol. 47*. 1977. P. 245-265. Apud: ESTRELA, A. 1999. *Teoria e prática de observação de classe: uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora, Porto. P. 27-60.

VASCONCELOS, C. 1998. Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: 'do é proibido reprovar' ao é preciso garantir a aprendizagem. *Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, V. 5*. São Paulo: Libertad.

VASQUEZ, A. S. 1977. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores e os programas especiais de complementação pedagógica. In: VEIGA, I.; CUNHA, M. I. 1999. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus. P. 173-196.

VEIGA, I. (org.). 1998. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus.

VEIGA, I. AMARAL, A. L. (orgs). 2002. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP. Papyrus.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. AMARAL, A. L. (orgs). 2002. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP. Papyrus. P. 13-46.

VIEIRA, S. L. e ALBUQUERQUE, M. G. 2000. *Política e planejamento educacional*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

VYGOTSKY, L. 1991. *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.

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

ZABALZA, M. A. 1994. *Diários de aula*. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora.

ZELMELMAN, Hugo. 1994. El atual momento histórico y sus desafios. *Cadernos ANPED*. Belo Horizonte.

ZENTI, Luciana. A arte de ser professor. In: *Revista Nova Escola*. n.136. out. 2000. São Paulo: Editora Abril. P. 17-23.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA (Org.). 1992. *Os professores e sua formação*. Lisboa. Publicações D. Quixote. P. 115-137.

_____. 1993. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

THE WORLD BANKINTERNATIONAL BANK FOR RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT
INTERNATIONAL DEVELOPMENT ASSOCIATION1818 H Street, N.W.
Washington, D.C. 20433
U.S.A(202) 477-1234
Cable Address: INTBAFRAD
Cable Address: INDEVAS

Humam Resoures Division: Latin America end Caribbenn Region, Coutry Departament 1

DATA: 10-Aug-98 N.º de páginas: 1 Código do Formulário: 1250**PARA:** Antônio Emílio Sendim Marques, Coordenador do Projeto**TELEFONE:** Voice: (061)316-2908, Fax: 316-2910**DE:** Robin Hom – LCSHD – Task Manager
TELEFONE: Voice: 329-1000; Fax: 329-1010**Projeto:** PROJETO NORDESTE (NEBE II & III)

1. Título do TOR: Acompanhamento de Professores.
2. Número de TOR:
3. Data do recebimento do TOR no Banco: 03/08/98
4. Análise do TOR:

| TABELA I: Escopo do TOR | | |
|---|-------------------------------------|--------------------------|
| CONTEÚDO DO TOR DESCREVE SATISFATORIAMENTE... | Sim | Não, veja anexo |
| A) ... a justificativa e objetivos do evento? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B) ...as informações básicas(tipo de evento, data, duração, no. E perfil dos participantes, técnico responsável pela realização do evento, etc.) – Tabela II | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C) ... os produtos? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| TABELA II: Informação Básicas | |
|--|--|
| a) Tipo do Evento: Capacidade | |
| b) Data e Local: data não definida – Bahia | |
| c) Duração: | |
| d) Técnico Responsável: Wilza Ramos | |

PARECER DO TOR: Não Objeção. Prossiga à próxima etapa. Objeção. Por Favor, revise e reenvie.

5. Análise das informação adicionais do TOR:

| TABELA II: ORÇAMENTO | | | | |
|---|----|-------------------------------------|----------------|--------|
| a) Valor total previsto no TOR: | | | R\$ 239.796,07 | US\$ |
| b) AS despesas foram delimitadas razoáveis? | a. | <input checked="" type="checkbox"/> | sim | b. não |
| c) Os custos são considerados razoáveis? | a. | <input checked="" type="checkbox"/> | sim | b. não |

PARECER DO TOR: Não Objeção. Prossiga à próxima etapa. Objeção. Por Favor, revise e reenvie.**COMENTÁRIOS:** Anexados sim: não:

Projeto Nordeste

Projeto de Educação Básica para o Nordeste – MEC/BIRD

TERMO DE REFERENCIA – CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

1. Sobre o TOR:

1.1. Código do TOR: 1.2. Título do Termo de referência: 1.3. N.º do Convênio a que se refere 1.4. Nome da Ação do PTA a que se refere:

2. Datas

2.1. Data de envio pelo Estado: 2.2. Data de recebimento pela DGPN:

Versão:

3. Exposição dos problemas e suas causas:

A Secretaria do Estado da Bahia, dando continuidade ao Programa de Capacitação de Professores e Dirigentes, vem investindo na clientela de 1ª a 4ª séries, da zona urbana, objetivando corrigir as distorções como altas taxas de reprovação e evasão escolar e o alto índice de defasagem idade/série.

Esta atividade 2 da ação 1 complementa o processo de Capacitação dos Professores de 1ª a 4ª série iniciado no encontro de avaliação da atividade 1 desta mesma ação. Nesta segunda atividade da ação 1, o objetivo é atender aos 5.000 professores de 1ª a 4ª série com formação básica em magistério dos 215 município não contemplados no PTA/97.

Ao final deste programa, o Estado da Bahia deverá ter capacitado 60% dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental da rede pública da zona urbana. Deste universo, participam professores tanto da rede municipal (de 1ª a 4ª séries), quanto da rede estadual (de 1ª a 2ª série), em função da implantação do Ciclo de Aprendizagem – CBA.

O curso deverá ter a carga horária de 80 horas, sendo dividido em dois módulos de 40 horas, que constituem 2 etapas (uma para cada módulo), com o intervalo de 2 a 3 semanas entre si, para que se possa aplicar, em sala de aula, os conhecimentos adquiridos.

Projeto Nordeste

Projeto de Educação Básica para o Nordeste – MEC/BIRD

3. Exposição dos problemas e suas causas: (Continuação)

Os Dois módulos ou etapas serão subdivididos em duas partes cada um. A primeira parte do primeiro módulo abrangerá: os conteúdos relacionados a filosofia de trabalho com foco na escola e perfil do público alvo, à integração na escola (capacitação de dirigentes), aspectos fundamentais do CBA, uso e conservação dos materiais de ensino - aprendizagem e metodologias diversificadas. A segunda parte se voltará para o conteúdo curricular da disciplina Língua Portuguesa (linguagem oral, leitura, escrita e aspectos gramaticais) e para o planejamento desta disciplina.

O segundo módulo abará, em sua primeira parte, avaliação da aplicação dos conhecimentos de Língua Portuguesa. E, na segunda parte, a abordagem do conteúdo de matemática (sistema de numeração, frações, números decimais, medidas, geometria e noções básicas de estatística e probabilidade) e planejamento de curso de matemática.

Os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática não serão abordados em sua totalidade. Eles serão selecionados pelos multiplicadores, durante o planejamento do curso.

Na execução do curso, será entregue a todos os professores a publicação – Construindo um Novo Paradigma, Volume 1 e 2 que abrangem os assuntos que serão abordados em Língua Portuguesa e Matemática, acompanhados de um roteiro para uso deste material. Serão utilizadas técnicas dinâmicas de ensino, que permitem a participação dos referidos professores.

A avaliação terá como única finalidade identificar e realizar correções de distorções no entendimento dos assuntos abordados ao no planejamento da disciplina em pauta. Ela se processará ao final de cada uma das partes dos módulos. As estratégias de avaliação serão definidas pelos multiplicadores, quando planejamento do curso.

4. Assunto/Tema Norteador:

- | | | | |
|-------------------------------------|---|--------------------------|----------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | 4.1. Conteúdos Curriculares de 1ª a 4ª séries | <input type="checkbox"/> | 4.5 Alfabetização |
| <input type="checkbox"/> | 4.2 Implantação do Ciclo Básico | <input type="checkbox"/> | 4.6. Valorização da Escola |
| <input type="checkbox"/> | 4.3 Escola Ativa | <input type="checkbox"/> | 4.7 Classes de Aceleração |
| <input type="checkbox"/> | 4.4 TV Escola | <input type="checkbox"/> | 4.8 Livro Didático |

4.9 Outros:

5. Módulos e Clientela

| 5.1. Módulos / Etapas | 5.2. Público – alvo por Módulo/Etapa | 5.3 Número de participantes | | 5.4 n.º Turmas |
|---|--|-----------------------------|-----------|--|
| | | Estadual | Municipal | |
| Módulo I – Capacitação de Professores de 1ª a 4ª série. | Professores de 1ª a 4ª séries com formação em magistério – 2º grau | 2.000 | 3.000 | 220 turmas (02 em Feira de Santana, 04 e, Itabuna, 02 em Jequié e 01 nos outros municípios |
| 5.5 Total Geral | | 5.000 | | |

Projeto Nordeste**Projeto de Educação Básica para o Nordeste – MEC/BIRD**

6. Objetivo Geral do Curso:

Ao Final do encontro, o multiplicador deverá ser capaz de aplicar de maneira produtiva habilidades e estratégias desenvolvidas para a capacitação de professores de 1ª a 4ª série.

7. Situação sócio - funcional do ministrante/ multiplicador:

| 7.1 Quantidade | 7.2 Requisitos exigidos | | |
|---|---|--|--------------------------------|
| 110 ministrantes (01 para cada 02 turmas) | Formação | Vínculo Profissional | Experiência como docente |
| | Pedagogia com Especialização em Alfabetização ou Letras | Contrato com a Universidade Católica do Salvador mediante convênio SEC/UCSAL | Mínimo de 02 anos como docente |

7.3 Formas de Recrutamento:

Os multiplicadores serão recrutados através de cadastro do Instituto Anísio Teixeira – IAT.

7.4 Forma de seleção

Análise do desempenho em cursos anteriormente ministrados pelo IAT.



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA - IAT

INSTRUMENTO DE PESQUISA

OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA (INSTRUMENTO 01)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1-Observador(a): _____ 1.2 -Data _____
 1.3- Escola: _____
 1.4- Rede: _____
 1.5- Professor(a): _____
 1.6- Série: _____ 1.7- Localização: _____
 1.8- Número de Alunos matriculados: Masc. _____ Fem. _____ Total _____
 1.9- Número de alunos presentes durante a observação: a) antes do recreio: _____
 b) depois do recreio: _____

2. TEMPO DE DURAÇÃO DE AULA E DO RECREIO:

- 2.1- Horário oficial de início: _____ 2.2- Horário real de início: _____
 2.3- Horário oficial de término: _____ 2.4- Horário real de término: _____
 2.5- Duração do recreio / merenda no dia da observação: _____

3. INSTALAÇÕES FÍSICAS:

- 3.1- Tamanho da sala em relação ao número de alunos: 1. Peq. / 2. Méd. 3. Grande
 3.2- Ventilação: 1 – suficiente / 2 – insuficiente
 3.3- Iluminação: 1 – suficiente / 2 – Insuficiente
 3.4- Há carteiras suficientes? _____ 3.5- O tipo de carteira é adequado às atividades? _____
 3.6- Existem armários, estantes? _____
 3.7-Quadro de giz? _____
 3.8- Problemas, se houver (armários, estantes, quadro etc.)

4. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA SALA / MATERIAIS PRESENTES

4.1- Durante a aula houve mudanças na distribuição física das carteiras? Quais?

4.2- Há materiais em exposição na classe? Quais?

4.3- Quais os materiais didáticos presentes à aula?

4.4- Quais os materiais usados durante a aula?

4. DESCRIÇÃO DE COMO FORAM REALIZADAS AS ATIVIDADES EM SALA DE AULA:

5.1- Atividade: _____

Área(s): _____

Conteúdo(s): _____

Metodologia: _____

5.2- Atividade: _____

Área(s): _____

Conteúdo(s): _____

Metodologia: _____

5.3- Atividade: _____

Área(s): _____

Conteúdo(s): _____

Metodologia: _____

5.4- Atividade: _____

Área(s): _____

Conteúdo(s): _____

Metodologia: _____

5.1- Atividade: _____

Área(s): _____

Conteúdo(s): _____

Metodologia: _____

6. ASPECTOS DE DINÂMICA DA AULA:

6.1- O(a) Professor(a) registra o **roteiro de trabalho** no quadro de giz:

1. Sim / 2. Não / 3. Às vezes

6.2- Como passa para os alunos o que vai ser trabalhado na aula? _____

6.3- O(a) professor(a) contextualiza a aula a partir de fatos ou exemplo da vida dele(a) ou dos alunos? _____

6.3.1- Como? _____

6.4- Principal foco do(a) professor(a) durante a aula:

1. Apresentar o conteúdo. / 2. Explicar a tarefa e deixar os alunos resolverem./
3. Problematicar as questões e instigar os alunos a pensarem, ao mediar o processo de aprendizagem. / 4. Manter a disciplina. / 5. Outros _____

6.5- O que o(a) docente fez para verificar se os alunos compreenderem o que está sendo trabalhado em classe?

1. Faz perguntas. / 2. Faz retomada de tarefas coletivamente. / 3. Olha as atividades individualmente. 4. Outra forma _____

6.6- O que o(a) professor(a) faz quando constata que alguém ou a classe está com dificuldades para compreender uma idéia ou atividade?

1. Explica novamente da mesma forma. / 2. Explica de outra maneira. / 3. Media a situação mobilizando o(s) aluno(s) a pensarem, refletirem, tirarem conclusão. / 4. Não se preocupa com o fato, seguindo adiante. / 5. Não tem atitude aparente.

6.7- O que o(a) professor(a) faz quando constata que alguém ou a classe apreendeu e emprega com facilidade algum conceito ou conteúdo:

1. Elogia e reforça a aquisição. / 2. Através de atividades práticas demonstra a funcionalidade do conhecimento recém adquirido. / 3. Segue adiante sem fazer comentários. 4. Não tem atitude aparente.

6.8- O relacionamento do(a) professor(a) com os alunos:

1. Próximo e afetuoso. / 2. Atencioso, mas distante. / 3. Distante. / 4. Autoritário. / 5. Agressivo.

6.9- No relacionamento com os alunos, o(a) professor(a):

1. Trata a todos da mesma maneira. / 2. Trata algum(uns) de forma diferente.

6.9.1- Como? _____

6.10- Comentário sobre o trabalho docente realizado:



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA - IAT

INSTRUMENTO DE PESQUISA

INSTRUMENTO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA (INSTRUMENTO 2)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1-Rede: _____ 1.2- :Município: _____
 1.3- Nome da Escola: _____
 1.4- Prédio: 1. Próprio / 2. Alugado. / 3. Conveniado. / 4. Cedido
 1.5- A escola é Unidade Executora?

2. ASPECTOS DE ATENDIMENTO

- 2.1- Séries oferecidas: _____
 2.2- Organização do Ensino: 1. Por série / 2. Por ciclo / 3. Por série e ciclo
 2.3- Turnos de funcionamento: _____
 2.4- Número de alunos: _____
 2.5 – Número total de classes: _____

3. QUADRO DE PESSOAL

- 3.1- Número de funções docentes em classes de Educação Infantil: _____
 3.2- Número de funções docentes em classes de Ensino Fundamental - 1º
 segmento: _____ 3.3- Em classes de E.F. (2º segmento): _____
 3.4- Número de funções em classes de Ensino Médio: _____
 3.5- Número de funções docentes em Atividades Complementares: _____
 3.6- Número de funções docentes em Atividades de Coordenação: _____
 5.7- Número total de professores: _____
 3.8- Diretor(a)- Quantos: _____ 3.9- vice-diretor(a) _____
 3.10- Coordenador(a) _____ 3.11- Funcionários administrativos: _____
 3.12- Outros: _____
 3.13- Número total do quadro de pessoal da escola: _____

4. DADOS SOBRE AS INSTALAÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA:

- 4.1- Número total de salas: _____ 4.2- Número total de pavimentos: _____
 4.3- Cobertura (material): _____

4.4- Espaços físicos existentes:

1. Sala de professores / 2. Diretoria / 3. Biblioteca / 4. Quadra de Esportes. /
5. Refeitório / 6. Cantina / 7. Laboratório / 8. Sala de Reunião / 9. Cozinha /
10. Pátio / 11. Sanitários / 12. Área Coberta / 13. Outros

4.5- Estado geral de conservação: _____

Observação: _____

4.6- Número de sanitários em condições de uso: _____

4.7- Iluminação: 1. Suficiente em todos os ambientes; 2. Suficiente em apenas alguns ambientes. 3. Insuficiente.

4.8- 4.8- Ventilação: 1. Suficiente em todos os ambientes; 2. Suficiente em apenas alguns ambientes. 3. Insuficiente

4.9- Condições Gerais de higiene: 1. Água encanada; 2. Torneiras em funcionamento; 3. Sabão; 4. Água potável em bebedouros; 5. Papel higiênico;

4.10- Estado geral da escola quanto à limpeza: 1. Muito bom; 2. Bom; 3. Ruim; 4. Muito ruim.

4.11- Organização do espaço físico: 1. Muito bom; 2. Bom; 3. Ruim; 4. Muito ruim.

4.12- A escola necessita de reforma? _____

13- Em caso positivo, em quais aspectos? _____

5. DADOS SOBRE EQUIPAMENTOS:

5.1- Equipamentos existentes na escola: _____

5.2- As carteiras em condições de uso são suficientes para o número de alunos? _____

_____;

5.3- Os quadro de giz, em condições de uso, são suficientes para o número de salas? _____;

5.4- Os tipo de carteiras usados são adequados para os alunos? _____;

5.5- Há mesas de trabalho em condições de uso e em número suficiente para as salas de apoio administrativo? _____;

5.6- As carteiras do professor, em condições de uso, são suficientes para todas as classes? _____;

5.7- Há armários, em condições de uso, para todas as classes? _____;

5.8- Há armários, em condições de uso, para as demais salas? _____;

5.9- O número de livros didáticos recebido foi suficiente para todos os alunos? _____

_____;

5.10- Há mesas em condições de uso na biblioteca? _____.

6. RELAÇÃO ESCOLA - COMUNIDADE

6.1- A escola possui Conselho Escolar ou equivalente? _____ 6.1.1 - Em caso positivo quem participa do Conselho? _____

6.2- O Conselho funciona regularmente? _____

6.3- Qual a periodicidade das reuniões? _____

6.4-As decisões do Conselho são postas em prática com facilidade? _____

6.5- A Comunidade costuma usar o espaço da escola? _____ 6.5.1- Em caso positivo, para quê? _____

7. LIVROS DIDÁTICOS

7.1 O processo de escolha do livro didático envolveu a quem? _____

7.2- Os livros recebidos foram os escolhidos pela escola? _____

7.3- O número de livros paradidáticos recebidos atendem à demanda da escola? _____

8. MERENDA ESCOLAR

8.1 – Existe merendeira na escola _____ 8.1.1 – Em caso negativo, quem prepara a merenda? _____

8.2 – A merenda é servida com que periodicidade? _____ 8.2.1- É suficiente? _____

8.3 – Quais os tipos de merenda servidos? _____

8.4 – Os alunos gostam? _____

8.5 – Que tipo de alimento pedem mais? _____

8.6 – Os professores alimenta-se também com a merenda dos alunos? _____

8.7 – O Conselho Escolar fiscaliza a qualidade da merenda servida? _____



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA - IAT

INSTRUMENTO DE PESQUISA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS (INSTRUMENTO 3)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1 – Escola: _____ Data: _____
 1.2 – Professor(a) : _____
 1.3 – Aluno(a): _____
 1.4 – Série: _____
 1.5 – Turno: 1. Matutino / 2. Vespertino 1.6 – Sexo: 1. Masculino / 2. Feminino
 1.7 – Idade: _____ 1.8 – Cor: 1. Branca / 2. Parda / 3. Preta / 4. Amarela

2. VIDA FAMILIAR:

- 2.1 – Com quem mora? _____ 2.2 – Com quantas pessoas? _____
 2.3 – Seu pai mora em casa? () Sim () Não
 2.4 – Sua mãe mora em casa? () Sim () Não
 2.5 – Sua mãe estudou ou estuda? () Sim () Não
 2.6 – E seu pai? () Sim () Não
 2.7 – Quem sustenta a casa? _____
 2.8 – Quantos cômodos tem sua casa? _____
 2.9 – Ela tem banheiro? () Sim () Não 2.9.1 – Onde fica o banheiro? _____
 2.10 – Ela tem luz elétrica? 1. Sim / 2. Não
 2.11 – Tem água encanada? 1. Sim 2. Não
 2.12 – Há livros na sua casa? 1. Sim 2. Não Quais? _____
 2.13 – Há revistas? 1. Sim 2. Não / 2.13.1 – Quais? _____
 2.14 – Alguém lê em casa? 1. Sim 2. Não 2.14.1 – Quem? _____
 2.15 – Alguém conta histórias? 1. Sim 2. Não 2.15.1 – Quem? _____
 2.16 – Você trabalha em casa? 1. Sim 2. Não
 2.17 – Que tipo de trabalho? _____
 2.18 – Você trabalha fora de casa? 1. Sim 2. Não. / Em caso positivo, qual é o seu trabalho? _____
 2.19 – Quantas horas você trabalha por dia? _____
 2.20 – Você tem tempo para brincar? _____
 2.21 – Você brinca de quê? _____
 2.22 – Se não brinca, por quê? _____

3. VIDA ESCOLAR

3.1 – O que você acha de sua escola? _____

3.2 – Você gosta da escola? 1. Sim 2. Não 3. Um pouco 4. Não sabe

3.3 – De que você menos gosta na escola? _____

3.4 – De que você mais gosta na escola? _____

3.5 – O que você acha de seu (sua) professor(a)? _____

3.6 – O que você mais gosta em seu(sua) professor(a)? _____

3.7 – O que você menos gosta? _____

3.8 – O que o professor traz para a classe quando vem dos cursos? _____

3.9 – Você acha que ele(a) modifica seu jeito de ensinar quando vem de cursos?

Justifique sua resposta: _____

3.10 - O que você mais gosta nas aulas? _____

3.11 - O que você menos gosta? _____

3.12 - Alguém, na sua casa, ajuda você a fazer as tarefas de casa? _____

3.12.1 - Quem? _____

3.13 - Você faltou à escola no último mês? _____ 3.13.1 - Se faltou, qual foi o motivo? _____

3.14 - Você já repetiu o ano alguma vez? _____

3.15 - Em caso positivo, quantas? _____

3.16 - Que série(s) repetiu? _____

3.17 - Por que você acha que repetiu o ano? _____

3.18 - Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que mudaria? _____

**3.19 - Se você pudesse, daria alguma sugestão para seu (sua) professor(a)?
Em caso positivo, qual ou quais? _____**

3.20 - O que você gostaria de ver acontecendo em sua classe? ? _____

3.21 - Gostaria de dizer mais alguma coisa? _____

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA - IAT

INSTRUMENTO DE PESQUISA

ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A)
(INSTRUMENTO 4)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1 – Escola: _____ Data: _____
 1.2 – Turma: _____ Professor(a): _____
 1.3 – Sexo: _____ 1.4 - Cor: 1. Branca / 2. Parda / 3. Preta / 4. Amarela
 1.5 – Endereço: _____

2. DADOS PROFISSIONAIS:

- 2.1 - Formação: _____
 2.2 - Série(s) que leciona: _____ 2.3 - Turnos de Trabalho: _____
 2.4 - Outro cargo / função na escola: _____ 2.5 - Tempo de Trabalho
 como professor(a): _____ 2.6 - Tempo de serviço nesta
 escola: _____ 2.7 - Jornada Semanal de trabalho: _____
 2.8 - Outra ocupação fora do magistério? _____ 2.9 - Qual? _____
 _____ 2.10 - Quanto tempo semanal você dedica a essa outra
 ocupação? _____
 2.11 - Ela lhe dá uma boa rentabilidade ou apenas complementa seus ganhos
 como professor(a)? _____

3. VIDA FAMILIAR:

- 3.1 - Estado civil: _____ 3.2 - Tem filhos? _____ 3.3 - Quantos? _____
 3.4 - Posição na família: 1. Provedor; 2. Parceiro(a); 3. Filho(a); 5. Outra
 3.5 - Total de moradores no domicílio: _____
 3.6 - Renda familiar aproximada: 1. Até 2 SM; 2. Mais de 2 a 3 SM; 3. Mais de 3
 a 4 SM; 4. Mais de 4 a 7 SM; 5. Mais de 7 a 10 SM; 6 . Mais de 10 SM

4. VIDA SOCIAL:

4.1 - Participa de algum grupo organizado? _____ 4.2 - Em caso positivo, qual(is): _____

4.3 - Descreva um dia de semana típico em sua vida: _____

4.4 - Descreva um dia de Domingo ou feriado típico em sua vida: _____

4.5 - Como costuma usar seu tempo livre? _____

4.6 - Como se mantém informado? _____

4.7 - Gosta de ler? _____ 4.8 - Em caso positivo, qual o tipo de leitura preferida? _____

4.9 - Tem lido livro(s) ligado(s) à Educação? 4.10 - Qual (ais)? _____

4.11 - Acha interessante lê-los? _____ 4.12 - Justifique sua resposta: _____

5. VIDA PROFISSIONAL

5.1 - O que o(a) levou a ser professor(a)? _____

5.2 - Como se sente sendo professor(a)? _____

5.3 - Como você avalia suas condições de trabalho? _____

5.4 - Você enfrenta dificuldades em sua vida profissional? _____

5.5 - Em caso positivo, quais? _____

5.6 - Os pais de seus alunos dão apoio ao seu trabalho? _____

5.7 - Em caso positivo, de que modo? _____

5.8 - Já realizou, além do atual, algum(uns) curso(s) de formação profissional desde que começou a lecionar? _____ 5.9 - Cite um ou dois dos mais recentes: _____

5.10 - Dos cursos que fez, qual o que mais o(a) ajudou no seu trabalho: _____

5.11 - Justifique sua resposta: _____

- 5.12 - Como você avalia sua atuação profissional? _____

- 5.13 - Você sente que essa atuação tem melhorado com os cursos de capacitação que tem feito? _____
- 5.14 - Em caso positivo, de que modo? _____

- 5.15 - Esses cursos poderiam ser melhores? _____
- 5.16 - Em caso positivo, o que você sugere? _____

- 5.17 - Você utiliza em classe, com seus alunos, o que aprende nos cursos? _____
- 5.18 - Em caso positivo, de que maneira? _____

- 5.19 - Este último curso está a acrescentar algo diferente à sua vida profissional? _____
- 5.20 - Justifique sua resposta: _____

- 5.21 - O que achou da modalidade de encontros de 8 horas semanais a cada semana? _____
- 5.22 - Compare-os com os cursos modulares de 40 horas semanais seguidas: _____

- 5.23 - O que acha dos textos de estudo que lhe são entregues? _____

- 5.24 - Você tem tido condições de reservar um tempo diário para estudar? _____

- 5.25 - Em caso positivo, tem estudado o quê? _____

- 5.26 - No cotidiano da escola, alguém acompanha de perto a sua ação? _____
- 5.27 - Em caso positivo, quem? _____
- 5.28 - Como se dá esse acompanhamento? _____

- 5.29 - Você gostaria que esse acompanhamento fosse feito de outra maneira? _____

- 5.30 - Em caso positivo, por quê? _____

- 5.31 - Se pudesse, deixaria de lecionar? _____

5.32 - Em caso positivo, por quê? _____

5.33 - Se parasse, o que desejaria fazer profissionalmente? _____

5.34 - Por quê? _____

6. ESCOLA / PLANEJAMENTO

6.1 - Existe uma Proposta Pedagógica em andamento na sua escola? _____

6.2 - Você participou de sua elaboração, de alguma forma? _____

6.3 - Em caso positivo, como ela está sendo posta em prática? _____

6.4 - Sua escola realiza algum planejamento coletivo de trabalho? _____

6.5 - Em caso positivo, quem participa? _____

6.6 - Quem coordena o trabalho de planejamento? _____

6.7 - O que acha de atuar nessa escola? _____

6.8 - Sua escola enfrenta alguma dificuldade atualmente? _____

6.9 - Em caso positivo, cite algumas: _____

6.10 - Considera a repetência na sua escola: 1. Muito alta; 2. Alta; 3. Muito baixa; 4. Baixa; 5. Média; 6. Não sabe responder

6.11 - Para você quais as principais causas da repetência na escola pública: _____

6.12 - O que poderia ser feito para melhorar a questão da repetência na escola pública? _____

6.13 - Considera a evasão na sua escola: 1. Muito alta; 2. Alta; 3. Muito baixa; 4. Baixa; 5. Média; 6. Não sabe responder

6.14 - Para você quais as principais causas da evasão na escola pública? _____

6.15 - O que poderia ser feito, na sua opinião, para reverter tal questão? _____

7. O TRABALHO NA SALA DE AULA:

7.1 - Você costuma fazer planejamento de suas aulas? _____

7.2 - Em caso positivo, como é feito? _____

- 7.3 – Você conta com a parceria de algum colega? _____
- 7.4 – Caso positivo, quem? _____
- 7.5 – Sua classe recebeu número suficiente de livros didáticos? _____
- 7.6 – Você participou da escolha de tais livros? _____
- 7.7 – Em caso positivo, de que modo? _____
- _____
- 7.8 – A sua classe recebeu os livros escolhidos pelo grupo? _____
- 7.9 – Se não, a quem atribui o equívoco? _____
- _____
- 7.10 – Você trabalha com livros paradidáticos? _____
- 7.11 – Em caso positivo, como e quando trabalha? _____
- _____
- 7.12 – Como você organiza comumente sua classe? 1. Em fileiras; 2/ Em círculo; 3. Em semicírculo / 4. Em grupos
- 7.13 – Costuma mudar a organização da sala? _____
- 7.14 – Registra um roteiro de trabalho no quadro? _____ 7.15 – Em caso positivo, desde quando? _____
- 7.16 – O que faz quando identifica alunos com dificuldades? _____
- _____
- 7.17 – E com facilidades? ? _____
- 7.18 – Como avalia os seus alunos? - _____
- _____
- 7.19 – Que instrumentos utiliza para avaliar os seus alunos? _____
- _____
- 7.20 – Em que se baseia para avaliar seu próprio rendimento como professor(a)? ? _____
- _____
- 7.21 – Seus alunos avaliam seu trabalho? _____
- 7.22 – Em caso positivo, de que modo? _____
- _____
- 7.23 – O que eles costumam dizer? ? _____
- _____
- 7.24 – Você sente que tem melhorado sua atuação ultimamente? _____
- 7.25 – Em caso positivo, a que fator atribui as melhorias? _____
- _____
- _____
- 7.26 – O que acha da merenda servida na escola? ? _____
- _____
- 7.27 – Quer dizer algo mais? ? _____
- _____
- _____



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA - IAT

INSTRUMENTO DE PESQUISA

REFLEXÕES SOBRE A TAREFA DOCENTE (INSTRUMENTO 5)

- 1. Registros de mudanças identificadas na prática do(a) professor(a) das intervenções realizadas:**

- 2. Fatores que provavelmente tenham influenciado e contribuíram significativamente para as mudanças identificadas:**

- 3. Destaque dos aspectos mais significativos de sua experiência como pesquisador(a) nos contatos realizados:**

- 4. Aspectos que foram identificados como “necessidades prementes de mudanças” no trabalho docente:**

- 5. Aspectos que precisam ser mais enfatizados no processo de acompanhamento e orientação do trabalho do(a) professor(a):**

6. que precisa ser providenciado para apoiar as mudanças e a melhoria da prática docente:



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA - IAT

REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DOCENTE (INSTRUMENTO 5)

ESCOLA: _____
PROFESSOR(A) _____

| Data contato | Alunos presentes | Conteúdos Trabalhados | Áreas exploradas | Metodologia | Orientações dadas | Resultados observados |
|--------------|------------------|-----------------------|------------------|-------------|-------------------|-----------------------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |