

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

Da Silva Monteiro, Elisabete-Regina

**Formation continue des enseignants du primaire : flux et reflux
des demandes sociales concernant le processus de formation**

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 À CHICOUTIMI
CHICOUTIMI, QUEBEC, CANADÁ**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS: OS FLUXOS
E REFLUXOS DE DEMANDAS NO ÂMBITO DO PROCESSO FORMATIVO**

**POR
ELISABETE REGINA DA SILVA MONTEIRO**

MAIO DE 2003

ELISABETE REGINA DA SILVA MONTEIRO

***FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS: OS FLUXOS E
REFLUXOS DE DEMANDAS NO ÂMBITO DO PROCESSO FORMATIVO***

Dissertação apresentada à Université du Québec à Chicoutimi/Universidade do Estado da Bahia, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação, sob a orientação dos professores doutores Marta Anadon e Stella Rodrigues dos Santos.

MAIO DE 2003

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – QUANTITATIVO DE PROFESSORES E NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO	71
--	-----------

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Quantitativo de professores	71
FIGURA 2 – Nível de escolarização dos Professores Grupo 1	72
FIGURA 3 – Nível de escolarização dos Professores Grupo 2	72

*Dedico este trabalho a três grandes mulheres educadoras que
marcaram a minha trajetória formativa na busca de meu ser
profissional;*

*À Teca Soub que sempre me desafiou e que foi a grande responsável
pelo sucesso da experiência desenvolvida na escola que foi aqui
estudada;*

*À Stella Rodrigues, exemplo, para mim, de profissional, educadora,
e, especialmente, de pessoa;*

*À Ená Benevides pela luta e energia infinita e incansável junto aos
meninos e meninas atendidos pelo Projeto Axé.*

*Uma dedicatória especial a todas as professoras da Escola
Municipal Barbosa Romeo.*

Agradeço de corpo, alma e inteireza,

À minha mãe, exemplo de coragem e força;

Ao meu pai, honestidade encarnada;

Ao meu tio Itamar, pelo apoio na gênese;

*Aos meus filhos, marido e genro pela paciência, compreensão e
apoio;*

Às colegas RONALDA e NAZARÉ, pela atenção e confiança;

E, muito especialmente,

*À minha filha, pela dedicação, colaboração incansável e exemplo de
jovem, para esse mundo tão imerso no descompromisso, na ausência
de valores e falta de idéias. Minha profunda admiração.*

"Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que 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."

RESUMO

Esta pesquisa investiga processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental, nas séries iniciais, em especial, uma experiência no âmbito do Projeto de Formação da **Escola Barbosa Romeo, em Salvador (Bahia)**, no período de 1999 e 2002. Busca apreender os fluxos e refluxos, as idas e vindas vivenciados pelos professores, concernente a apropriação dos saberes instituídos e instituintes.

O percurso da investigação, fundado na abordagem da etnopesquisa e através de um estudo de caso, possibilitou a apreensão e compreensão de táticas, estratégias, saberes e conflitos que se materializavam na praxis formativa. Na pesquisa de campo, o levantamento de dados foi realizado mediante um conjunto de técnicas como a observação participativa, entrevista semi-estruturada, registros em diário de campo e videogravados.

Na perspectiva da etnopesquisa, a análise de dados fez-se no movimento, intensificando-se com a leitura dos “diários de bordo dos professores” e após a aplicação sistematizada das entrevistas. Para tanto, a análise de conteúdo muito contribuiu para captar o sentido das dimensões emergentes no processo.

O Projeto Formativo da Escola **Barbosa Romeo** é testemunho de que é na praxis que nos construímos, construímos o outro e construímos o real. Das análises pode-se afirmar que a força do *pertencer* emergiu como categoria central, como uma pista a ser levada em conta por propostas de formação que se queiram inovadoras e transformadoras.

RESUMÉ

Ce document vise à étudier le processus de formation continue des professeurs de l'enseignement primaire, et c'est aussi une expérience dans le domaine d'un projet de formation développé dans L' école **Barbosa Romeo – Salvador de Bahia**, de 1999 à 2002. Cette étude a pour but d'étudier les allez et venus vécus par les professeurs, en relation avec l'obtention des connaissances instituées et institutionnelles.

Le parcours de cette étude fondé sur l'approximation d'une recherche ethnique et à travers une recherche au cas par cas a permis d'évaluer et de comprendre les tactiques, les stratégies, les connaissances et les conflits qui apparaissent durant la période de formation.

Au cours de l'étude (sur le terrain) la récolte des informations a été réalisé grâce à un ensemble de techniques comme l'observation participative, l'entrevue semi-structurée, l'élaboration d'un suivi quotidien et d'enregistrements vidéo.

L'étude ethnique a pour objectif d'intensifier l'analyse des données suite à la lecture "des suivis quotidiens des professeurs" et ceci après la réalisation systématique des entrevues. L'analyse du contenu de ces études contribue à mieux percevoir le sens et la dimension émergente du processus.

Le Projet de Formation de l'Ecole **Barbosa Romeo** témoigne que dans la pratique, c'est en construisant ensemble que nous construisons réellement. Grâce à ces analyses nous pouvons confirmer que la force d'appartenance a émergé comme une base de données, qui doit être prise en considération s'agissant de formations améliorées et novatrices.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	iv
LISTA DE FIGURAS	v
RESUMO	ix
RESUMÉ	x
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	18
1.1 Panorama da formação do professor nas décadas de 1980 – 1990	18
1.2 Políticas educacionais no recorte neoliberal: as orientações dos órgãos internacionais nas últimas décadas	23
1.3 As políticas de formação de professores no Brasil a partir da década de 90	27
CAPÍTULO II	
ESCLARECENDO CONCEITOS	33
CAPÍTULO III	
A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	48
3.1 Significando o caminho	48
3.2 Para construir a teia: a escolha metodológica de análise dos dados	53
3.3 Escolha da unidade de análise	55
CAPÍTULO IV	
OS DADOS EM QUESTÃO	57
4.1 Um pouco da História da escola	57
4.2 A escola hoje...	60
4.3 O projeto Ilê Ori	63
4.4 Estratégias formativas previstas pelo projeto de formação da escola	66
4.5 Descrição das ações formativas desenvolvidas na escola, segundo o Projeto de Formação 2000	67

CAPÍTULO V	
EM BUSCA DOS SENTIDOS	71
5.1 Os movimentos do cotidiano	71
5.2 Nos fragmentos do cotidiano, as táticas e estratégias de resistência	78
5.2.1 Criando maneiras de rebuçar	81
5.2.2 Caminhando contra o vento	83
5.2.3 Quando o corpo fala e a voz silencia	86
5.2.4 Deixando o vazio	90
À GUIA DE CONCLUSÃO: FIOS E DESAFIOS	92
ANEXO I	
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	98
ANEXO II	
TEXTO EXPLICATIVO SOBRE A PROPOSTA EDUCATIVA DO PROJETO AXÉ	101
ANEXO III	
EXEMPLO DE AÇÃO FORMATIVA DESENVOLVIDA NA ESCOLA: PROJETO DE LEITURA	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

INTRODUÇÃO

*“Se me contemplo tantas me vejo,
que não entendo quem sou,
no tempo do pensamento.*

*Vou desprendendo elos que tenho,
alças, enredo...*

E é tudo imenso...”

(Meireles, 1994)

Este trabalho tem como objeto de estudo a formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental e propõe-se analisar uma experiência de formação continuada de professores dessas séries em uma escola da Rede Pública na cidade do Salvador, visando apreender os fluxos e refluxos, idas e vindas vivenciados por eles, no que tange à apropriação dos saberes instituídos e instituintes, ou seja, o trabalho pretende discutir essa prática enquanto praxis.

Pretende-se, então, mostrar que no processo de formação continuada em serviço os professores não se apropriam passivamente dos saberes instituídos na mesma velocidade demandada pelos programas formativos de viés economicista. Ao contrário, as mudanças ocorrem em meio a tensões entre o que já sabem, o que desejam saber, o que podem efetivamente aprender naquele momento e o que vai emergindo, enquanto necessidade, no processo.

O estudo mostra, ainda, que os professores, envolvidos nos projetos de formação, exercem, ocultam e explicitam mecanismos de apropriação singular do saber, criam formas de adaptação, utilizam estratégias veladas de resistência, como elementos necessários à convivência coletiva, tácitas sutis de não assujeitamento às propostas que lhes são oferecidas.

A preocupação reside na tentativa de aproximação das tramas existentes nesse processo formativo no que diz respeito ao jogo de forças que vai se impondo e gerando tensões que fazem emergir movimentos de aceitação, negação ou resistências.

Parte-se da perspectiva dos sujeitos concretos envolvidos na prática de formação, para apreender o que pensam, dizem e sentem sobre esse processo.

As produções intelectuais que tratam das análises de processos formativos são tímidas em trazer para o centro do debate as representações que têm os professores a respeito da sua própria formação. Tratam, na sua grande maioria, do que deve ser e não do que efetivamente acontece.

Os pesquisadores que vêm, há mais de duas décadas, estudando as dimensões necessárias à profissão docente, na contemporaneidade, nem sempre expressam os conflitos que emergem na dinâmica da formação. O que se questiona nessas produções que acabam orientando as pesquisas e debates é o silenciamento em relação às intenções que ocorrem nos processos formativos.

Parte-se do pressuposto de que embora os programas de formação se apresentem aos professores imbuídos de valores notadamente economicistas e, em alguns casos, com viés tecnicista para atender às demandas apregoadas pelo Banco Mundial, no processo, os professores utilizam artifícios, transcendem essas restrições e passam a elaborar saberes, resultantes das discussões dos conflitos, das leituras e das tensões que ocorrem no espaço da formação. Em outros termos, entende-se que os professores não se apropriam passivamente das orientações

preconizadas nos programas e projetos de formação. É na praxis que esses professores ampliam sua percepção de mundo e de si mesmo e constroem seus saberes. Por praxis, entendo como:

A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real.

Nesse caso, os atos não só são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente - determinação do passado pelo presente - como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não obstante, determina que regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro. (Vasquez, 1993: p.187)

Dessa forma, esse conceito de praxis é fundamental para o entendimento do que ocorre em um processo coletivo de formação continuada de professores, pois é nessa praxis que os homens se movem, se constroem, constroem o outro, concebem finalidades, criando e recriando o real. Esse produto nem sempre (ou quem sabe quase nunca) é necessariamente idêntico ao “prefigurado”, mas com certeza determinado por ele.

Por essas considerações, torna-se pertinente o estudo com o objetivo de analisar as tensões que ocorrem no centro do processo de formação continuada de professores, a partir de experiência concreta. Assim, desde o início do processo, a pesquisa esteve orientada pelas seguintes questões:

1. Que tácitas de não assujeitamento são desenvolvidas pelos professores no seu processo de formação em serviço?
2. Que resistências emergem nesse processo?
3. Que manifestações de aceitação são explicitadas pelos professores?
4. Que dimensões vão aparecendo ao longo do projeto formativo?
5. Que forças provocam fluxo e refluxo de demandas no âmbito do processo de formação?
6. Qual a natureza dessas demandas?

Além dessas inquietações, partiu-se do pressuposto de que os professores enquanto intelectuais ativos no seu processo formador, ao apropriar-se dos conhecimentos elaborados para a melhoria de sua prática, o fazem significando-os de forma particular, singular. Ou seja, os professores, no seu processo de formação, na sua praxis, constroem tácitas frente às estratégias, como ensina Certeau (2000). Eles também vivem processo conflituoso de resistências e poder que se materializa nas relações, como nos afirma Foucault (1999).

São dessas singularidades, no âmbito de um processo de formação continuada desenvolvido em uma escola pública de Salvador, que fala este trabalho.

Um outro ponto de partida orientador da pesquisa consistiu na compreensão de que o homem amplia suas potências na praxis. Elaboramos o mundo e nos elaboramos no mundo a partir da relação cotidiana com os outros, com nossos modos de agir com e sobre os outros, que ao mesmo tempo se constituem ações sobre nós mesmos. Nessa dinâmica interativa potencializamos a todos nós. O eu só se define em relação ao outro e, nesse movimento, ao mesmo tempo em que “atomiza, porque distingue, integra, porque é relação” (Orlandi, 1987: p.187).

Tenho a clareza das dificuldades intrínsecas da abordagem desse tema, sem incluir nessa discussão as condições de proletarização, que vêm afetando os professores há décadas, mas foi necessário o recorte possível para realizar o trabalho nas condições exigidas institucionalmente.

Entendo que um estudo desta natureza pode vir a contribuir com as reflexões sobre projetos formativos de professores, ampliar o debate em torno de experiências que venham possibilitar maior compreensão sobre formação continuada de professores. Sua relevância pode também ser considerada a partir das pistas encontradas no decorrer da pesquisa, o que pode ajudar na reflexão sobre a necessidade de superação de alguns modelos de práticas de formação continuada, ainda predominantes em nosso país, que não consideram a complexidade da praxis e suas múltiplas relações.

Além desta introdução e das considerações finais, este trabalho está estruturado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo faço uma breve retrospectiva, a partir da década de 80, sobre a formação de professores no Brasil, enfocando os traços marcantes que se configuraram no referido período.

A revisão teórica está apresentada no segundo capítulo, onde são explicitados os conceitos básicos que subsidiaram as análises dos dados empíricos considerados para o estudo. Foi feito um levantamento inicial das publicações – teses, dissertações, livros, artigos, relatórios de pesquisa – sobre o tema, com o objetivo de contribuir na reflexão sobre os dados.

Foi o estudo desse material teórico que possibilitou a identificação dos conceitos fundamentais a serem trabalhados. O primeiro deles, foi o conceito de *praxis*, entendido como fundamental para a discussão que seria desenvolvida. Outros conceitos que serviram de base para as análises foram os de *poder*, *resistência*, *tática e estratégia*, indispensáveis à discussão que seria desenvolvida. Por fim, foram introduzidos os conceitos de *habitus*, *campos e pré-tarefa* como conceitos auxiliares ao entendimento da trama investigada.

No capítulo terceiro, encontra-se detalhada a trajetória metodológica adotada para a investigação, o caminho percorrido, a opção epistemológica da abordagem da pesquisa, assim como os critérios para escolha da unidade que foi estudada. São apresentados também os instrumentos de coleta e análise dos dados. Esse capítulo é de fundamental importância para o entendimento da singularidade da pesquisa, na qual a pesquisadora se constitui também como objeto de investigação. Desta forma, foi indispensável o detalhamento de todos os procedimentos da investigação, apresentados nessa parte do trabalho.

Considerando a especificidade do estudo e do objeto investigado, a análise dos dados foi apresentada em duas partes. A primeira delas está desenvolvida no quarto capítulo, onde se apresenta e se analisa, detalhadamente, a unidade de pesquisa, o Projeto de Formação que estava sendo estudado, fazendo-se ainda o mapeamento das ações realizadas pelos atores envolvidos no mesmo. Esse detalhamento analítico foi necessário, em virtude da especificidade das ações formativas inerentes ao Projeto da escola, que tinha íntima relação com as dimensões que seriam analisadas no capítulo seguinte. A segunda parte da análise, portanto, está no capítulo cinco, e trata das reflexões sobre os dados referentes às estratégias de resistência e/ou aceitação ao Projeto Formativo, desenvolvido pelas professoras.

Por fim, foram explicitadas as conclusões apreendidas a partir do estudo. A investigação apontou principalmente para a *relação entre saber e poder* e para o significado do *pertencer*, como determinante nesse processo. Indica, ainda, os movimentos de idas e vindas presentes no cotidiano da formação.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

“Existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais”.

(Morin, 2000: p. 14)

1.1 - Panorama da formação do professor nas décadas de 1980 – 1990

No final da década de 1970, a abordagem tecnicista de educação que regia grande parte dos programas de formação de professores é questionada, emergindo a partir daí um novo modelo de formação docente.

Para entendermos as políticas educacionais e os objetivos por elas programados, temos que analisar o contexto histórico em que a educação está inserida.

A década de 80 é marcada por um forte debate sobre a democratização do ensino, tendo como temas principais o aumento das oportunidades educacionais, a elevação dos padrões de qualidade da educação, com ênfase na capacitação continuada dos professores e a participação na

tomada de decisões, ratificando o discurso do compromisso político. A capacitação do professor esteve, então, centrada na formação desse profissional consciente de seu papel histórico e comprometido com os interesses da classe trabalhadora.

Percebe-se que o pensamento educacional brasileiro desse período esteve fortemente influenciado pelo movimento internacional, que se preocupava em redefinir as bases de exploração da classe trabalhadora, através de novas formas de organização do trabalho (tecnologia de grupo, células de produção, qualidade total).

Em oposição às teorias educacionais crítico - reprodutivistas surgem as teorias da resistência, que destacam a educação como instrumento capaz de gerar o novo, de criar novos elementos e novas relações.

O ensino, então, deixou de ser simplesmente um processo homogêneo e eficaz de transmissão de conteúdos de ordem dominante para assumir uma perspectiva de politização, mediante a tomada de posição crítica frente às formas de dominação na sociedade capitalista. Os estudos de Mello (1982), Nosella (1983) e Saviani (1983) vinham ressaltando a importância do resgate do compromisso político e da competência técnica do professor, a fim de que ele fosse não só um mediador entre o saber acumulado e o saber das camadas populares, como também um elemento que possibilitasse a luta por melhores condições de trabalho e de investimento no campo da educação.

Nessa concepção, o professor assume o papel de intelectual, em vez de um técnico executor. A escola, nessa década, passa a ser vista não como local neutro, mas como espaço político e ideológico de contestação e produção cultural.

Bem diversa da tendência tecnicista dos anos 70, (Mello, 1982: p. 32) denuncia ainda a lógica subjacente à “organização social do trabalho no interior da escola que acabara de fazer

com que o professor perdesse seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber) do método (saber fazer), restando uma técnica sem competência”.

Nesse período, instala-se uma polêmica sobre a questão defendida por Mello (1982), expressa através das discussões de dois educadores, Nosella (1993), que problematizava a competência técnica como momento prévio do compromisso político, e Saviani (1983), que discutia as idéias de Mello e Nosella, na perspectiva de mediar o conflito, estabelecendo a função política da escola como via para o alcance da competência técnica.

Os esforços implementados para estabelecer mudança de enfoque na formação de professores, como defendeu (Candau, 1997: p.37) representam "o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implementado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país.”

Com a globalização da economia e a reestruturação produtiva do mundo do trabalho, novas demandas de educação se estabelecem. Na virada da década de 80 para 90, o pensamento educacional brasileiro depara-se com novos paradigmas, privilegiando os aspectos microsociais e ressaltando a necessidade de formação do professor reflexivo.

Como eixo metodológico para a formação de professores, emerge o princípio da ação – reflexão - ação. As teorias que têm focalizado o professor como ser reflexivo, baseadas nos estudos de Nóvoa (1997), Schön (1997), Zeichner (1993) e Perrenoud (1993), alicerçam esse movimento, reforçando a valorização do saber produzido na prática da sala de aula.

Pensar, analisar, refletir e argumentar resultam da atuação permanente sobre o mundo e da interação dos professores com seus pares. Pensar é o resultado dessa construção, da ação sobre o objeto do conhecimento, de sua transformação, tendo como ponto principal as relações

estabelecidas pelo próprio indivíduo, sujeito ativo em processo permanente de crescimento e autoconstrução.

Essa é, portanto, uma proposta que vai além daquela que considera que se aprende, e de como se aprende, que envolve as interações com os outros. A formação continuada passa a adotar, como referência, as dimensões coletivas das práticas. "O espaço pertinente da formação já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas múltiplas dimensões" (Nóvoa, 1992: p. 22).

Segundo Aquino (1999: p.216) "a multiplicidade de entraves na ação do docente e os resultados socialmente questionáveis da prática escolar figuram como motivadores fundamentais da expansão e valorização da formação no interior da prática educativa."

Segundo Perrenoud (1993: p.25) "ensinar, é antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando- os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário."

Neste período, portanto, a formação é redirecionada, dando-se ênfase à idéia de legitimidade do "saber docente", como afirma Santos (2000, p.8), ao dizer que se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, reafirma-se a formação que se processa em um contexto prático em serviço. Essas práticas, de uma maneira geral, passam a ser reconhecidas e nomeadas na realidade brasileira como formação docente em serviço e a reflexão nessa perspectiva é reafirmada por vários autores como categoria essencial na formação do professor (Alarcão,1996; Nóvoa,1995; Schön,1997; Zeichner, 1993).

De acordo com esse modelo, a prática profissional é considerada uma instância de produção de saberes e competências, quebrando a dicotomia entre o eu profissional e o eu pessoal (Nóvoa, 1995). Essa nova visão passa a eleger o professor como foco central, considerando o quanto o "modo de vida" pessoal interfere no profissional. Ainda segundo Nóvoa (1992), "é

preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual.” Afirma ainda que: “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para alcançar um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada (Nóvoa, 1995: p.25).

Como se pode perceber, a década de 1990 traz novos aportes à formação de professores, seja pela ênfase na dimensão pessoal Nóvoa (1992) ou pela via de que o saber docente é constituído a partir da experiência (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991) ou conforme Perrenoud (1993), a partir dos “*habitus*” que articulam diversos esquemas. Esses autores ajudaram a pensar a formação de professores nessa década se contrapondo à proposta centrada no saber elaborado, acadêmico, da formação inicial.

Por outro lado, outros autores vêm refletindo sobre o momento de hegemonia do projeto neoliberal no campo da educação e sobre os cuidados que se precisa ter para não se privilegiar as dimensões cotidianas em detrimento das dimensões contextuais do trabalho docente no plano político social mais amplo (Demo, 1996; Gentili, 2001; Veiga-Neto, 1995; Soares, 1993 ;Warde, Tommasi e Haddad, 1996 ; Frigotto, 1995 e outros).

Neste sentido, torna-se necessário situar as relações contemporâneas entre as concepções atuais de formação de professores e as políticas externas que vêm impondo reformas educacionais aos países da América Latina, no intuito de que esses ingressem na lógica do mundo globalizado.

1.2 - Políticas educacionais no recorte neoliberal: as orientações dos órgãos internacionais nas últimas décadas

A partir das contribuições dos autores que têm alertado para as interfaces do neoliberalismo e do pós-modernismo com as políticas educacionais, neste espaço serão discutidas as influências dos postulados inerentes a essas correntes nas decisões e adesões das políticas públicas na área da educação.

Com as reorientações mais recentes do capitalismo na sua versão neoliberal, acentuam-se as desigualdades em lugar das escolhas livres e igualitárias apregoadas pelo ideário liberal. As relações entre processos de produção e processos educativos vêm sempre e cada vez mais intensamente marcadas por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas. O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital no decorrer da história e dos espaços geográficos e sociais toma formas e conteúdos diversos.

No Brasil, a partir da década de 80, ainda imerso em graves problemas estruturais que comprometem seu desenvolvimento, intensificam-se as injustiças sociais, amplia a má distribuição de renda, alastra a pobreza, o país vê-se inserido no discurso da globalização que vem disfarçado de um futuro promissor. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua crueldade intrínseca.

Considerando esse cenário, descrito anteriormente, o Banco Mundial passa a exercer profunda influência no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, o que merece nossa atenção: “nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira” Soares (1993, p.17). Amplia, deste modo, o seu raio de ação e influência, definindo inclusive políticas educacionais para o país.

Partindo das necessidades econômicas, geradas no setor produtivo e nas formas como ele se estrutura e se organiza, o BM destaca o papel da educação para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Depois de mostrar as altas taxas de retorno trazidas por investimentos no campo educacional, o BM define políticas nesse campo, para os países do terceiro mundo, com o objetivo de melhorar a sua competitividade no mercado internacional. (Santos, 2000: p.174).

Em termos de políticas educacionais, o Banco Mundial tem impulsionado políticas de ampliação do ensino, apoiando a educação básica e a qualidade da educação. No entanto, como assinala o autor:

Os propósitos da ajuda do Bird ao Terceiro Mundo são controversos, pois que sua ajuda esteve várias vezes comprometida com os interesses mais estreitos dos sócios majoritários (EUA, Japão, Alemanha, Grã-Bretanha e França) e nem sempre com as finalidades sociais dos programas que financia. Em primeira instância, seus programas de ajuda estiveram e estão atrelados a condicionantes econômicos e financeiros e, em seguida, a questões de ordem sócio - política. Assim, seus empréstimos, cuja forma oficial é de “cooperação”, seguem os ditames de qualquer acordo comercial, com regras inflexíveis de contrato e juros altíssimos. (Fonseca, 1996: p.139)

Esta preocupação está em vários autores que tratam das influências do Banco Mundial nas políticas educacionais, a exemplo de (Coraggio, 1996: p.168) quando afirma que:

Devido ao fato de o Banco Mundial ser composto primordialmente por economistas e não educadores, o objetivo final termina sendo sempre a influência econômica, a liberdade de mercado e a globalização do capital, com o qual um dos resultados é a super valorização das medidas quantitativas do êxito de uma política.

Dois aspectos hoje vêm determinando a política de empréstimo do Banco Mundial: o incentivo à privatização e a redução do gasto público.

A privatização exerce um papel central nos modelos neoconservadores e neoliberais porque a compra de serviços contratados privadamente é um

mecanismo administrativo para solucionar questões específicas da legitimidade social do estado vinculada à produção de serviços sociais e também uma maneira de tomar emprestado do ethos empresarial da empresa privada, os sistemas de custo - benefício e a administração por objetivos. (Torres, 2001: p.125)

Desta forma, o Banco Mundial hoje vem investindo em programas que dêem retorno na perspectiva do custo - benefício do investimento feito. No início da década de 90 algumas orientações do Bird podem ser assim apresentadas:

- A defesa da descentralização educativa através do fortalecimento da administração municipal e mais especificamente das unidades escolares, na figura do diretor;
- a priorização da educação básica ;
- o investimento na produção e distribuição de livros didáticos (recomendando que devem ficar a cargo do setor privado);
- o investimento na capacitação docente, privilegiando a formação em serviço sobre a forma inicial e estimulando as modalidades à distância.

Em relação a essa última recomendação, que nos interessa mais diretamente, Santos (1988) ressalta que a ênfase dada pelo banco à formação continuada é decorrente exatamente do viés economicista de custo - benefício, visto que a capacitação em serviço representa uma forma mais econômica de formar o professor. Ainda sobre essa questão acrescenta Santos (1988): "A redução da educação inicial e o investimento na educação continuada, são pois compatíveis com um projeto educacional de viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental da educação."

Considero oportuno transcrever aqui as possíveis consequências dessa política dos organismos financiadores internacionais, hipotetizadas por Arce (2001: p.259) :

- a) o ensino básico e o técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador;

b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos resultados (aprovação que geram);

c) a "nova escola" que necessitará de uma "nova didática" será cobrada também por um "novo professor" todos alinhados com as necessidades de um "novo trabalhador";

d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no "operacional", nos "resultados"- a didática poderá restringir-se , cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico;

e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários - uma "perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional".

Para finalizar esse breve panorama sobre as políticas internacionais voltadas para a educação, considero importante comentar um marco desse período, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990 em Jomtien, sendo organizada principalmente pelo Banco Mundial com o apoio do UNICEF, UNESCO e do PNUD, onde foram delimitadas as diretrizes a serem seguidas na educação para todos e as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), que têm como ponto central a capacidade que a escola deve desenvolver no indivíduo de aprender a aprender .

Quatro novos pilares se erguem para a educação, fundamentados no prazer, no utilitarismo e no individualismo, encarados como investimentos em Capital Humano competitivo no mercado de trabalho: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (Freitas, 1995: p.96)

Considerando esse cenário, faz-se necessário vislumbrar como o governo brasileiro vem operacionalizando as recomendações aqui apresentadas no intuito de responder às orientações dos organismos internacionais, no âmbito da formação de professores.

1.3 - As políticas de formação de professores no Brasil a partir da década de 90

Como resultado da Conferência de Educação para Todos, já citada anteriormente, surge um dos primeiros documentos norteadores da educação do país, o Plano Decenal de Educação para todos, proposto pelo MEC para o período de 1993 a 2003. O diagnóstico da situação política e econômica do Brasil, apresentado pelo Plano, aponta os vários problemas da sociedade brasileira, a exemplo da concentração injusta de renda, desigualdades regionais e miséria generalizada. Indica, também a necessidade de o país realizar "um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível um novo modo de inserção na ordem econômica internacional" (Brasil-MEC, 1993: p. 21).

Seguindo o raciocínio apresentado no Plano, o sistema escolar é chamado à responsabilidade no sentido de contribuir para a mudança da situação diagnosticada, expressando uma visão não crítica da relação educação/sociedade. Um dos aspectos explicitados nessa parte do documento é a baixa produtividade do sistema de ensino brasileiro e as causas apontadas estão sintetizadas na da "baixa eficiência da gestão escolar (nos seus vários níveis) na falta de habilitação e formação dos professores e demais profissionais e na falta de incorporação das modernas tecnologias de ensino" (Mazzeu, 1995: p 05). O equívoco está em relacionar de forma simplista questões gerenciais e técnicas com questões de natureza político-social complexas.

Propõe, em uma das metas, a única relacionada com as dimensões formativas dos professores, "promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos" (Brasil , MEC , 1993, p. 43) .

Observa-se o caráter extremamente vago dessa meta, e o que mais impressiona é a concepção predominantemente tecnicista subjacente ao plano. (Mazzeu, 1995: p.10), analisando esse documento, apresenta as seguintes conclusões:

- Ênfase na produtividade e eficiência (visão ingênua da escola).
- Preocupação em estabelecer os objetivos educacionais em termos de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, docentes e demais trabalhadores da educação.
- Ênfase nos recursos pedagógicos, especialmente a educação à distância como forma de solucionar as questões da baixa qualidade do ensino e da formação do professor (relação custo-benefício).
- Ausência de uma discussão sobre a função política da educação (mito da sociedade homogênea e da neutralidade da educação).

Três anos após a elaboração do quase esquecido Plano Decenal de Educação para Todos, foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como se sabe, desde 1988 já corria no Congresso Nacional o processo de tramitação da nova LDB. O texto final seria aprovado na Câmara dos Deputados em 13 de setembro de 1993, depois de receber 1.263 emendas. "O projeto original, modificado em longas negociações na correlação das forças políticas e populares, ia para a avaliação do senado, reduzido, contendo 298 artigos. A Comissão de Educação do Senado aprova o então Projeto de Lei em 20 de Novembro de 1994". (Ramal, 1997: p. 6), projeto esse que é retirado do Plenário do Senado, de forma atropelada e o substitutivo Darcy Ribeiro é colocado em evidência. E, como comenta (Freitas, 1995), "essa decisão não só tira o projeto inicial da LDB de cena, como também, de certo modo, nega o processo democrático estabelecido anteriormente na Câmara e em diversos setores da população ligados à educação".

No artigo 67, o texto explicita que sejam criados os Institutos Superiores de Educação para preparação de docentes em nível superior como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries de ensino fundamental (art. 62).

Ainda na LDB, o artigo 63 apresenta que tais Institutos Superiores de Educação manterão:

- a) Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior;
- b) programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- c) programas de educação continuada para os profissionais da educação.

No artigo 67 explicita, ainda, que seja garantido ao profissional da educação "o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado".

A partir de então se instaurou grande polêmica sobre que instâncias e instituições seriam responsáveis pela formação inicial dos professores, o que demonstra a não responsabilização ou pelo menos o descaso, por parte do governo, em relação a essa modalidade de formação. Durante cinco anos esse debate se fez presente, deixando brechas para que as instituições particulares tomassem o espaço vago deixado pela lei e pelas intermináveis discussões entre Conselho Nacional de Educação – CNE, Secretaria de Ensino Superior – SESU, Universidades, Associações (a exemplo da Anfop – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação) e educadores de várias partes do país.

A idéia dos Institutos Superiores de Educação, portanto, representa, segundo (Kuenzer, 1999: p.181), a resposta do governo “à demanda de formação (em nível superior), de forma aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não universitário: uma versão secundarista e propedêutica do Ensino Médio”.

Só em 1998 o MEC publica os Referenciais para Formação de Professores, um ano após a formulação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que adotam uma concepção de educação e de escola que vem orientando os processos de formação de professores. A partir daí, intensifica-se a organização de novos programas formativos.

Os Referenciais para Formação de Professores procuram definir um currículo mínimo para a formação desses profissionais.

Logo na Parte I, que trata do papel e do perfil profissional de professores e que traça um panorama da situação atual e das tendências da formação profissional, identificamos a consonância do documento com as orientações da UNESCO em relação ao aprender a aprender aplicado à formação de professores, especificando os quatro pilares estabelecidos pelo Relatório Jacques Delors, como necessários de serem assegurados nos processos de formação: "Essa perspectiva, que configura uma tendência em formação já há alguns anos na comunidade educacional, coloca uma nova concepção de educação escolar, redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual " (MEC, 1998: p. 25-26) .

O documento apresenta na Parte II as bases epistemológicas da proposta com base nas teorias que têm focalizado o professor como ser reflexivo, onde a formação e prática pedagógica passam a ser encaradas como atividades que exigem competências profissionais, onde a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor, com ênfase no "aprender fazendo" (MEC, 1998: p. 61).

Com relação a essa concepção de formação expressa nesse documento, respaldada nos estudos de Nóvoa, Perrenoud, Schön e Zeichner.

Cabe investigar até que ponto a entrada dessas teorias no Brasil e sua utilização não as filiam às produções neoliberais e pós-modernas, o que acabaria por torná-las um modernismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação

de professores exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo (Arce, 2001: p.264).

A partir desse cenário verifica-se que surgem os fluxos e refluxos de demandas no âmbito do processo formativo. Pensar, analisar, refletir, argumentar, aprender, resultam da atuação permanente sobre o mundo e da interação dos professores com seus pares, com base nos seus saberes. Pensar é o resultado dessa construção, da ação sobre o objeto do conhecimento, de sua transformação, tendo como ponto principal o próprio indivíduo e suas circunstâncias, sujeito ativo em processo permanente de construção e autoconstrução. Nessa perspectiva, a formação permanente de professores não pode ser vista como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento linear da mediação, com o objetivo explícito de transformação do professor.

É nesse processo dialético que as tensões se estabelecem. O objetivo deste trabalho, portanto, foi o de identificar o que acontece no processo de formação continuada de professores, analisando as tramas existentes no que diz respeito ao jogo de forças que vão se impondo, fazendo emergir movimentos de aceitação, negação ou resistências, compreendendo a partir da perspectiva dos sujeitos concretos, envolvidos na prática formativa, o que pensam, dizem e sentem sobre esse processo.

Apesar do volume de pesquisas existentes hoje sobre formação do professor, há ainda zonas de sombras que precisam ser explicitadas. Segundo (Tardif, 2001: p. 13), a gênese desse tema de pesquisa é bastante recente. Durante décadas do pós-guerra (1940 – 1950), assim como nos anos anteriores, a pesquisa propriamente dita sobre ensino e sobre os professores pouco se desenvolveram. Os enfoques preconizados eram, sobretudo, psicológicos e psicopedagógicos. De maneira geral, tanto do lado norte-americano quanto do lado europeu, é para o aluno que se voltam os pesquisadores da educação, ao passo que o professor foi visto mais como uma variável secundária que influenciava a aprendizagem através dos seus comportamentos. As pesquisas de campo diretamente nas salas de aula e junto aos professores são raras e limitam-se, na maioria das vezes, à observação de seus comportamentos.

CAPÍTULO II

ESCLARECENDO CONCEITOS

(...) o pensamento teórico, o mundo das idéias, a reflexão abstrata não existe jamais separada do plano objetivo, e, portanto desligado da prática ou sem utilidade para esta, assim como não há trabalho nem ação prática sobre o mundo material que não dê em resultado uma representação teórica e não determine o aparecimento de novas idéias ou a descoberta de relações inéditas entre elas.

(Pinto, 1969:p.45)

Neste capítulo apresento as bases teóricas que subsidiam este estudo sobre as tensões que ocorrem no centro do processo de formação continuada de professores, buscando entender as idas e vindas produzidas no movimento dessa *praxis* pedagógica. Aqui analiso os conceitos de *praxis*, com base em Vasquez (1993); *táticas e estratégias* em Certeau (2000), visto que entendo que nesse processo de formação os professores não se apropriam passivamente dos saberes e se utilizam de táticas frente as estratégias de não assujeitamento às propostas que lhes são oferecidas; por fim serão discutidos os conceitos de *poder e resistência*, tomando como referência Foucault (1999), para quem o poder existe enquanto prática, espaço de produção de resistência e de saber.

Pensar a educação hoje e, em especial, a formação de professores, significa pensar na educação de um homem capaz de viver numa realidade imprevisível, capaz de compreender a provisoriedade, modificar-se sem perder a sua identidade, transformar a si próprio e à própria ação educativa. Nesse sentido, é um equívoco esquecer que os indivíduos constroem significados no decurso das atividades que realizam. Aceitar esse fato em todas as suas conseqüências implica incorporar a idéia de não passividade e sim de atividade.

Consultando o dicionário, Praxis é a transição da palavra grega que significa ação:

Designa-se, especialmente na expressão “filosofia da Prática”, o mundo da história como ele é interpretado pelo materialismo dialético, isto é, pela filosofia do comunismo. Por “inversão da Prática”, Engels entendeu a reação do homem às condições materiais da existência, sua capacidade de inserir-se nas relações de produção e de trabalho e de transforma-las ativamente: esta atividade é a inversão da relação fundamental entre estrutura e superestrutura pela qual é somente a primeira (isto é a totalidade das relações de produção e de trabalho) que determina a segunda, isto é, o conjunto das atividades espirituais humanas. (Ferrater Mora, 1975: p. 755).

Ao apresentar o conceito de práxis, o autor argumenta que a atividade opõe-se à passividade e complementa:

A atividade implica na intervenção da consciência, graças à qual, o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes: como resultado ideal e como produto real. O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente (Vasquez, 1993: p.187).

Assim, em nenhum processo formativo podemos definir modelos cartesianos, esperando resultados ideais, sobre situações absolutamente irreais. Segundo Vasquez, “toda ação

verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade”. É a praxis que determina o resultado. O homem age conhecendo, da mesma forma que conhece agindo. Ao mesmo tempo em que se constrói, produz circunstâncias, atalhos, percursos e constrói o outro, gera novos desejos, necessidades e demandas. Esse processo dialético e infinito se integra na dupla tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza.

O conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; ele se põe em relação com ela através das finalidades. A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades que o homem se propõe. Por outro lado, se as finalidades não ficam limitadas a meros desejos ou fantasias, e são acompanhadas de uma vontade de realização, essa realização requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização (Vasquez, 1993: p.192).

É na praxis que o homem re-significa o objeto de conhecimento, e a finalidade, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade. É na ação, entendida aqui como ato ou conjunto de atos que modificam a realidade, que o homem constrói e se constrói, definindo resultados e afirmando outros ainda não existentes. Nesse sentido, complementa Vasquez: “Mas os fins são produtos da consciência, e, por isso, a atividade que eles governam é consciente. Não se trata da atividade de uma consciência pura, mas sim da consciência de um homem social que não pode prescindir da produção de objetivos em nenhuma forma de atividade, incluindo por certo, a prática material” (op. cit., p.189).

Ao reconhecer que somos seres capazes de interagir, observar, comparar, avaliar, escolher, optar, intervir e de romper com o estabelecido, abrimos a porta para a possibilidade e não para a fatalidade imobilista. A especificidade humana impõe o movimento. É nesse sentido que, para o homem, estar no mundo, necessariamente, significa estar com o mundo e com os outros em processo constante de construção do próprio mundo, dos outros e de si mesmo. E, como afirma (Freire, 2000: p.64): “Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem

fazer cultura, sem pontos de vista sobre o mundo, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível”.

É essa praxis que se nos apresenta como uma atividade transformadora; “fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura”. (Vasquez, 1993: p.208). Mas, por outro lado, não há praxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. Compreender a relação do homem com o mundo como um processo, movimento, negando inexorabilidade, implica em admitir que todas as situações não são dadas e acabadas, que as verdades não são absolutas e que cada situação é uma possibilidade e não um determinismo. Em relação a essa questão é abordado:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo 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. (Freire, 2000: p.58).

Decorrem dessas concepções de “estar no mundo” as inquietações expressas neste estudo sobre o processo de formação continuada de professores, ou seja, busco compreender o que ocorre no cotidiano dessa praxis, nas várias interfaces em que ela se apresenta, no que se refere aos mecanismos de apropriação singular do saber. O que constatamos é que os educadores envolvidos nos projetos de formação exercem, ocultam e explicitam mecanismos de resistência, tática e estratégias sutis de não assujeitamento às propostas instituídas. Como diria (Certeau, 2000: p.37), interrogar as “operações dos usuários, supostamente entregues à passividade e à disciplina”

Decorre, também, das concepções de praxis defendidas por Vasquez, que coincidem com as de Certeau, a idéia de que o cotidiano se cria, se inventa, se constrói, e como diz este último,

com mil maneiras de caça não autorizada. Referindo-se aos estudos sobre os insucessos dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas, Certeau (2000) afirma:

[...] Submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir (p.39)

Com essa citação, ampliamos a idéia de que no processo de formação de professores cruzam-se jogos de desejos e de saber que se renovam no cotidiano, demandas que instauram redes que provocam “inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (Certeau, 2000: p.40).

Segundo Certeau são essas “mil maneiras de fazer com” que constroem o cotidiano e é no espaço de jogo que são instauradas táticas e estratégias para utilização singular da ordem imposta, implementando uma pluralidade de formas de agir que geram efeitos imprevisíveis. Considero importante para esse estudo esclarecer os conceitos de tática e estratégia: “Chamo de estratégia o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente” (Certeau: 2000 p.46). “A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” Certeau (2000, p.99). A tática, ao contrário, não conta com um próprio, só tem por lugar o do outro, “depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem, constantemente, que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’” (Certeau, 2000: p.47).

Este estudo tem por preocupação a análise do cotidiano de um processo de formação permanente de professores, a partir do entendimento de que esse cotidiano é repleto de ambigüidades. Aponto as táticas e estratégias exercidas pelos professores na praxis desse

processo, inventadas para escapar ao poder que aí se manifesta como resistência às ações homogeneizadoras. Porém, o poder está nas relações e sendo a formação continuada de professores um espaço de muitas e profundas relações, este se manifesta com grande intensidade. Sob matrizes diversas, o que parece ser consenso é a compreensão da prática cotidiana como lugar de construção de saberes.

Nesse ponto, considero importante fazer uma relação que me parece interessante; as pessoas, na praxis cotidiana de formação continuada, são induzidas a pensar sobre o seu fazer pedagógico, julgar-se, com vistas a uma certa ordem estabelecida e transformação de si, objetivando adaptar-se a ela. A pessoa tem que fazer algo consigo mesma em relação à lei, à norma, ao valor. E isso, uma ação, um fazer que afeta algo, que influencia o outro e que ao mesmo tempo influencia a si mesmo, é justamente a definição foucaultiana de poder. O poder, na perspectiva de Foucault, implica em:

Uma ação que modifica as ações possíveis, estabelecendo com elas uma superfície de contato ou, às vezes, capturando-as a partir de dentro e dirigindo-as seja impulsionando-as, seja contendo-as, ativando-as ou desviando-as. As operações do poder são operações de conter ou impulsionar, incitar ou dificultar, canalizar ou desviar. A estrutura do poder, então, implica algo que afeta (uma ação), algo que é afetado (um conjunto de ações) e uma relação entre elas. Foucault analisa as operações de poder do ponto de vista da captura da pura e indeterminada materialidade de um indivíduo, de um grupo de indivíduos, ou de uma população, por uma força que, contactando essa materialidade, dá-lhe uma forma e determina-lhe uma direção (Larrosa, 1994: p. 78)

Voltando a análise para os processos de formação permanente de professores, processos nos quais o importante não é que se aprenda algo exterior, um conjunto de conhecimentos a priori formulados (como era concebida a partir dos pressupostos positivistas nas décadas 70 e 80), mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educador consigo mesmo, compreendemos melhor a visão foucaultiana de poder e sua relação com o saber. Foucault distancia-se das definições convencionais de poder e saber. Ele inverte a articulação convencional na qual o poder funciona apenas de forma negativa na qual a verdade, o saber, pode inverter,

apagar ou desafiar a dominação do poder repressivo. O saber, segundo Foucault, serve de contra-ataque aos males do poder.

Nessa visão, “o poder não é necessariamente repressivo, uma vez que incita, induz, seduz torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais provável ou menos provável (Foucault, 1999: p.7). Ele se constitui na própria condição de existir um saber.

É nesse processo relacional entre professores/formador, professores/professores que o conflito se estabelece, que o poder encontra adubo e se amplia. Para Foucault, o poder decorre das relações entre os homens. Embora reconhecendo a presença do poder em todas as relações, encara-o sob um prisma totalmente diferente, na sua perspectiva micro e estudada através da dominação, em sua teia de circularidade, indo além da visão restrita de dominação:

Quando se definem os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou (Foucault, 1999: p.8).

Os poderes são exercidos, segundo Foucault, em níveis variados, como teias. “Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (op. cit.).

O poder não é uma coisa, algo que se toma ou se dá, se ganha ou se perde. É uma relação de forças. Circula em rede e perpassa todos os indivíduos. Nesse sentido não existe o “fora” do poder. Trata-se de um jogo de forças, de lutas transversais presentes em todas as ações humanas. O poder é, portanto, um conjunto de ações possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidade, onde se vem inscrever o comportamento dos sujeitos atuantes. Nesse sentido o poder pode incitar, induzir, ampliar, limitar, etc., mas é sempre uma maneira, uma forma de agir, uma ação

sobre ações. Contudo, segundo Foucault, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga. Toda relação de poder implica, portanto, uma estratégia de luta. Onde há poder, há saber, mas onde há poder há resistência. E afirma:

Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente. (...) Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (Foucault, 1999: p. 241).

Desta forma, Foucault mostra que o poder não é algo que se limita a proibir, a reprimir. Ele estimula observações, incita as pessoas a falarem, a se perceberem de determinada forma. Enfim, ele produz objeto de saber. E, voltando às contribuições de (Certeau, 2000: p.38) quando diz que “sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas” (p.38) e acrescenta: “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (Certeau, op.cit.)

A categoria poder tem sido alvo de grandes preocupações, em vários estudos nas várias épocas e contextos. Aqui entendemos que o poder decorre das relações entre os homens, na praxis, e a intenção em defini-lo nesse estudo, foi buscar pistas teóricas que possibilitem a reflexão e que possam auxiliar na análise das forças que perpassam as ações da prática da formação continuada de professores, entendendo a priori que os professores não são receptores passivos e apresentam, também, diversas formas de resistência. Entendo a formação continuada como um processo dialético de desenvolvimento do professor, que não se reduz à sua mera expressão exterior, mas são objetivos que prefiguram idealmente o resultado que se pretende e que se manifesta também como produção de conhecimento.

O poder que reprime é o mesmo que cria e instaura prazeres e saberes. Aqui não se fala de poder físico, da força, mas de dispositivos sutis e que exatamente por não serem unicamente repressores, são criadores. Segundo Foucault (1999) o “interdito, a recusa, a proibição, longe de

serem as formas essenciais do poder, e são apenas seus limites”. As relações de poder são, portanto, antes de tudo produtivas. O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Pensar no poder apenas como repressor, seria cair no essencialismo humano. Se for a existência que produz a essência humana, é a praxis, na trama das relações que os indivíduos se fazem homens, não faz sentido representar o poder como força unicamente repressora. É ele, o poder, quem vai formar, criar, delimitar, individualizar, disciplinar e, também, proibir e delimitar o campo de ação do indivíduo.

As análises de Foucault (1999) sobre as relações entre poder e saber, são vastas. Em relação à constituição dos saberes modernos, chama de *episteme*, o solo sobre o qual tais saberes podem brotar e crescer.

Entendo, portanto, que é nesse processo de idas e vindas, é na vivência do cotidiano, nas relações sociais que os indivíduos se fazem professores, vão se apropriando das experiências, suas e dos outros, de valores e das orientações que regem o cotidiano educativo. Esse sujeito professor, no seu dia-a-dia, o que não deixa de ser um processo interminável de formação, aceita, resiste; significa, re-significa; assume, questiona; acata, anuncia e defende a busca de outros modos de agir, pensar. Enfim, elabora-se e reelabora-se.

Se o “homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se” (Vasquez, 1993: p. 192). Quer dizer, a necessidade de transformar (a si e ao mundo) move a necessidade de conhecer e estabelecer finalidades. Para adquirir novos conhecimentos é preciso agir conscientemente, de acordo com finalidades, sobre a realidade, prefigurando em idéias os resultados esperados.

Mas, por outro lado e por ação recíproca, a prática dá origem a novas finalidades para o ser humano, pois engendra novas idéias, que farão o homem ver, conhecer o mundo de maneira

mais extensa, aprofundada, diferente. As finalidades existentes a cada momento determinam a prática, que, por sua vez, determina o surgimento de novas finalidades.

Ao refletir explicitamente sobre as questões *da praxis, do poder e resistência, táticas e estratégias* na formação de professores, podemos ampliar o entendimento do que acontece nos processos formativos, através do estabelecimento de relações entre as finalidades previamente estabelecidas e a prática em transformação.

A formação de professores é uma atividade de educação. Se entendemos a educação como prática social, então a formação docente é uma prática social (praxis). Aqui, pretendo estudar o que acontece no processo de formação de professores, e estarei analisando a ação do sujeito professor, enquanto pessoa que exerce a praxis transformadora. A tensão dialética entre o existente e o *a priori* estabelecido está no cerne da investigação desenvolvida nesse estudo. Ou seja, ao estudar teoricamente um projeto de formação de professores (prática objetiva) – que por sua vez é praxis – analisando o que acontece com estes, suas resistências, medos, tensões, captando os conflitos, os confrontos, as possibilidades de avanço, enfim, a praxis, estaríamos visualizando a concretização desse espaço, na sua complexidade, entendendo, contudo, que ela é multi-facetada. É essa complexidade que aponta não só o que pode ser mudado, mas também para onde o que está mudando pode ser direcionado.

Para concretizar essa intenção, encontrei em Bourdieu dois conceitos que ajudaram compreender as relações estabelecidas dentro do Projeto de Formação: os conceitos de *habitus* e de *campo*.

Bourdieu (1982) afirma que o *habitus* implica em práticas que trazem a marca da origem social, à medida em que é ele próprio estruturado pelas condições sociais da existência, das ações e vivências do indivíduo. O *habitus* implica, portanto, em um conjunto de estruturas internalizadas pelo sujeito que está inserido em determinado campo. É o resultado do vivido pelo

indivíduo ao longo de sua vida, sendo o produto de um trabalho de inculcação e uma estrutura sempre utilizada em outras situações práticas.

O *habitus* é constituído por um conjunto de esquemas geradores de ação. É a predisposição para agir que adquirimos através dos processos de socialização dentro da família e da escola. Ou seja, o *habitus* implica princípios de percepção e ordenamento do mundo. Essas disposições é que regem as representações e as práticas do agente social.

Esse conceito de Bourdieu é útil para que se compreenda a relação do indivíduo com o saber, pois o sujeito ocupa efetivamente uma posição no espaço social, embora neste estudo se considerem também as múltiplas formas de o sujeito, enquanto sujeito, agir sobre o mundo, significando-o.

Em relação ao seu conceito de *campos*, (Bourdieu, 1982: p.46) afirma que “refere-se à forma de estruturação das sociedades em compartimentos diferenciados entre si”, mostrando como os campos sociais tendem a desenvolver-se em pequenos microcosmos, até certo ponto homogêneos e autônomos, como o campo científico, o jornalístico, o educacional. Nesses campos desenvolvem-se linguagens e sistemas simbólicos específicos. Quem os domina, pertence ao campo, quem os ignora ou rejeita, é excluído. Afirma ainda que um campo indica que os agentes que o constituem são portadores de determinado *habitus* adaptado às exigências e necessidades do campo em questão.

Os campos segundo Bourdieu (1982), se organizam em torno de objetos e práticas específicas. A complexa estrutura reticular de um campo traça sua malha entre posições que se definem objetivamente em sua existência e nas determinações que vão marcando os ocupantes do campo, na concorrência e na disputa pela distribuição de poder, que estabelece posições de subordinação e dominação.

Dessa forma, as hierarquias que se estabelecem no interior dos diferentes campos” não são redutíveis umas às outras, mas constituídas pela lógica que define o campo específico” (Bourdieu, 1982: p36).

Nas lutas travadas dentro de um campo, os agentes ou grupos de agentes concorrentes desenvolvem estratégias de conservação e exclusão ou, então, estratégias de subversão, de acordo com suas posições relativas no interior do campo. As estratégias são

[...] razoáveis sem serem o produto de um raciocínio proposital ou, com mais razão, de um cálculo racional, motivadas por um tipo de finalidade objetiva sem serem conscientemente organizadas em relação a um fim explicitamente constituído; inteligíveis e coerentes sem serem o produto de uma intenção inteligente ou de uma decisão deliberada; ajustadas ao futuro sem serem o produto de um projeto ou de um plano. (Bourdieu, 1982:p.3)

As estratégias são, portanto, ações que visam a determinadas finalidades sem serem necessariamente concebidas para tal, são o resultado de um *habitus* na relação de um campo. Para se compreender o funcionamento e a estrutura do campo, Bourdieu (1982) indica que se tem de considerar tanto a posição do indivíduo na hierarquia, quanto a posição dos diferentes produtores e agentes na hierarquia própria de cada campo.

Destaca que tanto a posição dos produtores no interior do campo, como as suas possibilidades de investimento e de obtenção de sucesso a partir desses investimentos são questões mediadas pela origem social dos agentes, pelo capital simbólico e cultural que cada um conseguiu e acumular ao longo de sua vida.

Nos campos de produção de bens simbólicos e culturais a forma específica do capital que move as lutas no interior do campo é o capital simbólico expresso em formas de reconhecimento, legitimidade e consagração, instituídas ou não, que os diferentes agentes ou instituições conseguiram acumular no decorrer das lutas no interior do campo (Bourdieu, op. cit., p.26)

Este conceito permite estudar a relação de um grupo com o saber, através de uma figura que expressa as características desse grupo.

Pode-se, então, depreender que as hierarquias no interior do campo se constituem pela posse de uma parcela maior ou menor de legitimidade. É um processo interno do próprio campo, a partir das posições que detêm o poder de impor aos outros elementos do campo suas idéias, valores, ou ideologias, embora essas posições possam variar conforme o seu reconhecimento social.

Outro conceito que também foi considerado no momento da análise dos dados, foi o de “*pré-tarefas*”, apresentado por Pichón-Riviéri (1994). Esse autor aborda os processos de aprendizagem e os obstáculos que emergem na relação do sujeito cognoscente com o objetivo do conhecimento.

Pichón-Riviéri propõe a aprendizagem como uma “*maiêutica grupal*”, maiêutica no sentido socrático da palavra. Na praxis comum, cada um recupera seu próprio saber e experiência e o saber e a experiência do outro. Na dialética da interação e da tarefa compartilhada, todos e cada um são protagonistas de seu esclarecimento como sujeitos do conhecer. Todos são filhos de sua própria aprendizagem. É o dialogo grupal que possibilita a conceitualização, a conquista de um nível simbólico que integra o plano da experiência, mas também o supera. (Quiroga, 1991: p.26).

Assim, Pichón elabora um marco referencial que orienta para a ação. O saber, segundo esse autor, e a concepção defendida nesta pesquisa, é produzido no grupo e circula nessa estrutura, rompendo-se com a dissociação hierárquica entre alguém que supostamente sabe e ensina e outro que supostamente ignora e aprende.

Quiroga (1991) acrescenta que “[...] Pichón-Riviéri aponta para uma possibilidade de confronto dos modelos internos do aprender, e para uma possibilidade de continência e elaboração da mobilização profunda que implica questionar nossa identidade como sujeitos cognoscentes”.

Considerando essa concepção de aprendizagem como praxis, Pichón (1994) se apóia em uma teoria do pensamento e do conhecimento que opera em um contexto social. Entende que todo grupo se propõe, explicita ou implicitamente, uma tarefa, que constitui seu objetivo ou finalidade. No processo de alcance da finalidade surgem fantasias inconscientes. Entre essas fantasias, algumas podem funcionar como obstáculo na abordagem do objeto de conhecimento e como deformantes na leitura da realidade, enquanto outras atuam como incentivo do trabalho grupal.

À medida que as pessoas vão trabalhando juntas, as relações vão crescendo e vão surgindo papéis diferentes [...] A finalidade é realizar tarefas para alcançar o objetivo comum assumido pelo grupo. [...] Quando o grupo não consegue enfrentar os problemas que são na verdade a resistência à mudança, pode estruturar-se como grupo conspirador, para opor-se à mudança. A conspiração é uma situação constante e latente em todo grupo social. (Gayotto, 1991: p.70)

Pichón (1994) distingue três momentos para alcançar a finalidade definida pelo grupo, que são a pré-tarefa, a tarefa e o projeto. Esses momentos apresentam-se em uma sucessão evolutiva, e sua aparição e interjogo constante podem situar-se diante de cada situação ou tarefa que envolva modificações no sujeito.

Na pré-tarefa situam-se as técnicas defensivas, que estruturam o que se pede denomina resistência à mudança, e que são mobilizadas pelo incremento das ansiedades de perda e ataque. Estas técnicas são empregadas com a finalidade de postergar a elaboração dos medos básicos; por sua vez, estes últimos, ao se intensificarem, operam como obstáculo epistemológico na leitura da realidade. Ou, seja estabelecer-se uma distância entre o real e o fantasiado, que é sustentada por aqueles medos básicos (Pichon, 1994: p.19).

A pré-tarefa, com suas técnicas dissociativas, é um momento habitual, segundo Pichón, no desenvolvimento do trabalho grupal. Considerando o objetivo de estudo desta pesquisa – análise de uma experiência de formação continuada de professores – que implica em um processo com ênfase na atividade de reflexão coletiva. A inclusão do conceito de pré-tarefa, nas bases teóricas desse estudo, se fez necessária.

Neste estudo, portanto, estão sendo consideradas as relações entre poder e saber, entendendo-se que nessa relação emergem resistências e aceitações que se manifestam das mais diversas formas. Os autores aqui eleitos para subsidiar as reflexões e análises da experiência de formação estudada entrecruzam-se e complementam-se. Todos eles, cada um a partir do recorte que elegeram, dão a contribuição para o entendimento da relação do homem com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontando com a necessidade de aprender.

O propósito da escolha desses autores, portanto, foi o de encontrar pistas teóricas que permitissem a reflexão e auxiliassem na identificação das forças que provocavam os fluxos e refluxos na formação continuada dos professores que vivenciaram a experiência investigada.

CAPÍTULO III

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é parte da sua observação.”

(Levi – Straus)

3.1 - Significando o caminho

A primeira fase dessa pesquisa compreendeu o estudo da literatura relacionada ao tema previamente definido – formação continuada de professores – e sobre o contexto a ser estudado incluindo as abordagens teóricas da formação de professores no Brasil, nas décadas de 1980 até os nossos dias. Essa fase foi fundamental para a formulação do problema e para a construção do olhar teórico que orientou o trabalho de sistematização da coleta de dados. Com esse estudo inicial, foi possível definir com mais clareza o tipo de investigação a ser desenvolvido. Do ponto de vista do método, a abordagem etnográfica que, segundo Erickson (1989), busca descrever os significados das ações e interações segundo o ponto de vista dos seus atores, se adequa melhor às questões previamente formuladas. Não pretendi desenvolver apenas observação como técnica de coleta de dados, mas sim, considerando a unidade de pesquisa definida, como metodologia de observação participante, buscando descrever os significados das ações e interações segundo as perspectivas dos pesquisados: os coordenadores pedagógicos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental envolvidos no processo de formação continuada da Escola Municipal Barbosa Romeo. Neste sentido, a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas

realizadas, foram os meios mais eficazes para me aproximar de forma intencional e sistematizada do universo investigado.

É importante ressaltar que a experiência de formação de professores aqui estudada teve início no ano de 1999, sendo que, na época, sem intencionalidade definida de investigação. Vivenciando o papel de coordenadora pedagógica da escola, apenas percebia de forma curiosa e atenta os avanços e recuos que os professores explicitavam no seu processo formativo. Só no ano de 2001, com minha aprovação no mestrado, emergiu o desejo de investigação sistemática do que ocorria na formação continuada dos professores que vinha sendo desenvolvida nessa escola. É certo que as vivências anteriores estavam registradas, em papel ou na memória. Contudo, a partir daí, as ações e interações que iam sendo realizadas no âmbito da coordenação pedagógica, passaram a ser objeto de olhar mais apurado. Nessa fase não segui percurso rígido, ficando apenas atenta ao surgimento de pistas que conduzissem a formulações, reformulações ou indicadores. Deixei-me levar apenas pela experiência prévia de perceber os detalhes, através da abertura e flexibilidade para a descoberta das dimensões de análises, ou novas formas de interpretação do objeto pesquisado. Foi o momento de fazer as mediações entre a teoria e a experiência vivida, de dialogar com os referenciais de apoio, de definir princípios e procedimentos: momento rico de mergulho na realidade. A partir do início de 2002, passei a coletar dados de forma mais sistemática e intencional na busca de alcançar o difícil e complexo equilíbrio entre objetividade/participação. A definição de entrevistas semi-estruturadas pretendeu não só contribuir para manter o distanciamento necessário para uma análise mais objetiva, buscando evitar preconceitos, pressuposições e/ou observações apenas centradas no senso comum, como também levantar mais dados sobre o processo de formação dos professores. acredito que “o conhecimento do real é luz que sempre projeta sombras” (Bachelard, 1996: p.17). Desta forma, busquei, também, superar o que o próprio Bachelard chama de “obstáculo epistemológico”:

Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza, ofusca o que deveríamos saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos. Aceder à ciência é

rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado (Bachelard, op cit: p.18).

Portanto, o maior desafio posto foi o de, sendo pesquisador – participante, não me deixar levar pela tendência irresistível de considerar como verdade as idéias cotidianas as experiências primeiras. Por outro lado e dialeticamente, compartilho com Gadamer, quando ao discutir sobre o problema dos preconceitos, afirma que “Preconceito não significa, pois, de modo algum, falso juízo, pois está em seu conceito que ele possa ser valorizado positivamente ou negativamente” (Gadamer, 1999: p.407). O autor critica a idéia de que basta um uso metódico e disciplinado da razão para nos proteger de qualquer erro. Essa é a idéia cartesiana do método. Acrescenta que “é verdade que o nosso interesse se orienta para a coisa, mas esta só pode adquirir vida através do aspecto sob o qual é mostrada” (Gadamer, op. cit: p.426). Neste sentido, Macedo (2000) defende que essa aceitação da implicação do pesquisador com o objeto pesquisado reflete uma das características da “revolução epistemológica” e afirma que:

Um dos pontos importantes da implicação reside na ruptura que estabelece com a concepção positivista de pesquisa, que não avalia a subjetividade enquanto elemento constitutivo do objeto pesquisado. Assim, a análise das implicações corresponde a um esforço de elucidação das condições de produção, dos mecanismos, dos procedimentos, dos objetivos e das finalidades. Aqui a pesquisa não se pretende um fruto de um observador fechado, mas um co-produto no qual o observado participa ativamente (Macedo, 2000: p.159)

Desta forma, entendo também que a construção do conhecimento se dá na relação dialógica, relacional, interativamente. Assim, é preciso conviver com o preconceito, com o previsto e o imprevisto, com a ordem e a desordem, com o real e o imaginário. Entender o objeto de estudo como diferente do pesquisador, porém, que também é ele. Faz-se necessário, portanto, desfazer-se de armaduras para conseguir chegar mais perto do objeto, o mais próximo possível, sem deixar de preservar a alteridade de papéis. O desafio é conseguir aproximar o conhecimento científico do senso comum, dando conta da tensão resultante dessa aproximação.

Encontrei, no estudo de caso, elementos básicos que coincidem com esses pressupostos metodológicos, uma vez que este possibilita descrever a realidade de forma densa, rica, em que relações são estabelecidas e toda uma gama de ações e inter-relações são consideradas. Foram utilizados não só os resultados das entrevistas semi - estruturadas como também das observações, diário de campo, protocolo de observação, análise de documentos¹ escritos e em vídeos, atas de reuniões e registros pessoais feitos durante a participação nas atividades cotidianas da escola (Considere o documento produzido pelos profissionais da escola, no período de 1999 a 2002). Foram apreendidos fatos, falas, expressões e silêncios, olhares, coisas ditas ou não ditas com o corpo, gestos, ocupação ou não dos espaços ou outras formas de dizer sobre as aceitações, resistências, táticas e estratégias frente ao processo de formação continuada ao qual estávamos sendo, todos nós, submetidos.

O tipo de trabalho que foi desenvolvido não se confunde com pesquisa - ação tomada como um processo de controle sistemático da própria ação do pesquisador, embora eu, a própria pesquisadora fizesse parte do objeto pesquisado, enquanto coordenadora do projeto de formação continuada que estava sendo investigado. Outro aspecto peculiar desse estudo foi a existência de um esquema aberto de trabalho que permitiu um transitar constante entre observação e análise, entre reflexão e teoria. A flexibilidade do esquema da pesquisa foi, no entanto, aproveitado para uma ampliação e enriquecimento da teorização. A abordagem que estava sendo perseguida era a feição qualitativa, visando a descoberta fundada no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, e sim que é construído e reconstruído.

O estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objetivo estudado é tratado como único, ideográfico (especial, singular) mesmo compreendendo-o enquanto emergência molar e

¹ Dentre outros documentos escritos considerados para coleta de dados incluem-se os "*Diários de Bordo*" dos professores – caderno para registro reflexivo diário da prática. Esse é um instrumento formativo definido no projeto de formação da escola. Além dos diários de bordo foi feita a análise dos documentos oficiais da escola: Proposta Pedagógica, Projeto de Formação e Relatórios.

relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade composta de, e que compõe outros âmbitos ou realidades. (Macedo, 2000: p.150)

A utilização de diferentes instrumentos de coleta e de fontes variadas de dados, também, caracterizou a metodologia desse estudo, embora a observação participante tenha sido a técnica que possibilitou a apreensão dos dados mais significativos. É importante salientar que a técnica da entrevista semi – estruturada só foi possível aplicar (por opção intencional) a partir de março de 2003 – período em que me afastei oficialmente da escola e do projeto de formação, por motivo de aposentadoria. Nesse momento pude realizar as entrevistas sendo apenas pesquisadora, e não mais como coordenadora da escola e do projeto. Este foi um momento muito singular: embora inteiramente mergulhada no objetivo de estudo, conhecedora das mais profundas entranhas, desde sua “concepção”, ao mesmo tempo não fazia mais parte dele. Agora, de um outro lugar olhava para dentro dele, que na verdade era para dentro de mim mesma, para poder “ver melhor”. E, o mais surpreendente é que, nesse momento pude olhar, chegar perto e ver muitas coisas que estiveram obscurecidas, ou pelo menos nubladas pelo pertencer. Fui captando o movimento “do ser e não ser mais”, “do pertencer e ao mesmo tempo estar distanciado” e pude configurar a dinâmica de trocas, de relações entre os professores agora com sua “não mais coordenadora - formadora”. Pude visualizar melhor como todos nós, eu e eles, participamos do processo de construção de “nosso eu professor”, sujeitos que somos, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. Ao contrário de outras pesquisas etnográficas, onde uma das grandes dificuldades que se impõe ao pesquisador é vencer o fato de que para a comunidade na qual ingressa, ele é inicialmente um estranho, no caso desta pesquisa, o desafio foi, nesse momento final da coleta de dados, manter um afastamento necessário, para garantir o levantamento de informações para além das observáveis. Seria o momento de deixar falar o silêncio, de abrir-se ao outro, diferente de mim.

[...] o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos ao mesmo tempo em que deve procurar manter sua visão objetiva do fenômeno. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador,

colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano (Wilson, 1987: p.10).

A entrevista semi – estruturada foi aplicada aos dezenove professores previamente definidos. O critério de escolha desses docentes consistiu em optar por professores que atuavam nas classes de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, que ingressaram na escola no período de 1999 à 2001 e que vivenciaram pelo menos um ano de ação formativa.

Apesar das dificuldades que esse tipo de investigação proporciona, a opção por essa trajetória metodológica justifica-se, pois o objetivo de privilegiar a qualidade dos dados, em detrimento da quantidade, implicou em fazer emergir os aspectos significativos do fenômeno em estudo.

3.2 - Para construir a teia: a escolha metodológica de análise dos dados

Iniciei a análise dos dados paralelamente às observações, embora, inicialmente de forma assistemática, fazendo registros reflexivos que ajudaram a selecionar elementos que mereciam ser aprofundados, ou melhor investigados. Como nos esclarece Macedo (2000) “na etnopesquisa a análise é um movimento incessante do início ao fim, e que em determinado momento, se densifica (...)”.

Desta forma, no próprio processo, as dimensões foram emergindo, sendo que só no final, após a aplicação das entrevistas, foi possível levantar os indicadores que no próximo capítulo serão explicitados.

A primeira fase da análise dos dados foi o exame atento das informações contidas nos “diários de bordo dos professores” e nos meus registros pessoais enquanto coordenadora da escola. Nessa fase foi indispensável retornar às questões de pesquisa inicialmente definidas, assim como aos objetivos, indagando quais os dados que seriam relevantes? Quais os que precisavam ser abandonados? Quais os que exigiam uma melhor explicitação?

Por fim, a interpretação lançou mão do recurso metodológico da análise de conteúdo. Para tanto, a opção recaiu no que indica (Macedo, 2000: p.210):

- a) Leituras preliminares e o estabelecimento de um rol de enunciados;
- b) escolha e definição das unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolha;
- c) processo de definição das noções subsunçoras, qualidades básicas desta noções;
- d) interpretações conclusivas.

Assim, a partir da análise dos conteúdos expressos nos documentos escritos e videográficos, nos “*diários de bordo*” dos professores, incluindo-se aí a própria pesquisadora e a própria situação de observação ou de entrevista, foram emergindo e revelando-se os indicadores de resistências, aceitação, não assujeitamento e/ou acomodação às diretrizes definidas pelo projeto de formação da escola, gerando um vivo material para análise interpretativa, foco do quarto capítulo desse trabalho.

3.3 - Escolha da unidade de análise

A Escola Municipal Barbosa Romeo faz parte da rede pública municipal de ensino da cidade de Salvador – Bahia.

A opção por essa escola deve-se ao fato de que a mesma foi criada, em 1999, para desenvolver uma proposta de ensino que atendesse a parâmetros de qualidade e que pudesse se tornar um centro irradiador de experiências inovadoras e bem sucedidas de ensino e formação de professores. Desta forma, a definição dessa unidade para o estudo de caso, foi um passo fundamental no desenvolvimento da abordagem de avaliação que pretendia realizar.

Questões de ordem pessoal da pesquisadora também influenciaram a escolha dessa instituição escolar. Além de já pertencer à Rede Municipal de Salvador desde 1977², o que propiciava um conhecimento prévio sobre a formação continuada de professores dessa Rede de ensino, também fez parte de todo o processo de concepção e implantação da escola e do projeto de formação que ali seria desenvolvido. Assim sendo, a seleção dessa escola como unidade de análise permitiu uma apreensão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, considerando ainda que a mesma contempla características comuns de uma escola pública e também especificidades, que possibilitam apreender múltiplas dimensões do objeto eleito como foco desse estudo - *a formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental*.

² A pesquisadora ingressou na rede municipal através de concurso público, atuou como professora, coordenadora pedagógica, chefe do Programa de Jovens e Adultos da rede e durante mais de 15 anos como formadora de professores dessa própria rede e de outras redes pública e privada.

Portanto justifica-se essa escolha pelo objetivo maior que poderia ser alcançado que era apreender a realidade recortada pela pesquisa, sem perder de vista a sua inteireza, em sua multidimensionalidade.

CAPÍTULO IV

OS DADOS EM QUESTÃO

“Eu sei muito pouco. Mas, tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que eu sei é minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo que eu não sei é que constitui a minha verdade”.

(Clarice Lispector)

4.1 - Um pouco da história da escola

A idéia de fazer uma escola para crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto Axé³ vinha sendo discutida há 5 anos. Esse desejo nasceu de uma forte demanda dos educadores dessa ONG em função da observação e constatação das dificuldades pelas quais grande parte dessas crianças e adolescentes passavam nas escolas públicas que freqüentavam.

Estes meninos e meninas costumam chegar no Projeto Axé com uma história de evasão e repetência escolar, história esta semelhante a de muitas crianças e jovens das comunidades pobres de Salvador.

³ Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente – ONG criada em Salvador, Ba. no ano de 1990, pelo advogado Césare de Flório La Rocca que atende e acolhe crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco e vivendo processos de exclusão. (Ver anexo 2)

Frequentar escola sempre foi condição para participação nas atividades do Projeto Axé, mas com raras exceções, até então, os educandos não ultrapassavam a 3ª série do 1º grau, ou permaneciam fora da escola; Se matriculavam todos os anos na rede pública e pouco tempo depois evadiam (ou eram expulsos por elas) e quando conseguiam frequentar todo o ano letivo, raramente alcançavam aprovação. Esses dados, com base no relatório anual do Projeto Axé (1998) revelam que grande parte desses alunos com defasagem idade/série, passavam por múltiplos fracassos nas escolas e apresentavam sérios bloqueios provocados por essa situação. Geralmente tinham auto-estima muito baixa, que se expressava em falas de descrédito: “eu sou um burro mesmo”; olhares cabisbaixos, comportamentos agressivos e verdadeira aversão à sala de aula e aos professores. Não acreditavam, enfim, que eram capazes de aprender. Em função disso, realizou-se uma parceria entre o Projeto Axé e a SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador), com o objetivo de oferecer educação formal de qualidade às crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto.

Esse convênio foi assinado em novembro de 1998 pelo então prefeito da cidade do Salvador, pela secretaria municipal de educação e pelo presidente do Projeto Axé. A partir daí foi constituída uma equipe de educadores para conceber a proposta pedagógica da escola e encaminhar as ações para implantação da mesma. Nesse momento foi iniciado também um processo de divulgação do convênio e da necessidade de seleção de professores que já atuavam na rede municipal de ensino “que se sentem desafiados a atuar em um projeto educacional a ser desenvolvido com crianças e jovens que vivem em situação de risco nas ruas de Salvador”⁴. De início considerava-se que muitos professores se interessariam, no entanto poucos foram os que se apresentaram, e a SMEC passou a divulgar o processo seletivo diretamente nas escolas. Quando questionados por que não gostariam de participar desse projeto alguns faziam referência aos “riscos de trabalhar com esse tipo de aluno”, ao salário, “que seria o mesmo”, além do trabalho “que com certeza seria muito maior”.

⁴ Trecho do texto de divulgação do processo de seleção de professores, publicado no jornal de maior circulação de Salvador: o Jornal “À Tarde”.

Em janeiro de 1999 a seleção foi realizada através de entrevista pela coordenação pedagógica do Projeto Axé e equipe de consultores do Projeto. Apenas dez professoras se inscreveram. Destas, nove foram selecionadas e, no decorrer do processo de formação inicial realizado no mês de fevereiro, uma desistiu. Iniciamos o ano letivo no dia cinco de abril de 1999, ainda sem conseguir preencher a vaga desta professora.

Neste primeiro ano, a escola funcionou em uma casa alugada pelo Projeto Axé e em virtude de limitações das instalações, foram atendidas 9 classes, sendo 6 classes no turno matutino com alunos que apresentavam grande defasagem idade/série (de 12 a 19 anos) e 3 classes no turno vespertino de ensino regular (8 a 12 anos). A maioria das classes era de CEB (Ciclo de Estudos Básicos) equivalente à etapa de alfabetização. Apenas uma classe era de 3ª série do ensino fundamental.

No dia dez de setembro de 1999 às onze horas, foi inaugurado o novo prédio da escola, especialmente construído pela PMS (Prefeitura Municipal de Salvador) para acolher os alunos da escola. O prédio tem excelente estrutura, salas amplas, biblioteca, refeitório, sala de vídeo, laboratório de informática, quadra de esportes, parque infantil, além de salas para funcionamento dos vários setores administrativos e pedagógicos.

Em 2000 foi ampliada a capacidade de atendimento para 29 turmas (10 pela manhã, 10 à tarde e 09 à noite, com uma matrícula próxima a 800 alunos).

4.2 - A escola hoje...

A Escola Municipal Barbosa Romeo⁵, apesar da excelente estrutura física, fica situada num contexto sócio - econômico pouco privilegiado, no bairro de São Cristóvão, em Salvador - Bahia, que apresenta um alto índice populacional, localizada estrategicamente na rua principal, que delimita duas zonas empobrecidas, marcadas pela miséria e marginalização.

Apesar desse contexto muito próximo da realidade das crianças e jovens atendidos pelo Projeto Axé, percebem-se manifestações de preconceito e discriminação da comunidade em relação aos alunos, meninos e meninas do Axé, que freqüentam a escola. A primeira manifestação de resistência dos moradores do bairro em relação às crianças e jovens do Axé se deu durante a matrícula escolar: as mães da comunidade chegavam para matricular seus filhos e sempre perguntavam: “São salas separadas dos alunos do Axé?” ou “Nossos filhos não ficarão juntos com esses marginais, não é?” ou ainda, alguns meses depois do início do funcionamento da escola, “um prédio como esse não era para atender esses vândalos e sim para fazer um ginásio para nossos filhos”⁶. No início, mães passam manhãs dentro da escola (ou no portão) para observar se os marginais não iriam agredir os seus filhos. Foram muitos os depoimentos de insegurança, temor e insatisfação dos pais dos alunos da comunidade local em relação à convivência próxima dos seus filhos com “meninos de rua” trazidos dos outros bairros para a escola.

Entretanto, tanto os alunos que vinham de outros bairros da cidade como os da comunidade de São Cristóvão convivem com os mesmos sintomas da patologia da nossa cidade, que coincide com a de outras metrópoles brasileiras: altas taxas de desemprego ou sub - emprego,

⁵ O nome da escola está sendo citado em concordância com os próprios sujeitos participantes da pesquisa.

⁶ Essa afirmação feita por um morador do bairro, se deu porque a comunidade não se conformava de que a escola não ofertasse os ciclos 3 e 4 do ensino fundamental (5^a à 8^a série) centrando-se na oferta do ciclo 1 e 2 (1^a à 4^a série do ensino fundamental) maior demanda dos educandos do Projeto Axé.

moradias sem condições mínimas de habitabilidade e de suprimento dos serviços de água e luz, equilíbrio familiar fragilizado, convívio com a violência e a miséria generalizada.

Um aspecto adicional, que emerge das origens históricas da cidade, importante também na construção da proposta pedagógica da Escola Municipal Barbosa Romeo, é a articulação entre raça e pobreza, como variáveis, que definem a participação precoce da criança no mercado de trabalho de Salvador. No interior dessa conjuntura, os vínculos já frágeis dos núcleos familiares, dificilmente resistem.

Neste contexto, a definição da identidade do Projeto Ilê Ori⁷ a ser desenvolvido na Escola Municipal Barbosa Romeo, foi construído a partir da idéia de sociedade como uma totalidade na qual nossos alunos estão inseridos. Isso implicou em pensar uma proposta pedagógica que pudesse atender essas crianças integralmente, não só no nível de conteúdos conceituais, mas, principalmente em relação aos conteúdos procedimentais e atitudinais, onde a ética, valores e estética estivessem impregnando toda a prática da escola.

A escola, hoje, tem uma equipe de educadores bastante heterogênea, contando com duas diretoras⁸, 03 vice-diretoras, 03 coordenadoras pedagógicas, 29 professores regentes (em regime de 40 horas — sendo 20 horas em sala de aula e 20 horas para atividades de planejamento, formação e desenvolvimento de grupos de apoio com alunos que necessitam de uma ação educativa mais específica) e professores da área de Educação Física, além da equipe de educadores do Projeto Axé, que desenvolvem ações especiais de acompanhamento dos educandos e de suas famílias.

Em 2001, a matrícula foi mais uma vez ampliada, chegando a 1.035 alunos.

⁷ Ilê Ori – em ioruba significa: “Casa do Conhecimento”, nome do Projeto Pedagógico da Escola.

⁸ A direção, considerando o convênio, conta com uma diretora pela PMS/SMEC e outra pelo Projeto Axé, buscando implementar uma proposta de gestão colegiada.

O grupo de professores, definido como amostra para esse estudo, é bastante heterogêneo (19 professoras que atuam da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental). Dessas 19 professoras, três atuam também como Coordenadoras Pedagógicas no turno oposto da regência da sala de aula e eu, que atuo na escola como Coordenadora Geral e responsável pelo projeto de formação de todo o grupo de professores da escola, perfazendo um total, portanto, de 20 educadoras.

Desse universo, seis professoras participaram desde o início da escola (1999) vivenciando o processo inicial de formação e implantação da mesma. Esse primeiro grupo de professores ingressou nessa unidade escolar através de processo seletivo, estimulado em primeiro lugar pelo desejo de participar da seleção que foi divulgada pela Secretaria Municipal de Educação. Todas já eram professoras dessa rede de ensino e atuavam em outras escolas regulares. Quando questionadas sobre por que resolveram optar pelo desafio de atuarem no Projeto Ilê Ori, afirmaram todas: “pelo desejo de participar de uma nova experiência” ou porque “sempre considerei importante a formação e investimento no estudo”⁹ E esse era o grande diferencial das outras escolas da rede: atender aos meninos e meninas que viviam em situação de risco nas ruas de Salvador, de forma específica e diferenciada de outras escolas públicas. Compreendendo a dimensão do desafio, definiu-se a condição especial de trabalho, principalmente em relação à carga horária: todos os professores teriam 40 horas semanais, sendo que 20 horas atuando em sala de aula e 20 horas para investimento na formação continuada em serviço, registro da prática, atendimento individualizado aos alunos e documentação da experiência.

Esta condição de trabalho deve-se ao acordo SMEC/Axé, considerando a necessidade da formação continuada dos professores, o projeto pedagógico da escola e o desafio do trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco.

⁹ Dados coletados no “Relatório da Seleção dos Professores”. Essa seleção foi realizada em janeiro de 1999 e o relatório elaborado em fevereiro do mesmo ano.

As demais professoras (quatorze) foram incluídas no quadro da escola no decorrer dos anos de 2000 e 2001. Essas não mais através de seleção específica para a escola, mas sim através de concurso geral da Rede Municipal de Ensino e indicadas pelo Órgão Central, dentro do processo regular de atendimento das demandas de todas as escolas municipais.

Das 20 professoras, quatro só têm o curso de Magistério¹⁰, duas estão cursando o 3º grau (Universidade) e as demais já têm o curso superior completo, o que representa uma das características de heterogeneidade do grupo.

4.3 - O projeto Ilê Ori

O projeto Ilê Ori tem como objetivos¹¹:

- Fomentar Parceria de organizações não governamentais e governamentais em busca de uma articulação entre projetos inovadores e políticas públicas.
- Construir condições favoráveis para garantir o ingresso, permanência e o sucesso na escola de crianças e adolescentes afastados do sistema escolar.
- Contribuir para a formulação de uma política de formação docente, transformando a escola em um centro de estudo e formação de educadores.
- Construir e socializar experiências educativas que apontem alternativas para a melhoria da qualidade do ensino público.

A proposta de formação continuada dos professores que atuam na Escola Barbosa Romeo envolve um trabalho coletivo, possibilitando a reflexão na ação, como parte integrante do

¹⁰ Formação de professores no nível médio de ensino.

¹¹ Dados coletados no Projeto Pedagógico da Escola Municipal Barbosa Romeo, 2000; p. 5.

exercício profissional docente. Neste sentido, exige que o movimento contínuo de construção e reconstrução de conhecimento e de competência pessoal e coletiva se prolongue por todo o processo da ação pedagógica, possibilitando ao professor o desenvolvimento das seguintes competências:

- Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tornando-a continuamente como objeto de reflexão.
- Compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las.
- Atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente.
- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos.
- Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer sua aprendizagem.
- Participar da comunidade escolar de forma madura e profissional.

O projeto de formação parte do princípio de que “para construir novos saberes é necessário a reflexão. O conhecimento não é dado. É uma construção a partir do processo de reflexão – ação – reflexão” (Projeto..., 2000: p.07). Esse pressuposto adotado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da sala de aula é o mesmo que subsidiou a formação continuada dos professores.

O projeto está fundamentado nos princípios da metodologia de investigação, utilizando a pesquisa como paradigma para uma prática refletida, entendida como processo de problematização da prática para a reflexão sistemática sobre a mesma. O professor, nessa perspectiva, assume um papel ativo no seu próprio processo de formação, incorporando uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional.

Essa investigação implica na utilização de procedimentos pelos professores, de análise individual e coletiva de suas práticas, permitindo um pensar, decidir e agir, tirando conclusões, antecipando e avaliando resultados do próprio trabalho. (Projeto de Formação 2000 : p.08).

Esse projeto de formação continuada foi pensado de modo a implicar o professor tanto no seu processo formativo quanto com relação ao aprendizado afetivo dos alunos por que ele vai se responsabilizar. Pressupõe que se o professor não tem vínculo positivo com o conhecimento também não poderá desafiar ou propor ao seu aluno esta relação. Enfim, adota como um dos princípios a homologia dos processos, do formador para com os professores e deste para com os seus alunos, respeitando-se as respectivas especificidades.

A metodologia de formação prevê, entre outros aspectos, que o ponto de partida da reflexão sobre a prática é considerar que todos os sujeitos do processo têm um saber e pensam, mesmo que não sistematicamente, sobre a sua própria prática.

O desafio é buscar a coerência entre o modelo de formação proposto pelo projeto e o modelo de ensino - aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto importante que sustentou o processo formativo desenvolvido foi o tipo de relação construído entre formador e grupo de professores, onde a interação e os vínculos reais, conseqüentes da proximidade, se constituíam conteúdo da formação.

4.4 - Estratégias formativas previstas pelo projeto de formação da escola

O critério de organização do processo de formação baseou-se nos mesmos adotados para desenvolvimento das práticas de letramento na sala de aula (Lerner, 1996: p. 11-14)¹². Os espaços formativos definidos foram os seguintes:

- a. Atividades permanentes - aquelas que acontecem dentro da rotina, visando à organização do fazer da sala de aula.
- b. Atividades seqüenciadas - as planejadas para problematizar a prática de forma pontual. Aconteciam em momentos específicos para atender às necessidades evidenciadas pela prática e necessariamente voltadas para elas. Eram organizadas a partir de uma seqüência de passos, com vistas a atender a um conteúdo eleito e previamente compartilhado com todos os professores.
- c. Atividade de sistematização - momentos também seqüenciados, mas que não decorriam de necessidades imediatas da sala de aula e implicavam em discussões / reflexões teóricas que subsidiavam a prática.
- d. Projetos - ações periódicas, para atender um objetivo específico e com um produto final previamente definido.

¹² Artigo publicado originalmente na revista *Lectura Y Vida*, ano 17, nº I, mar. 1996. Tradução para o português de Daniel Revah, Maíra Lebertad Soligo Takemoto, Rosângela Veliago e Susana Mesquita Moreira. Revisão de Heloísa Cerri Ramos.

Considerando a experiência vivenciada em 1999, as especificidades do grupo de professores da escola e os objetivos do Projeto Ilê Ori, organizou-se o projeto de formação com vistas a atender essas questões e tendo por objetivos:

1. Contribuir para a construção de uma identidade profissional, individual e coletiva.
2. Promover os meios que favoreçam à autoformação.
3. Desenvolver capacidades para tomar decisões acerca dos problemas complexos e variados que afetam a realidade escolar.
4. Possibilitar a ampliação do universo cultural.
5. Favorecer uma aproximação da didática, articulando o domínio dos conteúdos, metodologia e construção de novos conhecimentos pedagógicos.

4.5 – Descrição das ações formativas desenvolvidas na escola, segundo o Projeto de Formação 2000

a) Atividades Permanentes.

- Organização e reflexão da prática:
 - Individual - através dos registros diários de cada professor. Nesses documentos não só as atividades desenvolvidas eram registradas, mas, principalmente, as inquietações sobre o fazer didático, culminando com as reflexões sobre a praxis. Enfim, um espaço de metacognição e que deveria gerar iniciativas de autoformação.

- Com o coordenador - esse é um espaço de discussão específica do trabalho de cada professor, envolvendo a análise dos planejamentos semanais, de atividades aplicadas em sala e observadas pelo coordenador, discussões sobre dificuldades específicas tanto do professor quanto dos alunos. Nesse espaço também são socializados os registros individuais (do professor e coordenador). Esses encontros acontecem semanalmente, com duração de 1 hora, ou com outra periodicidade, a depender das necessidades evidenciadas. É um espaço privilegiado de tematização da prática.
- Coletiva - nos encontros quinzenais de 1 hora e meia entre o coordenador e o grupo de professores que atuam em classes afins e que estão desenvolvendo os mesmos tipos de projetos. É um espaço para integração e socialização de trabalhos e propostas didáticas, assim como acertos e dificuldades que contribuam para a transformação da prática educativa e para a melhoria da qualidade das aprendizagens - dos alunos e do professor.

b) Atividades seqüenciadas.

- Tematização da prática - a partir das observações da sala de aula, da leitura e discussão dos registros diários ou dos depoimentos feitos durante as reuniões eram priorizados temas para investigação. Os procedimentos utilizados para esse estudo foram variados a depender da sua natureza.

c) Atividades de sistematização.

São as atividades planejadas para aprofundar as reflexões teórico - práticas da sala de aula, envolvendo estudos individuais e coletivos, seminários para discussão de temas ou autores, etc.

d) Projetos.

A cada semestre foram desenvolvidos projetos especiais, voltados não só para a competência didática, como também para ampliar o universo cultural do grupo. Como exemplo podemos citar o projeto “Ler ou não ler: eis a questão” que foi elaborado para atender objetivos específicos de leitura (Anexo 3).

O registro da experiência realizada na escola é compreendido em dois sentidos:

- O primeiro, referindo-se ao documento da prática cotidiana, feito pelos atores do processo de ensino - professores e coordenadores (que no projeto chamamos de “Diário de Bordo”)¹³.
- O segundo, em relação à necessidade de documentação sistemática do processo e dos resultados, com vistas à avaliação e publicação da experiência.” (Projeto..., 2000: p.14).

Os registros são definidos no Projeto de Formação da escola como instrumentos de investigação e aprendizagem, especialmente de aprendizagem didática. Desta forma, eles não tinham valor em si mesmo, e dependiam também de interlocutores (que no caso poderia ser outro professor ou o coordenador) para se transformar em real instrumento de reflexão didática.

Enfim, esses registros foram “investigados” durante a pesquisa de campo para identificar até que ponto constituíam-se em meio de ajuda ao professor. Essa análise, que foi feita em relação ao seu conteúdo, aqui nesse estudo foi utilizado como instrumento de avaliação do próprio processo da formação e do formador, com vistas a esclarecer as questões de pesquisa levantadas.

¹³ Os Diários de Bordo, dos documentos selecionados para coleta de dados, foi o que mais forneceu informação para a análise.

Também fez parte da investigação a análise dos registros feitos sistematicamente durante as reuniões pedagógicas (em atas e filmagens em fita VHS) que eram feitos sistematicamente, como parte das ações previstas pelo projeto da escola (Projeto Ilê Ori).

Por fim foi aplicada uma entrevista semi-estruturada com os dezenove professores previamente definidos. O critério de escolha desses dezenove docentes foi bem objetivo: professores que atuavam nas classes de 1^a à 4^a série do ensino fundamental, que ingressaram na escola no período de 1999 à 2001 e que vivenciaram pelo menos um ano da ação formativa.

Embora na etapa final a entrevista tenha sido aplicada, como um poderoso recurso para captar as representações dos professores, entendendo que esse processo de coleta de dados se constitui como a própria realidade, visto que ultrapassou a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista e foi aplicada com o objetivo de aprender os sentidos e significados do processo formativo estudado, construídos pelos professores.

CAPÍTULO V

EM BUSCA DOS SENTIDOS

“Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser reformado.”

(Freire, 2000: p. 25)

5.1 - Os movimentos do cotidiano

Nesse capítulo trago à tona o resultado do esforço desenvolvido no sentido de apreender as dimensões e respectivos indicadores que emergiram no processo de formação continuada investigado.

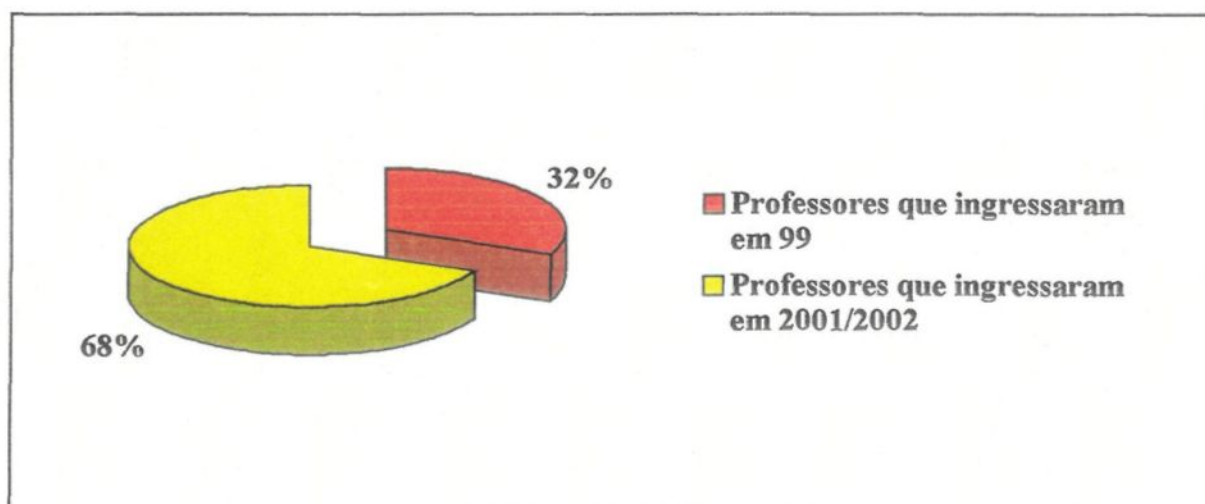
As primeiras reflexões me indicaram uma necessidade: definir dois grandes grupos, para análise: a dos professores que iniciaram na escola em 1999 juntamente com a sua implantação e do projeto formativo, e outro, o dos professores que ingressaram na escola a partir do seu segundo ano de funcionamento. Para visualizar melhor esses dois grupos, observemos a seguinte tabela e gráficos:

TABELA 1 – QUANTITATIVO DE PROFESSORES E NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO

GRUPO		Quantitativo	Nível de escolarização				
GRUPO 1	Prof. que ingressaram em 1999	06	Magistério	Graduação		Pós -Latu - Senso	
			-----	Incompleta	Completa	Incompleta	Completa
				-----			06
GRUPO 2	Prof. que ingressaram em 2001/2002	13	04	03	03	01	02
Total		19 ¹⁴	04	03	03	07	02

Dados coletados junto aos professores, em dezembro de 2002.

FIGURA 1 – QUANTITATIVO DE PROFESSORES



¹⁴ Aqui não foi incluída a pesquisadora; formadora, apenas os professores.

FIGURA 2 – NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DOS PROFESSORES POR ANO DE INGRESSO NA ESCOLA – GRUPO 1

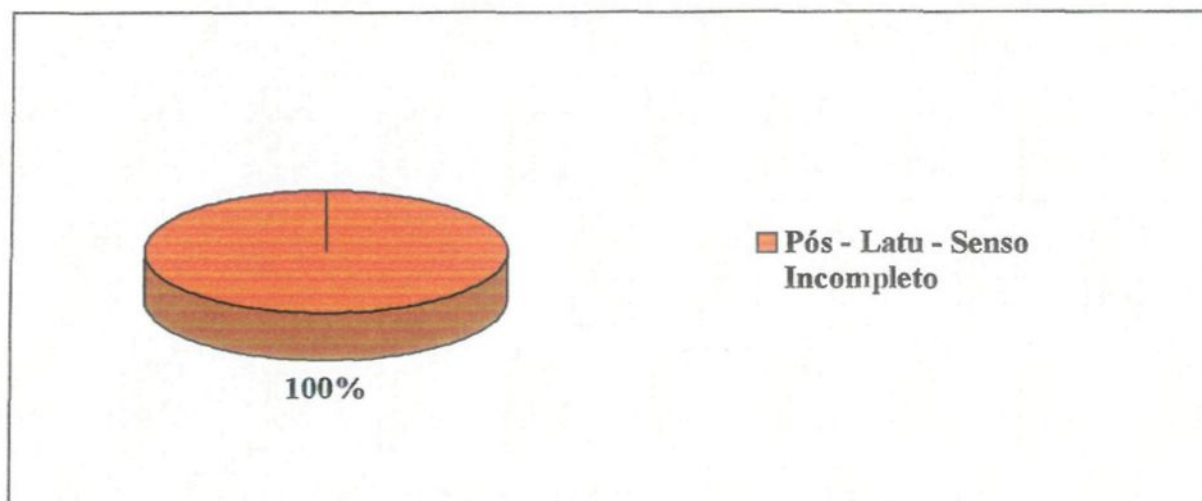
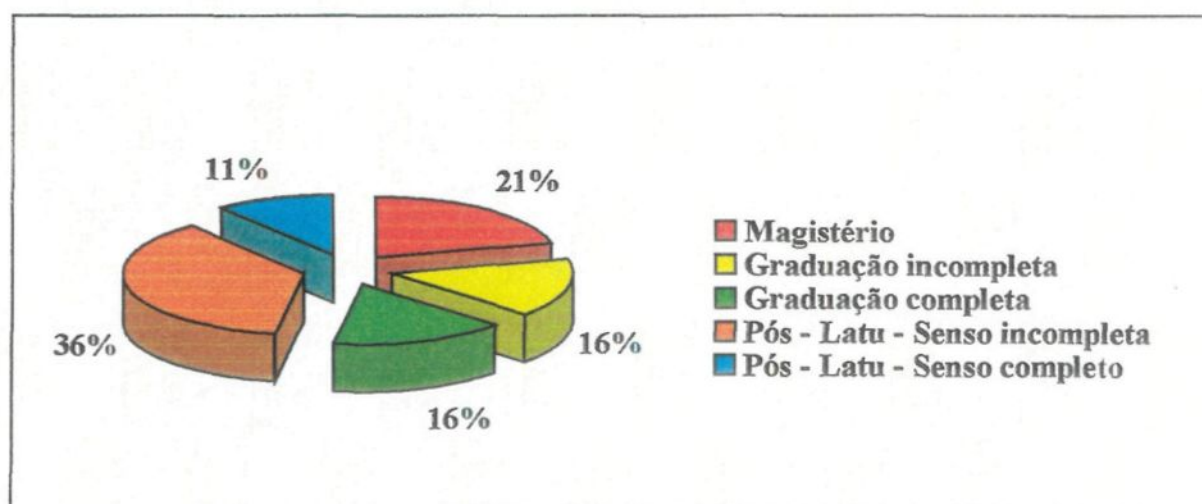


FIGURA 3 – NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DOS PROFESSORES POR ANO DE INGRESSO NA ESCOLA – GRUPO 2



A partir da análise desses dados, pude constatar de imediato que as situações relacionadas com as questões de pesquisa que apareceram durante a investigação, não tinham relação direta com o nível de escolarização dos professores. À primeira vista percebe-se que o Grupo 1, apresenta uma homogeneidade em relação ao nível de escolarização (100% tem pós-graduação incompleta) o que poderia ser um indicador a ser analisado. Contudo, esse dado é explicado pela exigência inicialmente colocada no processo de seleção para ingresso na escola, em 1999, que exigia a formação mínima de graduação. Por outro lado, fiquei atenta para observar se aparecia algum tipo de situação que indicasse que ter maior ou menor escolarização provocava maior ou menor incidência de resistência, uso de táticas de não assujeitamento ou aceitação. Essa relação não foi constatada: houve ansiedades e/ou aceitações nos dois grupos. Todos nós – os professores e eu – num primeiro momento de contato com o projeto formativo nos sentimos confusos – não ficava claro como dar início ao processo de mudança¹⁵: “ não está muito claro o que tenho que fazer “, diziam umas ; “ onde querem que a gente chegue? “, perguntavam outras. Eu mesma, em vários momentos, senti vontade de desistir, pensei inúmeras vezes em voltar atrás na decisão de conduzir um processo educativo tão ousado, multi-facetado por natureza e complexo pelos princípios teórico – metodológicos e políticos que o sustentavam. Na origem, no momento de ingresso de cada um de nós no projeto, os sentimentos eram muito similares: uma sensação de incapacidade que gerava um recuar inicial. Alguns depoimentos retirados dos “ diários de bordo “ dos professores¹⁶ confirmam esse constatação:

¹⁵ Entendo que todo processo de formação impulsiona um processo de mudança que de alguma forma implica deixar de lado alguns saberes/fazerem em prol de uma nova forma de pensar, agir e/ou ser.

¹⁶ A partir daqui, os professores serão classificados em: professora do grupo 1 e professora do grupo 2.

Nessa sexta-feira, depois de uma primeira semana de formação com o grupo de professoras selecionadas para atuarem na *Escola do Axé*¹⁷, a minha vontade era de correr, ir embora não mais voltar. Pra que eu fui me meter nisso? Eu estava tão bem, no meu cantinho... Procurei sarna pra me coçar¹⁸. Agora não posso desistir, tenho que ir em frente pra ver o que vai dar (Professora grupo 1; fevereiro / 99)

No inicio tive muito medo, muita insegurança, receio de não conseguir. A decepção de saber que tudo que sempre acreditei que era certo, não era certo, é que foi grande. É como se eu fosse um monte de lixo, que tinha que ser jogado fora. E pior: muita coisa não dava nem para reciclar! (Professora Grupo 1; março/99)

Só hoje 21/3, depois de estar em classe desde 5/03, é que irei tentar colocar no papel minhas dúvidas, incertezas, medos, certezas... Cheguei bastante apreensiva me perguntando várias vezes, se não seria melhor desistir, porém fui ficando, nem sei porque. (Professora Grupo 2; março/2001)

A partir desses depoimentos que foram escritos pelos próprios punhos das professoras, sem intenção inicial de serem lidos, me pergunto: *o que levou e impulsionou essas professoras a continuar, a enfrentar a dor do não saber, na busca do saber?*

Retornando os autores que embasam esse estudo encontro em Certeau (2000) algumas pistas, quando afirma que um poder antecede o saber e não é apenas o seu efeito. O autor salienta ainda que as estratégias que o indivíduo utiliza para construir o saber estão intimamente ligados ao desejo do poder, que nesse momento poderia ser entendido como busca de reconhecimento. Vejamos com as próprias palavras desse autor:

Mas é mais exato reconhecer nessas estratégias um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. De modo semelhante, as estratégias militares ou científicas sempre foram inauguradas graças à constituição de campos “ próprios ” (cidades autônomas,

¹⁷ Escola do Axé era como a escola Barbosa Romeo (que ainda não tinha nome) era inicialmente chamada.

¹⁸ Ditado popular muito usado na Bahia, significando que uma pessoa, em vez de evitar, busca problemas para si, com os quais se vê sem saber o que fazer para solucionar.

instituições “neutras” ou “independentes”, laboratórios de pesquisas “desinteressados” etc. (Certeau, 2000: p.100).

Movidos pelos nossos desejos de poder, os mais secretos e não explicitamente ditos, nos submetemos às dores da busca, da mudança, na medida da satisfação que procuramos.

O sujeito epistêmico constitui-se pela sua própria ação. Ele age sobre o meio buscando satisfazer suas necessidades e seus desejos. Essa ação transforma o meio, buscando assimilá-lo em vista de suas necessidades. O sujeito é confrontado pela resistências do meio. Qual a saída? Se fugir, não satisfará sua necessidade ou desejo. Então, buscará transformar o meio. No entanto, é precisamente isso que ele não consegue. Frente a essa situação, o sujeito transforma-se a si mesmo para melhorar sua capacidade de assimilação. (Becker, 2003: p.35).

As mudanças de paradigma são processuais, lentas e conflituosas. O projeto de formação da Escola Barbosa Romeo estava muito bem fundamentado, com princípios teóricos - metodológicos explicitamente definidos. Cabia às professoras buscar mudanças em si mesmas para “acomodar-se” a ele e à escola. Estou certa de que esses foram momentos muito ricos na caminhada dessas educadoras. Dessa forma, certas também foram as manifestações circulares de poder, onde estratégias e táticas emergiam consciente ou inconscientemente das entranhas de cada uma de nós e do grupo como um todo. Na tentativa de “se mudar” para “sobreviver”, íamos formando um jogo de imagens uns dos outros, produzindo significados e sentidos e nesse movimento também nos transformávamos. É o que constatei vivenciando e analisando essa experiência. “Tornamo-nos mesmos através dos outros” (Bakhtin: 1988, p.38). O outro interfere em nós, nos impulsiona para cima ou para baixo, com tamanha força, que imobiliza ou acelera o movimento:

Eu não tinha o hábito de ler, de estudar. Aqui nessa escola eu fui obrigada a ler. Não que eu tivesse passado a gostar... Mas, parece que todas as minhas colegas

lêem muito e eu não queria ficar para trás. E... quem quer ficar por baixo?
(Professora grupo 2)

Esse foi um depoimento coletado através de entrevista semi - estruturada realizada em abril/2003. O que fica explícito nesse discurso? No jogo conflituoso da busca do reconhecimento social, a professora movia-se num processo de autoformação através da “obrigação de ler” que lhe estava sendo “imposta” pelo outro, que nem sequer percebia que estava impondo. É como disse (Certeau, 2000: p.100): “A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha”.

Visualizamos um *poder* silencioso que perfura sem destruir, que convence sem gritar. Somos persuadidos pelo outro e por nós mesmos. É o olhar discreto ou indiscreto do outro e o nosso próprio que nos monitoram.

Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre - si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo (Foucault, 1999: p.218).

Nesse momento saliento mais uma vez o que Foucault (1999) defende em relação ao conceito de poder e com que aqui compartilho: “O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado” (p.221). É partindo dessa visão de poder que entendo também algumas manifestações de resistência. Antes, porém, de explicitá-las vou transcrever outra citação de Foucault em relação à não possibilidade de escaparmos do poder do *olhar*:

Sem dúvida é o que há de diabólico nessa idéia assim como em todas as suas concretizações. Não se tem nesse caso uma força que seria inteiramente dada a alguém e que este alguém exerceria isoladamente, totalmente sobre os outros; é

uma máquina que circunscreve todo mundo, tanto aqueles que exercem o poder quanto aqueles sobre os quais o poder se exerce (Foucault, op. cit.: p.219).

Este “*olhar*” imprime um ponto de tensão forte nos grupos sociais e, em especial, num grupo de profissionais professores. Ser professor, historicamente, coincide com a idéia de “ser sabido”, ter conhecimento, ser um sujeito que pensa, estuda... Mesmo com o desgaste que vem ocorrendo nas últimas décadas, principalmente no nosso país, em relação ao status desse profissional, ainda permanece a representação de que ser professor implica em “saber”. Partindo dessa premissa, desnudar-se para outro, assumir que não sabe, ou que não conseguiu aprender (que ainda é “pior” para o “ego”, nesse caso) implica em ter a “coragem” – quase sobrehumana – de reconhecer a ignorância.

Nessa luta entre o aceitar a largueza do não saber e a compreensão da ignorância, nessas idas e vindas no jogo infinito de poderes, o sujeito – professor faz “poses” para serem vistas pelo outro. É como nos diria Bakhtin (1985): o espelho reflete a pose que fazemos diante dele, assumindo uma adequada a nós mesmos ou desejável aos “olhos desse nosso outro”. Nessas poses não se expressa uma “alma única”. São vários “eus” que se inventam e se materializam para sobreviver ao cotidiano.

5.2 - Nos fragmentos do cotidiano, as táticas e estratégias de resistência

Segundo (Charlot, 2000: p.53) “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender” e é esse processo contínuo de aprendizagem que o faz homem e capaz de apropriar-se do mundo, compartilhando e compartilhado com outros homens. É um processo relacional, definido por sentimentos, emoções e atos conscientes ou inconscientes – as relações de poder e saber.

Mergulhada nos depoimentos das professoras e sobre as ações que elas desenvolveram no tempo da pesquisa – 1999 a 2002 – pude constatar alguns indicadores que emergiam durante o processo de construção dos seus saberes. Para tornar explícitos esses atos, que até para mim só se tornaram nítidos agora, foi necessário o relativo afastamento, num esforço metacognitivo de reflexão.

Foi necessário também argumentar em mim o desejo de entender o que ocorria com algumas professoras. Inicialmente enquanto desconfianças; aos poucos enquanto questões que se aclaravam através do caminho refletido e das respostas pertinentes e relevantes. Intercruzavam-se as bases teóricas e epistemológicas que sustentavam as minhas ações enquanto objeto da pesquisa e ao mesmo tempo pesquisadora. Enquanto olhava cada professora me via também, me entendendo melhor. Esclarece sobre esse maravilhoso movimento:

Entretanto, à medida que vai se apropriando de si mesmo, sua pesquisa experimenta o gosto pela autêntica descoberta de sua subjetividade. Como num espelho, vê sua imagem (aquela que nunca a ele fora revelada), exposta como se não fora sua. Examina-a em cada detalhe; um ajuste aqui, outro acolá, aproxima-a da imagem de seus desejos. É todo um processo de construir-se e, nesse construir-se aos poucos, revelar-se (Fazenda, 1997: p.12).

E assim fui me apropriando de cada uma daquelas professoras, de todas enquanto grupo e de mim mesma. Fui percebendo o quanto era difícil entrar e ao mesmo tempo sair do jogo; abraçar o “novo” e deixar de lado o “habitus” já construído; desejar com profundidade e ao mesmo tempo rejeitar. Fui entendendo o que acontecia na praxis, no cotidiano da formação.

Vejamos o seguinte fragmento de registro feito por uma das professoras no seu *Diário de Bordo* (1999), escrito em forma de carta endereçada para três pessoas envolvidas no projeto de formação da escola:

Quero informá-las que infelizmente não sou uma pessoa talhada para desenvolver este papel. Não estou conseguindo me endurecer, criar couraças [...] Não me sinto forte o suficiente [...] De que me adianta beber com tanta avidez da sabedoria de vocês se não consigo colocar em prática? Não sou professora que esses alunos precisam. [...] Não sei o que fazer. Não me sinto bem trazendo tanta coisa para vocês. Gostaria muito poder. Mas não consigo. Quero que vocês consigam uma professora para assumir a turma. Só irei embora quando essa professora chegar. Desculpem-me. Sei que vou perder muito em experiência, em conhecimento, em amizade. Nesse momento é a única coisa que tenho vontade. Ir-me embora. [...] Não sou pessoa de desistir, mas, sozinha não estou conseguindo. Fico ouvindo a voz de Telma¹⁹ dizendo que é para pedir socorro quando precisarmos. Estou precisando organizar-me melhor e me sinto invadida com tanta gente na sala (Professora Grupo 1).

Um aspecto interessante desse fato: essa carta não foi entregue, nem socializada com nenhuma das três destinatárias. O que essa escrita nos indica? Primeiro, que apesar das inseguranças ali registradas e do movimento interno de ambigüidade, oscilando entre conformação e resistência, existia desejo em estar ali. É o próprio conteúdo desse discurso que confirma essa idéia: “sei que vou perder muito...” ou “beber com tanta avidez...” Essa carta não se concretizou como carta, quem sabe tinha, inconscientemente, um outro destinatário?

Mas, importante é analisar o quanto num processo coletivo de formação ocorrem os jogos de forças entre as pessoas e entre elas e elas mesmas.

Um outro aspecto dessas forças que emergiu da análise das nossas relações cotidianas de formação foi a circulação do poder para além das posições hierárquicas.

¹⁹ Telma Weisz, é uma das idealizadoras e consultoras da escola. A carta era dirigida para ela, para outra consultora, Teca Soub e para Ana Falcão, diretora da escola, na época.

5.2.1 - Criando maneiras de reбуçar

A cada encontro de coordenação o quadro se repetia: o planejamento semanal não estava pronto, as intervenções e orientações didáticas dos projetos do trimestre não tinham sido elaboradas e/ou aplicados em sala de aula, os registros reflexivos nunca eram socializados.

Outras e outras tarefas necessárias, “encomendadas” ou exigidas não ficavam nunca prontas na sua totalidade. Essa foi, por muito tempo, a situação vivenciada em relação a algumas professoras e em especial a três das que compunham o grupo pesquisado. Quando questionadas sobre por que não realizaram as tarefas, respondiam: “Eu não tive tempo. Tive que realizar...” e enumeravam uma série de atividades que não faziam parte da essência do seu papel de professoras. É certo que faziam tudo que precisava ser feito na escola, mas não por elas e sim por alguém. Digitar textos e atividades, montar cartazes, murais, avisos, ofícios, servir merenda para os alunos, auxiliar na disciplina, atender pais, comprar produtos para a escola, atender telefone, auxiliar os colegas nessas mesmas tarefas e outras. Enfim, era uma sobrecarga de atividades que não deveriam ser suas.

No início não percebi que isso acontecia. Em algum momento (não sei exatamente quando) comecei a ver que esse era um movimento constante. Durante um certo tempo até fiz a leitura de que isso ocorria pelo “espírito de colaboração” que impregnava essas professoras. Mas, aos poucos essa situação começou a me incomodar. Alguma coisa, “estava errada” – foi essa a minha primeira análise enquanto coordenadora. O que essas professoras queriam reбуçar? Por que preferiam fazer tudo que faziam e pouco investiam em estudo, na reflexão das suas práticas, no aprimoramento do seu planejamento?

Essas inquietações se transformaram em pistas e agora, em possíveis respostas para minhas questões de pesquisa.

Encontrei em Pichón-Rivière (1994) uma reflexão importante sobre a situação descrita. As atitudes de resistência às mudanças têm por finalidade destruir as fontes de ansiedade que toda mudança acarreta e para tal o indivíduo ou o grupo se concentra nas *pré-tarefas*, nas quais se põem em jogo as técnicas defensivas mobilizadas pela resistência à mudança e “destinadas a postergar a elaboração das ansiedades que funcionam como obstáculo epistemológico”. E esclarece ainda:

A pré - tarefa também aparece como campo no qual o projeto e a resistência à mudança seriam as exigências de sinais opostos e criadores de tensão; a busca de saídas desta tensão é obtida através de uma figura transacional, resolução transitória da luta: aparece o “ como se ” ou a impostura da tarefa. Tudo é feito “ como se ” se tivesse executado o trabalho especificado (ou a conduta necessária). (Pichon, 1994).

Portanto, as pré – tarefas, podem ser analisadas como uma tática de resistência, ou seja, uma maneira ou forma de não entrar na *tarefa*. Trata-se de um mecanismo utilizado para fugir da tarefa que ainda não se é capaz de fazer.

O problema da *impostura* nos é apresentado nessas semicondutas da pré – tarefa. Se a significação está reduzida e o sujeito não apresenta a opacidade que sua presença requer, há uma certa transparência. Com a falta de totalidade efetua-se em seu corpo a decantação significativa. O sujeito é uma caricatura de si próprio, seu “ negativo “. Falta-lhe a revelação de si mesmo, sua denominação como homem. A situação se lhe apresenta com um sabor de estranheza, e é essa estranheza que o desespera; para supera-la recorre a comportamentos estranhos a ele como sujeito, porém, coerentes com ele enquanto homem alienado. (Pichon, op. cit.: p.20)

Desta forma, comecei a ver as professoras, todas elas e eu mesma, nos utilizando de pré - tarefas.

Entregando-se a uma série de “tarefas” que permitem “passar o tempo” (mecanismo de postergação, atrás do qual se oculta a impossibilidade de suportar frustrações de início e término de tarefas, causando, paradoxalmente, uma constante frustração) (Pichon, op. cit.: p.20).

Nesse momento considero importante salientar a situação das três professoras (Grupo 2) que descrevi anteriormente e que se utilizaram por muito tempo e intensamente desse mecanismo de resistência. São professoras que apresentaram avanços mais lentos²⁰ em relação aos objetivos do Projeto de Formação e Proposta Pedagógica da escola e evidenciaram práticas em sala de aula fundamentadas em princípios “tradicionais”.

5.2.2 – Caminhando contra o vento ²¹

Reiterando as questões que nortearam esse estudo, venho aqui trazer outra reflexão que emergiu a partir da análise do conteúdo das entrevistas. Para tal vou transcrever inicialmente algumas respostas em relação à seguinte questão formulada na entrevista

- **Nas suas ações em sala de aula, você realizava outra proposta que entendia ser melhor, ou tentava aquela de que você discordava?**

²⁰ Considerando os critérios avaliativos da coordenação pedagógica da escola e que aqui não considero relevante explicitar.

²¹ Inspirado na canção de Caetano Veloso, Alegria, Alegria.

Das 19 professoras entrevistadas, 06 (Professoras Grupo 1) responderam que tentavam fazer o que estava sendo proposto, mesmo que discordassem (Professoras grupo 1).

Essas respostas me chamaram a atenção, visto que **100% das professoras do grupo 1** deram essa resposta, e **100% das professoras do grupo 2** apresentaram respostas de outra natureza, conforme constato aqui:

Eu nem sempre fazia o que vocês pediam. Muitas vezes e no início era assim, eu chegava na sala e fazia tudo que eu achava que era melhor. É claro que eu não ia fazer o que eu não acreditava que era o melhor, você não acha? E, além do mais, se eu antes fazia de outra forma, diferente, como é que eu ia me arriscar? (Professora grupo2)

Vejamos outro depoimento:

[...] planejava tudo direitinho com minha colega da mesma série, porque ela sabia melhor do que eu, já tinha mais tempo na escola. Aí eu ia pra sala. Nessa hora é que “a porca torcia o rabo”.²² Como é que fazia mesmo? Eu pensava que copiando tudo do planejamento no caderno eu me sairia bem, mas, que nada! Quando chegava na sala eu não conseguia fazer nada do que eu tinha planejado e aí eu fazia do meu jeito (com ênfase). Às vezes eu nem tentava fazer, vou confessar: eu ia logo fazendo como eu fazia antes, que eu achava que alfabetizava melhor. Esse negócio do menino não saber nem letra e ter que ler texto para mim era “balela”, “conversa fiada”²³ mesmo. Eu não fazia mesmo e pronto. E quando me perguntavam eu dizia que fiz e que foi ótimo. Mas, se eu não sabia fazer... Eu não fazia não era bem porque eu não queria; eu não sabia fazer, você me entende? E eu não perguntava muito a vocês porque eu tinha, vergonha... ficava parecendo que eu era “burra”. Se todo mundo fazia, porque só eu não sabia fazer? Eu dizia que fazia, mas eu não fazia. Eu queria até fazer... (Professora Grupo 2)

Analisando esses dois depoimentos temos muitas questões para serem pensadas, refletidas, que dariam com certeza outras pesquisas. São dimensões que envolvem a subjetividade e revelam movimentos de ambigüidade, angústia, aceitação, negação. Contudo, aqui será

²² Ditado popular que quer dizer: aí é que fica difícil!

²³ Expressões populares que podemos traduzir como “enganado” ou “conversa sem fundamento ou validade”

focalizada a análise desses depoimentos em dois aspectos: primeiro, a força do *habitus* como dimensão restritiva no processo de mudança. Segundo, a questão da negação para o outro (ou para si mesma?) de que não se sabe.

Em relação à primeira questão Bourdieu (1983) traz o conceito de *habitus* e caracteriza-o como sendo um sistema de disposições duráveis e socialmente constituídas que, incorporadas por um agente ou um conjunto de agentes, orientam e dão significado às suas representações. O *habitus* são estruturas “estruturadas e estruturantes” que ultrapassam o nível da consciência e fazem a mediação entre, de um lado, as estruturas sociais e, de outro, as práticas individuais. O *habitus* é constituído por um conjunto de esquemas geradores de ação adaptados a um determinado campo ou situação. E é nesse sentido que esse conceito se relaciona com o outro conceito apresentado por esse autor, o de *campo*:

Um campo, e também o campo científico, define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesses implica a indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas a disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas etc. (Bourdieu, 1983: p. 89).

Esses dois conceitos orientam a reflexão sobre o que sofriam as professoras no seu processo formativo. Nessas lutas, que ocorriam internamente, as professoras se utilizavam de estratégias de *subversão* do instituído. O Projeto Formativo e a Proposta Pedagógica da Escola Barbosa Romeo funcionavam como um novo campo que se chocava com os seus *habitus* anteriores, ou seja, experiências vividas, aceitas e sedimentadas a partir das suas formações e informações precedentes. Portanto, as novas finalidades propostas pelo novo *campo* representavam ameaças, daí a necessidade de resistir.

Assim, como diria (Certeau, 2000: p. 93) o homem “cria para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar. Sem sair do lugar. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, aí instaura pluralidade e criatividade”.

São mil maneiras de agir e burlar a ordem, com a finalidade de perpetuar o *habitus*. Foi exatamente isso que observei nos depoimentos e comportamentos das professoras.

5.2.3 - Quando o corpo fala e a voz silencia

Essas foram formas singulares de materializar o poder e que estiveram presentes em várias situações e ações das professoras no decorrer de todo o processo formativo. Em umas com maior intensidade, em outras de forma mais explícita; em alguns momentos funcionando como entrave à produção de conhecimentos – aqueles “desejados” pelo projeto de formação ao qual estavam “submetidas”.

Veremos em outros depoimentos coletados durante a entrevista que essa dimensão analisada aponta a existência de uma relação paradoxal baseada nas diferenças de saberes e experiências dos vários participantes do grupo e que se estrutura como desejo de reconhecimento mútuo e se veicula pelo desconhecimento – nem sempre consciente – do outro.

A construção maquinária do “outro” como sujeito portador de um saber do qual não se dispõe e as ameaças por isso vivenciadas orientam paradoxalmente a ação em jogos de mensagens duplos, em veículo de aproximações e resistências mútuas. Abre-se, desse, modo, um espaço de indeterminação de sentido, de multiplicidade de significações, que possibilitam uma permanente definição da estrutura paradoxal. (Edelstein, 1999: p.202).

Seguem alguns depoimentos que confirmam essa constatação:

Quando eu me reunia com [...] ²⁴ para discutir um planejamento ou uma reflexão sobre a aula eu nunca me abria. Ela sempre tinha observações, críticas ao meu trabalho. Acho que eu nunca vou chegar aonde ela já chegou (Professora Grupo 2)

A formação ²⁵ aqui é bem diferente das outras escolas: aqui a gente senta em grupo, discute, pensa juntos; uma analisa a prática da outra, estuda muito o que ainda não sabe... (Professora Grupo 2)

Nesse momento da entrevista interrompi a fala da professora e perguntei: “mas, observo que você, nesses momentos de grupo, pouco fala, fica mais observando. Por quê?”

Ah... você reparou? É mesmo. Eu fico mais ouvindo, sabe por quê? Aqui tem tanta gente boa, [...] ²⁶. São todas *feras* ²⁷. Como é que eu que não sei nada vou falar? Fico ouvindo, anotando tudo. Mas, eu quero chegar lá... Eu vou ser tão boa quanto elas. (Professora grupo 2).

Percebi a partir desses e de outros depoimentos, que a relação nesses casos transcorria no nível de subserviência ao saber do outro. Tratava-se aí de atribuir à colega (do mesmo nível hierárquico que ela) uma “autoridade” que, sendo por um lado admirada/desejada, provocava um sentimento de inferioridade, inibição, o que não representava necessariamente, em relação à aprendizagem, entrave. Identifiquei a partir dos dois depoimentos movimentos antagônicos: no primeiro caso, um sentimento de impotência com a afirmação “eu nunca vou chegar aonde ela chegou”. E no caso, como se a imagem projetada pelo outro estivesse funcionando como um desafio, uma inquietação. O “eu vou ser tão boa quanto elas” e “eu quero chegar lá...” dão a conotação do entendimento da falta e por outro lado, de aceitação epistemológica, que gerava o desejo de avançar. Em relação a essa análise, nos esclarece que o sujeito professor, no movimento incessante de busca do saber:

²⁴ Neste momento a professora Grupo 2, cita o nome de uma colega, professora Grupo 1.

²⁵ Referindo-se ao Projeto de Formação da escola.

²⁶ Neste momento, cita os nomes de quatro professoras do Grupo 1.

²⁷ Gíria que quer dizer “muito boas”, “inteligentes”.

Vive a dinâmica das relações sociais, faz-se nessas relações, ultrapassa essas relações movido pela utopia inquietante nascida da profunda consciência de sua falta. Passa pelo outro, constitui-se nas relações com ele, mas não se re-conhece nele. Erige-se solitário na sua incompletude. (Fontana, 2000: p. 50).

Mais atenta fiquei. Agucei o olhar para juntar dados que me esclarecessem um pouco mais sobre essa questão: o que ocorria com essas professoras? Que táticas criavam? Mais um dado foi emergindo, quando comecei a remontar o jogo de forças, fragilidades, minhas e delas, que produziam nossas práticas e que também eram produzidas por elas.

Era muito mais fácil admitir “a falta” para o parceiro que tinha a mesma condição de saber. Falar para outro que sabe o que eu não sei, que eu não sei, exigia despojar-se da arrogância do próprio saber. Vejamos depoimentos feitos pelas professoras/coordenadoras da escola em relação a professoras do Grupo 2:

Quando me reúno com meu grupo aquelas que mais precisam são as que menos perguntam...

Eu não sei porque, mas essas “meninas” que têm dificuldade de colocar em prática a nossa proposta são as que não trazem seus cadernos, não registram suas reflexões, escondem seus planejamentos para que eu não veja.

Eu já cansei, acho que vou deixar de lado. Eu marco horários de atendimento individual e ela não vem. Nos momentos de grupo, ela sempre dá um jeito de ficar distante de mim, parece que ela quer que eu nem chegue perto. Fica recuada, sentada atrás. O que podemos fazer?

Debruçada sobre esses depoimentos e relacionando-os com outros dados coletados através da observação participante identifiquei que quando se tratava de expor sobre “a falta” para o coordenador, mesmo sendo ele um professor no outro turno de trabalho, isso implicava em

romper também com as relações hierarquizadas e de divisão de trabalho da sociedade tecnocrata. O coordenador ainda é visto, segundo (Edelstein, 1999: p. 203): [...], imaginariamente em lugar de avaliador, de controle, ligado ao poder decisório [...] em relação a propostas de normas, ordens, determinações, que prescrevem o trabalho na disciplina de regulação institucional dos mecanismos de acesso ou determinação de permanência.

Enfim, a representação que se tem do coordenador, mesmo numa proposta que deseje romper com esse modelo, é daquele que não se constitui como o “nós professor”, *marco de pertença* subjetivo a uma identidade profissional. Essa situação implicou, na nossa experiência, em várias manifestações de conflito, resistências explícitas e implícitas. Eu, também, enquanto coordenadora/formadora vivenciei momentos dessa natureza. Embora o grupo de professoras me “autorizasse” dizer, questionar, propor, definir, avaliar, evidenciava, quando necessário, táticas e estratégias de resistência, as mais variadas; desde o aceitar e não fazer, até manifestar fisionomias de recusa (testa franzida, olhar cabisbaixo, cochilos, olhares entrecruzados com outros colegas, sorriso no canto da boca, postura ríspida ou enrijecida do corpo, sentar ou andar malemolente, pisar enérgico). Porém, a fala explícita e manifesta de discordância, era sempre a última opção.

Não se tratava de relações autoritárias e conflituosas, no sentido negativo da palavra, mas, de reações saudáveis à produção de saberes.

Uma outra figura moderna: as “vozes do corpo”. [...] De fato, na escritura erudita ocorre o retorno das vozes pelas quais o corpo social “fala” em citações, com gestos, caras, olhares; em fragmentos de frases, em tonalidades de “palavras” em ruídos de coisas. (Certeau, 2000: p. 257)

Essas são as “mil maneira de fazer com”, de resistir sem necessariamente negar ou negar-se e como completaria Certeau (2000) “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei.” (p.93). Trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das “ações” que o fraco pode empreender, indispensáveis à construção do saber.

Mas, outra constatação que se confirmou na medida em que observei o quanto, ao contrario da situação descrita e analisada anteriormente, se tornava prazeroso para os professores investigados – e nesse momento me incluo nesse grupo – “exibir” o seu saber para o outro. Não mais conscientizar-se da falta, da ausência, mas sim, deixar-se ver preenchido. “Exibir-se” para quem não sabe o que eu sei dá prazer, mas, demonstrar que sabe, o que sabe, porque sabe, para quem sabe, não é só prazer, é êxtase. É, patentear-se para quem tem saber e poder, no sentido hierárquico, para além de prazer e êxtase, é gozo infinitesimal. Os indicadores dessa dimensão da praxis foram muitos. Desde falas envaidecidas e orgulhosas, com tons solenes, disfarçadamente modestos, à debates fervorosos desfilando hipóteses, conclusões, teorizações. Indicadores não só verbais, mas também em ações de varias naturezas.

5.2.4 - Deixando o vazio

Começarei, aqui, transcrevendo a fala de uma professora durante a sua entrevista. Ela vem com a força dos significados que carrega:

Eu não falava, nem brigava... para eu dissolver tudo que passava dentro de mim, até conseguir falar, demorou muito tempo. Pra eu me aproximar, “apreciar”, demorou um tempo. E... até conseguir falar tudo que eu não conseguia, foi muito tempo. Eu não tinha confiança. Enquanto eu não confiava o silêncio foi minha arma. Silêncio e afastamento. Esse confiar está ligado com a afetividade. E isso eu aprendi muito... Muito mesmo esse era um aspecto que me faltava... Sabe por quê? Em casa eu fazia da mesma forma, se eu brigava com minha mãe eu me afastava, até o ponto de sair de casa e morar sozinha. Me afastava... E resolvia o

problema? Ou você enfrenta essas questões ou você não resolve. E esse não enfrentar cria um sentimento forte de se sentir covarde.

Complementando, quando questionada sobre como se sentia, tendo que usar essa estratégia de afastamento (físico e não físico), ela responde, após um bom tempo de silêncio:

Eu ficava querendo justificar a minha ação, de me isolar, pelas ações dos outros. É tipo assim: eu fiz isso, me afastei porque o outro fez “isso” comigo. E sabe o que eu aprendi? Que dessa forma a gente pára no tempo. A gente leva muito tempo se procurando com algo e em vez de dar uma reviravolta, não, fica presa naquilo ali (Professora Grupo 2).

Esse foi um depoimento que me apontou um outro “sintoma” de resistência através do indicador do afastamento físico. Isolar-se para não enfrentar o grupo e a si mesma. Na tentativa que fiz para compreender essa estratégia usada por essa professora (uma das quase todas as professoras que eu admirava, uma jovem competente, com um profissionalismo invejável e com um futuro promissor!) encontrei mais uma vez em (Certeau, 2000: p. 231) algumas pistas, quando afirma que não há direitos que não se escrevam sobre os corpos: a própria idéia de um indivíduo isolável do grupo se instaurou com a necessidade, sentida pela justiça, penal, de corpos que devem ser castigados pelo isolamento.

Assim, é como se a professora, ao afastar-se do grupo, estivesse buscando um castigo para si mesma. Mas, ela é quem dimensiona a importância da relação de confiança necessária para a ocupação do vazio. A mesma professora, no seu próprio depoimento nos traz pistas, e diz que só o tempo...

O tempo, ensinamos a nós mesmas, é um poderoso e potente elemento capaz de construir confiança e intimidade. Tempo para conhecer, re-conhecer, significar, re-significar. Tempo para aprender, aprender a aprender, aprender a ensinar, ensinar.

Quero, contudo, salientar um ponto que me parece importante: afastar o corpo, isolar-se, nem sempre é sinônimo de estar realmente distante. Isso constatamos no depoimento dessa professora, que mesmo tentando afastar-se estava inteiramente mergulhada em reflexões, em desejos, aceitação de uma praxis na própria praxis. Podemos confirmar este fato, lendo um pequeno bilhete encaminhado por uma das professoras (Grupo 1) a mim, formadora, em 29 de fevereiro de 2000, que aqui transcrevo:

Mudei apenas de sala. O meu sentimento foi de resistência, pois não quero me afastar, me isolar do “coração da escola”. Você sabe do que estou falando. Eu quero continuar participando dos grupos de estudo, dos debates, das formações. Por isso preciso de sua ajuda e colaboração. Toda vez que eu “tentar fugir” tragar-me de volta. (Professora Grupo 1)

É como disse (Foucault, 1999:p. 186): “Tudo isso significa que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor aparelho de saber”

E, por fim uma pergunta final, por que foi necessário dividir, analisar esses indicadores em dois grupos (Professores Grupo 1 e Professores Grupo 2)? É o que pretendo articular e concluir no próximo capítulo.

À GUIA DE CONCLUSÃO: FIOS E DESAFIOS

“Nós não vemos as coisas como elas são. Nós vemos as coisas como nós somos.”

(Aforismo Judaico)

Qualquer projeto de formação se insere numa zona intermediária entre a necessidade e a possibilidade, entre o real e o imaginário, entre a ação e a representação. É uma das dimensões das utopias, onde o desejo é o de que sejamos pessoas e profissionais melhores. O sonho é um potente instrumento de mudança, na medida em que revela a insatisfação com o presente, o aqui e o agora. É a negação de uma realidade insatisfatória, é a explicitação de uma falta e a busca da transformação.

Durante esses quatro anos de convívio íntimo, cotidiano e cúmplice, na escola com todos os professores (os investigados ou não), com funcionários, com alunos, fica uma grande lição: é na *praxis* que nos construímos, construímos o outro, construímos o real.

E aqui tudo, que descrevemos, constatamos, analisamos concluímos, não é mais o real, mais sim o real pensado por mim, a partir do olhar que não é só meu, é meu e de todos aqueles que comigo vivenciaram a experiência. Todas nós, “*grávidas de mundo*”.

A força do *pertencer* a um *campo* é determinante, e é essa a premissa primeira que sustenta as conclusões aqui apresentadas. Os fragmentos que foram reunidos durante o estudo fizeram parte de uma vivência real – não recolhidos apenas para serem estudados a partir de um processo artificial de imersão e investigação – o que facilitou/dificultou, tornou

límpida/embaçada a produção da imagem de conjunto, a partir da lógica do recorte definido pela pesquisa.

A primeira constatação que precisa ser retomada é a de que os professores Grupo 1, enquanto grupo de professoras que ajudaram a construir, na gênese, história da escola e do Projeto Formativo, evidenciaram movimentos singulares de resistência, próprios do processo de viver, conhecer. Não como materialização da negação, mais, como estratégias de aceitação ao Projeto de Formação. Não se tratava ali de mais um projeto, que chegava de cima para baixo, “guela a dentro”, ou de uma escola qualquer, dentre tantas outras da Rede Municipal de Ensino de Salvador (quase trezentas) na qual estávamos inseridas. Era “a” escola que tínhamos escolhido. Era “o” projeto de ensino em que acreditávamos e que por decisão pessoal, tínhamos elegido. Era a adesão a um projeto de educação, proposto não como a utopia de outrem, mas como um projeto, acima de tudo, “nosso”.

Não estavam instauradas, ali, a dicotomia alienante “aqui – lá” ou a hierarquia odiosa “eu - tu”. O sentimento de *pertença* que contagiou a todas nós desde o início, em 1999, regeu as relações, imprimindo acordos, cumplicidade, solidariedade. Isso não quer dizer que conflitos internos não tivessem acontecido; pelo contrário, as disputas de poder entre elas (Professoras do Grupo 1) eram enormes, cada qual querendo ser mais leal ao projeto, mais esforçada, mais estudiosa, mais envolvida que a outra .

Um depoimento registrado no “diário de bordo” de uma dessas professoras, no dia 14/05/99 é o testemunho vivo dessa conclusão. Permitam-me transcrevê-lo na íntegra:

Não consegui, fazer o diário estes dias. Estou passando por profundas reflexões a respeito do meu objetivo de vida. Se realmente o que venho fazendo é o que quero pra mim. Ter abandonado tudo que construí anteriormente, respeito pelo meu trabalho, amigos, a certeza de que procurava dar o melhor, sem interesse, estresse,... e hoje me deparo com uma outra pessoa que não articula, não consegue entender as mínimas coisas, que se questiona o tempo todo sobre o

conhecimento adquirido na sua formação, sentindo-me um zero a maior parte do tempo, e não gosto do que vejo. Sinto falta da pessoa que sorria sempre e achava solução para tudo, e confiava no próximo. Fala-se no trabalho coletivo, no grupo e vejo que é um grande engodo. O percebível é a velha competição desenfreada se estabelecendo, se promovendo. Não há trocas, e sem elas você não cresce. Existe uma grande preocupação em vir a ser o melhor para que seja vista por determinada pessoa e, nesta caminhada, vamos perdendo o essencial na formação do grupo que é uma integração, interação, construção de uma proposta maior que passa longe do individual (Professora Grupo 1).

Outro aspecto marcante é que, mesmo aprendendo muito, com e a partir de conflitos, mesmo acreditando no projeto, confiando totalmente nas formadoras – consultoras, mesmo assim as crises de insegurança, resistência interna com uso de táticas para fugir da dor do não saber, na busca do saber, eram constantes. Vejamos outro depoimento registrado no diário de bordo da professora, em 10-03-1999, e que confirma essa conclusão:

Estou me sentindo burra e isso é um sentimento que está me deixando completamente desequilibrada. Será que em algum momento eu vou equilibrar-me novamente?! Ouço Telma e Teca falando e parece que estava, nesses últimos anos, vendendo tomate na feira. Será que saberei “dar aula”? Hoje simplesmente acho que não. Estão morrendo de vontade de pegar o meu banquinho e ir embora. O desafio lança-me para adiante. O medo me paralisa. Estou aqui engasgada. Tenho vontade de chorar. Telma agora está falando que preciso dessa aventura, que o que fazíamos era parcial. Agora vamos a fundo. Isso é uma terrível montanha-russa. Estou em cima e daqui a pouco estou caindo. Às vezes, rápido de mais (Professora grupo 1).

Enfim, *o estar junto com*, o compartilhar utopias, desejos, dificuldades, pontos de vista, é que faz a construção do cotidiano, na *praxis*. É esse processo intenso de interação e de circulação de poder que possibilita a construção de saberes, das mais diversas naturezas. É na vida concreta diária, no encontro com o outro, nos desencontros e discordância que se aprende e se constrói o próprio cotidiano. E, onde, há saber há poder, e onde há poder, há saber.

Ao se perceberem autoras, as professoras Grupo 1 tornaram-se comprometidas com o Projeto e com os seus resultados. “Encharcados” de desejos, mergulhavam nas ações, interações. Com os movimentos resultantes dos fluxos e refluxos do poder que circulava como espiral, (o que pressupõe, portanto, a não ausência de conflitos) instaurou-se um ambiente propício e salutar de produção de conhecimento.

E o grupo 2 ? Constatei que, ao chegarem uma a uma, as professoras desse grupo “tinham que se assujeitar” ao clima já instaurado, definido. A história não espera acontecer, quem a construiu, construiu. Mas, ao mesmo tempo, novas histórias são produzidas, a partir de novos ventos, de forma também singular e cheia de significados.

É o que foi constatado através da pesquisa nesses quatro anos. As professoras do grupo 2 tiveram que construir a sua própria história e, considerando a ausência inicial do pertencer, apresentaram mecanismos de resistências. Uma fala marcante de uma dessas professoras, coletada através da observação participante, atesta essa conclusão: Eu sou professora já há algum tempo. Vim essa para essa escola porque não tinha outra mais perto de minha casa; se não der certo, ficarem me exigindo muito, eu vou embora, tem tantas escolas na Rede. Não sei por que tem que ser feito como elas querem.”(Professora Grupo 2).

Com esse depoimento a resistência fica explícita, como também a estratégia utilizada pela professora, a fuga. Outro aspecto que chama a atenção é a falta de assunção do projeto como *seu*, quando afirma que não sabe por que tem que ser feito como *elas* querem.

A outra dimensão que emergiu dos dados analisados em relação ao grupo 2 de professoras foi a postergação da tarefa, através do uso da estratégia da *pré-tarefa*. Estava em jogo, aí, um sistema de representação das professoras, que fazia perceber quem eram elas, suas possibilidades de aprender naquele momento. Isso afirma a realidade cognoscível ou incognoscível, que afirma se nossa palavra tem vez ou não tem, se só tem vez a palavra do outro, e não a nossa.

Assim, ficou constatado que os professores não se apropriam passivamente dos saberes instituídos, mas, ao contrário, utilizam mecanismos sutis de não assujeitamento ao que lhes está sendo proposto.

Captar os jogos de forças que permeiam essas relações, deixar vir à tona os medos, ansiedades, frustrações, vitórias, tornar visível a *normalidade dos conflitos*, é ter a clareza de que não basta definir finalidades para alcançá-las. É na *praxis* que o homem ressignifica o objeto do conhecimento e a finalidade que, por sua vez, é a expressão das atitudes dos sujeitos em face da realidade. É na ação, que o homem constrói e se constrói, definindo resultados e firmando outros ainda não existentes. É essa praxis que se nos apresenta como uma atividade transformadora e como nos afirma (Vasquez, 1993: p. 208) “fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura.”

Portanto esse trabalho procurou trazer uma pequena contribuição para o entendimento do que pode ocorrer em um processo de formação continuada de professores, a partir de experiências vivenciadas na Escola Barbosa Romeo, como nos disse “nosso mestre maior”:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne; [...] A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (Freire, 1980: p. 40)

Foi este o desafio desta pesquisa: deixar vir à consciência os fluxos e refluxos que foram vivenciados pelos atores da experiência de formação continuada dessa escola.

Os *nós* fazem parte do processo de fabricação do tecido e estão aí para serem “desatados”, e, quando desfeitos, são reutilizados no vai e vem do tear. Assim, compreender o que ocorreu poderá nos ajudar a refletir sobre essa caminhada e sobre as relações, figuras do aprender, que foram sendo construídas. Desta forma, a reflexão que deve ser feita é: que poder tenho? De onde vem? De que forma o exerço? Exercendo dessa forma, a que interesse atendo? É possível exercer de outra forma? É preciso ressaltar que as ações decorrentes dessa reflexão não podem ser isoladas ou individuais. A reinvenção do poder passa pela disposição de luta, para alcançar um *poder com*, que substitui o *poder sobre*, o qual traz conotações individualistas, que não foi a perspectiva tratada nesse estudo.

A força do movimento está relacionada à possibilidade dos professores, que constroem o seu próprio cotidiano através de suas lutas, poderes e saberes, se apropriarem dos conhecimentos que são produzidos por eles mesmos, na praxis, em favor dos seus novos e contínuos fazeres.

ANEXO 1**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

1 – Que significado tem o projeto de formação continuada, proposto pela Escola Barbosa Romeo, para sua vida profissional?

2 – Você lembra de algum acontecimento nessa trajetória formativa, que foi uma marca de mudança, entre o que você fazia e o que passou a fazer?

3 – Nessa trajetória formativa, você lembra de alguma proposta que te provocou aversão? Que você se colocou sempre contrária?

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----	--------------------------	-----

3.1 – Como foi isso?

3.2 – Como você reagiu a essa situação?

3.3 – Como você se colocava diante do grupo de colegas?

3.4 – E diante da coordenação pedagógica?

4 – Você explicitava suas discordâncias?

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----	--------------------------	-----

5 – Nas suas ações em sala de aula, você realizava outra proposta que entendia ser melhor? Ou tentava aquela de que você discordava?

6 – Como você se sentia em relação a essa discordância?

7 – Nessa trajetória formativa, se a gente pudesse retroceder no tempo, que sugestão você daria para avanço do processo?

8 – Ainda em relação a essa trajetória, que pontos você destaca como mais significativos para a mudança na sua prática.

9 – E, que pontos também significativos interferiram de maneira negativa, impedindo o avanço?

10 – O que você diria, nesse momento, sobre o Projeto de Formação desenvolvido nessa escola, que você nunca teve coragem de dizer a ninguém antes?

ANEXO 2

TEXTO EXPLICATIVO SOBRE A PROPOSTA EDUCATIVA DO PROJETO AXÉ

AXÉ – UMA PROPOSTA EDUCATIVA ALTERNATIVA

¹Valda Vilanova

O AXÉ inscreve-se nos movimentos de luta e resistência do povo brasileiro, que vêm se constituindo desde a implantação de desigualdades e de exclusão social, quando relações históricas de dominação, cujas raízes são as colonizações, a escravidão indígena e negra, as capitanias hereditárias, a divisão de terras, etc.

Até os anos 80 havia um ciclo perverso de institucionalização compulsiva de crianças e adolescentes: apreensão, triagem, enquadramento, deportação e confinamento. A legislação existente – Código de Menores – direcionava, quase sempre, a ação do juiz para a internação.

Na América Latina houve uma expansão do enfoque baseada na concepção e na ação, visando não mais partir de modelos prontos mas, APRENDER A FAZER COM QUEM ESTÁ FAZENDO.

A organização em rede propiciou a construção de uma identidade política e o intercâmbio de idéias e experiências.

No Brasil, o Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua, (UNICEF, FUNABEM, MPS) fez a revisão crítica das diversas experiências realizadas. O Próprio MNMMR (1985), visando atuar na defesa e promoção desse segmento, congrega gradativamente várias OGs, ONG's-organizações governamentais e não governamentais e personalidades, fazendo com que a chamada "questão dos meninos e meninas de rua", ganhe visibilidade.

O contexto de criação do Axé (1990), coincide com a redemocratização da sociedade brasileira, como um dos herdeiros das lutas que culminaram com a aprovação do ECA.

Seus princípios e conceitos são, portanto, uma herança genética dos movimentos pela afirmação dos direitos e da cidadania das crianças e adolescentes brasileiras.

A palavra AXÉ, de origem iorubá, significa a energia positiva que impulsiona um vir a ser, a concretização dos desejos. É esse "vir a ser" que impulsiona as ações políticas e pedagógicas do Projeto Axé, que entende ser a criança o AXÉ mais precioso de uma nação.

O Projeto Axé, realiza sua missão através da produção articulada de três dimensões:

- **atendimento** a crianças e adolescentes em situação de exclusão, notadamente aqueles fora da família, fora da escola, da comunidade e já em situação de rua;
- **elaboração do discurso** relativo à questão da criança e do adolescente cujos direitos são violados (direitos civis e individuais, direitos sociais e políticos, direitos coletivos), buscando contribuir com a elaboração teórica e prática de propostas de atendimento a populações marcadas por situação existencial de extrema pobreza, disseminando, socializando, a sua experiência.

- **Articulação política** (com a sociedade civil, com poder o público e outras organizações não governamentais), buscando a efetivação das garantias legais para as crianças e adolescentes.

Fundamenta-se nos princípios da ÉTICA, dos DIREITOS HUMANOS e da AÇÃO POLÍTICA, buscando “fazer e influir”.

O AXÉ incorpora uma prática pedagógica baseada nos seguintes pressupostos:

- **a não neutralidade político-ideológica**, temos uma visão transformadora da realidade, comprometida com a mudança social e com a formação do cidadão. Daí a certeza de que nem toda proposta em relação à criança pode se constituir em resposta eficaz para sua inclusão.

A articulação com as lutas gerais e específicas da sociedade no sentido de fortalecer a correspondência entre os avanços legais e a realidade (a questão da criança excluída entendida como uma das questões sociais, que se articula com o todo, e sobretudo com as políticas sociais básicas).

- **A flexibilidade para adaptar-se a novas situações.**
- **O educando é o sujeito do processo** – a premissa básica da proposta é estruturação do educando como **sujeito de desejo, sujeito de direito e sujeito do conhecimento.**
- **O ato educativo é um processo político libertador**, gradativo contínuo, que inclui a história de vida do educando, seu desejo, suas rupturas, sua realidade social, seu potencial, sua cultura, criando oportunidade para que se situe criticamente no mundo e possa elaborar o seu projeto de vida em termos pessoais e sociais.
- **O educador é o mediador do processo de inclusão pessoal e social do educando**, ajudando-o articular os conteúdos constitutivos do processo pedagógico.
- **A ÉTICA** como vida e exemplo a ser oferecido aos educandos, **a ESTÉTICA** como direito fundamental de toda criança, a ARTE não mais como instrumento de educação e sim como a própria educação.

Acreditamos, como nos ensina Paulo Freire, que toda ação educativa deve estar precedida de uma reflexão sobre o ser humano e de uma análise do seu meio concreto. Faltando tal reflexão corre-se o risco de adotar métodos educativos que reduzem o ser humano à condição de objeto.

Adotar uma concepção de construção do conhecimento à partir da realidade cultural política e sócio-econômica dos educandos e educandas desenvolvendo sua capacidade crítica, de saber pensar e intervir com consciência dos direitos e dos deveres, implica investir no papel do educador, no seu compromisso com o educando, na forma como a educação se realiza, e na questão do conhecimento. A concepção de educação adotada busca a paixão pelo exercício de criar contribuindo para que o educando reconstrua, pesquise, elabore com esforço próprio, argumente com autonomia. Reconhece a dignidade do educando, afirmando que quem aprende é o sujeito em interação com o mundo. Não qualquer coisa, mas aquilo que é muito significativo para si e em que ele se envolve profundamente.

Nessa perspectiva, iniciamos nossa caminhada pedagógica denominada **PEDAGOGIA DO DESEJO**, provocando o encontro com os meninos e meninas nos locais onde costumam passar a maior parte do seu tempo: a rua.

Na Educação de Rua, base da proposta pedagógica, o educador dirige-se a espaços pré-estabelecidos, procurando se integrar ao ambiente onde as crianças e adolescentes se encontram. Aproxima-se cuidadosa e firmemente, estabelecendo um **vínculo** de confiança. Nessa fase, denominada **paquera pedagógica**, o olhar do educador vai permitir que o seu desejo educativo se transforme no desejo do menino.

Ao se engajarem no universo desses seres, os educadores, sempre como uma atitude de **escuta ativa**, vão criando situações que permitam que os meninos e meninas falem e reflitam sobre as suas histórias de vida, percebendo-se como protagonistas. A subjetividade vai aflorando, propiciando ao educador o entendimento do comportamento dos educandos.

Essa posição tem uma dimensão ética, onde a fala do educando é encarada como reveladora e mediadora do processo educativo, levando em conta a estrutura do sujeito e o seu desejo. O educador começa a lidar com a tensão implícita na proposta pedagógica: a dimensão social x individual. A competência do educador de ler nas entrelinhas, de observar, escutar, dialogar e problematizar, vai criando as condições para que o educando se situe como sujeito, e seja capaz de perceber que a sua história pessoal se articula com a história político-social do seu país e assim pode vislumbrar alternativas, ainda que parciais. O trabalho realiza-se prioritariamente em grupo, favorecendo as trocas entre os educandos, como fator básico da construção do conhecimento

Dessa forma vão sendo *construídos e desconstruídos*, normas e conceitos, criando um clima de cooperação e positividade, "pano de fundo" para a formação do cidadão.

Surge o dado político-filosófico: que cidadão pretendo formar?

Um indivíduo dócil, obediente, cumpridor de ordens, cujo significado ele não compreende, ou um ser crítico inquiridor, que diante de cada situação reflita e decida sobre os reflexos da sua atuação para si e para o coletivo? Pretendemos formar pessoas capazes de criar, com outros, a ordem social, que elas mesmas querem viver, cumprir e proteger para a dignidade de todos e apoiá-las para que, conscientemente, deixem a cultura da adesão, e da oposição pela oposição, e efetivem o poder de deliberação.

O cenário cultural no qual os educadores, comprometidos com o seu trabalho, refletem sobre a teoria a partir das questões surgidas na prática, torna consistente as ações, influenciando os conteúdos trabalhados, sobretudo os da ordem das relações humanas que, algumas vezes, a escola formal parece desconhecer ou tratar de maneira episódica.

Os espaços educativos do Axé (Educação de Rua, Unidades e áreas) são loci privilegiados para a criação de aprendizagens significativas de forma contextualizada, ampliando o repertório de experiências das crianças e adolescentes, promovendo seu acesso às artes, à cultura de raiz e à cultura universal, à ética e à estética. Nesse processo vão sendo trabalhadas as contradições e os antagonismos presentes no processo de encontro de raças, línguas e culturas, enfatizando-se o presente, conectando-o com o passado, buscando perspectivas futuras.

A arte é encarada como educação em si despertando para o auto conhecimento, para o processo de sentir de cada sujeito, além de apresentar-se com uma possibilidade de iniciação profissional ou mesmo profissionalizante.

A Continuidade da Caminhada – as Unidades Educativas

- **Canteiro dos Desejos e da Imaginação** - Atende a crianças de 04 a 12 anos e tem proposta centrada em três aspectos: arte, cultura infantil e letramento;
- **Casa dos Sons** – a música é o eixo condutor da proposta. Utiliza a dimensão cultural e a linguagem musical como fundamentais ao processo de integração, à construção da auto-estima e do sentimento comunitário das crianças e adolescentes. Atende educandos e educandas de 10 a 21 anos, desenvolvendo atividades de banda percussiva, capoeira, oficina de instrumentos musicais e coral;

Empresas Educativas – compreendendo que a educação para a cidadania passa também pela questão da Educação e Trabalho, as empresas educativas rearticulam essas duas instâncias e se colocam como loci de assimilação de hábitos e atitudes que venham contribuir para a definição da identidade profissional do educando, afastando a idéia dicotômica de trabalho mental e trabalho manual. Localizada na **Unidade do Pelourinho** – atende adolescentes de 14 a 18 anos, nas seguintes oficinas:

- **Modaxé:** oficina de moda e costura. De forma integrada são desenvolvidas atividades envolvendo desde o aspecto criativo (estilístico) até o técnico de modelagem e costura industrial. O desfile na moda e o desfile de sonhos e de desejos; modelar a peça de roupa e modelar o seu projeto de vida.
- **Stampaxé:** oficina de estamparia de roupas e tecidos; à partir da criação individual e coletiva os educandos desenvolvem atividades na área da serigrafia incluindo o aspecto criativo (desenho, lay-out) até o aspecto de arte-final (revelação e estampa). A proposta abarca ainda uma abordagem nas artes visuais, tendo como tema básico de pesquisa a história da arte (tema que gradativamente vem se expandindo a todos os educandos do Axé).
- **Oficina de Papel e Arte (OPA)** - Utiliza técnicas de reciclagem de papel como álbi pedagógico, possibilitando uma experiência de cidadania concreta. Enquanto empresa educativa, também tem sua proposta pedagógica organizada em núcleos (pedagógico, de aprendizagem e produção), tendo uma integração com núcleo de aprendizagem e de produção da *Casaxé*, onde os educandos que já vivenciaram o núcleo pedagógico, podem dar continuidade a seu processo formativo.
- **Unidade de Dança** – atendendo criança e jovens dos 06 a 21 anos, envolve o desenvolvimento de atividades artístico – pedagógicas, onde a dança tem uma função prioritária de educação; de forma complementar existe a **Cia Jovem Gicá**, voltada para a formação de futuros dançarinos.
- **Escola Municipal Barbosa Romeo** – (Projeto Ilê Ori- Casa do Conhecimento) para crianças e adolescentes do Axé e da Comunidade de São Cristovão. Considerando que a frequência e a permanência na escola é condição para a participação nas atividades do Projeto Axé, e situações como: raramente os educandos ultrapassavam a 3ª série do primeiro grau; a maioria estava fora da escola ou com grande defasagem idade/série, vitimizados por múltiplos fracassos, apresentando bloqueios na aprendizagem (geralmente baixa auto – estima e descredito nas suas capacidades de aprender); realizou-se uma parceria entre o Projeto Axé e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

O objetivo é oferecer educação formal de primeiro grau, com qualidade, às crianças e adolescentes atendidos pelo Axé e da comunidade na qual a escola está inserida. Essa escola portanto não se constitui num gueto para os "meninos do Axé". A proposta implica em uma metodologia que permite os meninos avançarem, concluindo, num espaço de tempo que varia de 1 a 2 anos, as quatro séries do ensino fundamental (para aqueles que estão em defasagem idade/série), garantindo-lhes ainda, o direito de estudar nos turnos diurnos independente da idade e nível escolar. O Projeto Ilê Ori, engloba também uma proposta de educação infantil e de ensino regular. A Escola funciona nos três turnos, sendo que no turno noturno atende jovens e famílias.

Ações e Programas Transversais (Suportes)

- **Axé Buzú** – quase uma unidade itinerante, vinculada à Educação de Rua, é um veículo adaptado para o desenvolvimento das atividades artístico-culturais e de saúde, como biblioteca, videoteca, teatro, palestras e exposições. Utilizado como estratégia de sensibilização e visibilidade das ações desenvolvidas, busca mobilizar a população para as questões das crianças e adolescentes excluídos; trabalha temas como direitos humanos, importância da escola, meio ambiente, cuidados com a saúde, sexualidade, entre outros
- **Programa de Apoio a família e à Juventude** – busca, a partir do conhecimento da realidade das famílias, encontrar caminhos que facilitem “o estar do educando” em seu grupo familiar, possibilitando a essa família condições para agregação de seus membros. Articula com setores da sociedade, o atendimento a diferentes situações demandadas pelas famílias. Na perspectiva de apoio a juventude, procura saídas para a situação de moradia de educandos sem referência familiar ou com complicadores que impedem a sua manutenção no grupo familiar: abrigos, em articulação com o Poder Público ou, locação de quartos em pensionatos. Vale salientar que no Axé, o conceito de família é bastante alargado, traduzindo-se por qualquer pessoa, do universo do educando, que tenha com ele um vínculo positivo e possa inserí-lo.
- **Defesa de Direitos** – acompanhamento jurídico/judicial da situação de crianças e adolescentes atendidas pelo Projeto. Participação na formação de educação para cidadania dos educandos, nos aspectos relativos a direitos e deveres. Articulação com organizações de defesa de direitos.
- **Centro de Formação Carlos Vasconcelos** - seleção e formação permanente de educadores e técnicos. Tem como público alvo os trabalhadores do próprio Axé, de outras ONGs e de organismos públicos que atuam na área social. Realiza cursos, seminários, assistência técnica e outros eventos, com carga horária, programa, metodologia e material definidos de acordo com os objetivos e a natureza dos trabalhos a serem realizados pelos destinatários da formação (capacitação). Realiza a disseminação dos princípios e da metodologia do Axé através de seminários, cursos, estágios, visitas técnicas e assessoramento a outras organizações públicas ou não governamentais. Mantém um sistema de biblioteca que atende aos funcionários e educandos do Axé e usuários externos.

O Educador (a): perfil, seleção e formação inicial

Conforme declara Cesare La Rocca, presidente e criador do Axé, "a educação tem que ser feita com idas e voltas necessariamente... é algo tão fundamental na vida de uma pessoa que não se pode improvisar. Deve ser um processo altamente profissional, com comprometimento político".

Aí, reside o princípio fundador do Axé: a melhor educação para os mais pobres. As crianças e adolescentes excluídos necessitam, mais que os outros, de educadores política e pedagogicamente preparados.

Não há espaço para os "místicos", os "militantes" ou "penitentes" de profissão; é indispensável competência política, equilíbrio, fundamentação teórica e prática profissional a altura do desafio. Se a essas qualidades somarem-se militância política construtiva e uma mística religiosa libertadora, são bem vindas.

Para ser educador é preciso ainda desejo, vontade, coerência, "paciência – impaciente" e "espaço interno" para colher o educando além de abertura para o diálogo, para interpelações, para o trabalho solidário e cooperativo, antítese do individualismo e do egoísmo.

Ensina quem foi capaz de aprender. Aprende quem busca, indaga e se indaga, constata, intervêm sem ser interventor, educa quem se educa de forma contínua, porque sabe-se um ser incompleto, inacabado, que terá sempre uma falta sustentando seu desejo e fazendo com que se projete em direção a um futuro.

A educação no Axé é algo extremamente dinâmico com ações renovadas baseadas em diferentes campos do saber.

Ao longo de seus onze anos, o Axé mantém as linhas básicas de seleção e de formação de educadores, traçadas para a primeira turma, em 1990, quando foi fundado com a assessoria do Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua. Essa seleção busca o perfil já descrito e compreende as seguintes fases, todas eliminatórias:

- a) análise curricular;
- b) prova escrita envolvendo questões político-ideológicas e conceituais;
- c) entrevista com dois profissionais do Axé;
- d) formação inicial.

A formação básica, compreende cinco módulos:

- **Conhecimento de Si** – com caráter vivencial e integrador, objetiva articulação dos componentes individuais e sociais do candidato a educador;
- **Sociedade como Totalidade** – compreende noções e debates sobre a sociedade brasileira, nos seus aspectos históricos, sócio antropológicos, políticos, assim como os relativos a direitos e deveres da sociedade frente as injustiças sociais, sobretudo no que se refere a criança e ao adolescente (formação social do Brasil, história das políticas públicas básicas e supletivas – legislação básica papel do cidadão enquanto agente de mudança);
- **Desenvolvimento bio-psico-social da Criança e do Adolescente** - com abordagem que passa pela psicanálise, pelo construtivismo, pela psicologia e pela sociologia;

- **Princípios Político-Pedagógicos da Educação Libertadora** – com ênfase na abordagem de Paulo Freire introduz a Pedagogia do Desejo, com conteúdos provenientes da análise da prática pedagógica, tendo como base a abordagem teórica que dá suporte à compreensão da realidade vivida por educandos, educadores e famílias;
- **Arteeducação como aglutinadora da proposta** – reflexão sobre o papel da arte na educação, nas suas diferentes linguagens.

Vencidas essas etapas, os educadores são incorporados à Instituição, com supervisão e acompanhamento, que vão originar outras formações, a partir da Análise da Prática. Vale ressaltar que qualquer que seja o conteúdo identificado como necessário à formação dos educadores, esse deverá ser trabalhado com a perspectiva da cidadania e dos direitos humanos. Isso significa buscar posturas, métodos e processos, coerentes com os princípios da ética, dos direitos e da democracia.

Referencial Teórico e Acompanhamento dos Educadores

Considerando a complexidade da proposta político-pedagógica do Axé, o trabalho realizado encontra amparo teórico na operacionalização de vários conceitos, oriundos de diferentes áreas do conhecimento (filosofia, psicanálise, psicologia, psicologia social, história, sociologia, pedagogia, antropologia direito, etc.), sem reducionismo, buscando uma síntese artesanalmente tecida (bricolada) à partir da convergência de princípios, num diálogo interdisciplinar. Defender a pluralidade para a compreensão dos fenômenos educativos não significa, entretanto, a falta de rigor, a superficialidade científica ou que se passe ao largo das dificuldades epistemológicas decorrentes dessa postura.

A Pedagogia do Desejo gestada pelo Axé, concebe, como já explicitado, o(a) educando(a) como Sujeito de desejo, de conhecimento e de direito, norteando a nossa sistematização teórica. Por outro lado a opção do Axé pela EDUCAÇÃO LIBERTADORA, operacionalizada a partir de uma escolha epistemológica definida, exige um esforço coletivo e contínuo de aprofundamento dialético entre TEORIA E PRÁTICA.

Nessa direção, nos múltiplos espaços educativos do Projeto, realiza-se de forma permanente e planejada a Análise da Prática, buscando um olhar depurado e continuamente renovado, que nos permita lidar com as novas e as anteriores questões, de forma criativa e competente, criando e recriando abordagens à partir dos princípios e das formulações teóricas. Essa análise é operacionalizada à partir da tematização da prática, tendo a teoria como suporte básico, num processo dialético de reflexão-ação-reflexão.

Necessário lembrar que a proposta implica em questionamento de valores e posturas por parte dos adultos, diante da situação de exclusão das crianças e adolescentes e no envolvimento como já dissemos, de proposições e execução de ações transformadoras da realidade.

Para atingir os objetivos de afirmação da dignidade de toda criança (adolescente) e da participação da adulto no processo de transformação, o Axé prioriza, como foi constatado, a formação do educador, como agente transformador importante. Com essa finalidade existe um Sistema de Formação e acompanhamento de educadores. O conceito de formação não é único, mas em linhas gerais pode ser traduzido como o processo que desenvolve cada pessoa ou grupo de pessoas com o objetivo de construir algo que nunca poderá ser concluído. A formação, neste caso, é vista a partir de um primeiro agente formador – formando, em processo dialético, que se inicia com suposto saber maior.

No Axé cabe à equipe de formação e a cada equipe em particular, contribuir na construção do saber, com a criação e desenvolvimento de hábitos de estudos, reflexões e partilhas que favoreçam o amadurecimento afetivo e intelectual do educador, dos(as) educandos(as) e toda a equipe. O gestor do grupo (Supervisor/Gerente/Coordenador) cumpre o papel de dinamizador e integrador do saber grupal, facilitando a comunicação e as relações, identificando e canalizando as potencialidade individuais para uma vitória coletiva. Para o desempenho desses papéis é indispensável, em diferentes gradações, a visão geral e articulada do processo do Axé.

Todo esse processo vai gerando uma produção teórica, sistematizada em vários documentos e publicações.

Impacto nas Políticas Públicas e na Comunidade

- O Projeto tem contribuído com a política municipal de atendimento a criança e ao adolescente, desde a implantação do Programa Cidade Mãe até a concepção e a concretização da Escola Pública Barbosa Romeo com o Projeto Educacional Ilê Ori. Com o governo estadual já contribuiu com a formulação e implantação do Programa de atendimento a meninos em situação de rua da Fundação da Criança e do Adolescente - FUNDAC. O Axé também tem contribuído com o programa de humanização das atividades de policiais militares que se insere numa Política de Segurança Pública. Contribui ainda com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil na Região Sisaleira do Estado da Bahia. Embora ainda não tenha uma avaliação de impacto sistematizada, em relação à comunidade registram-se inúmeras manifestações de reconhecimento, dos feitos positivos do Projeto, bem como, da solidariedade dos mais variados segmentos sociais.

ANEXO 3

**EXEMPLO DE AÇÃO FORMATIVA DESENVOLVIDA NA ESCOLA
PROJETO DE LEITURA**

Prefeitura Municipal de Salvador
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Escola Municipal Barbosa Romeo

Projeto de Leitura

Ler e ler: eis a questão

Elaboração:
Elisabete Monteiro

Salvador, abril de 2000

I - Apresentação

A proposta que será aqui delineada, nasceu a partir das reflexões realizadas com os colegas professores da Escola Municipal Barbosa Romeo, nas conversas informais, e a partir das recentes propostas de formação de professores que vêm sendo discutidas no país.

Um dos objetivos presentes no Projeto Ilê Orí é o da formação de crianças e jovens leitores e letrados.

Daí nos deparamos com um grande desafio:

“Sem uma mínima capacidade de sentir prazer e gosto pela leitura, será difícil que consigamos desenvolver esta mesma capacidade com nossos alunos. E se não o conseguirmos, dificilmente poderemos aspirar a que eles cheguem a ser bons leitores”. (Coll in Solé: 98)

É evidente que a paixão pelos livros não acontece “de um dia para a noite”. Porém não podemos cruzar os braços e esperar que ela surja naturalmente, brotando em terreno tão agreste, quando o que nós (brasileiros) nos encontramos. Vivemos em um país no qual a leitura ainda é um privilégio de uma minoria. Perpetua-se ainda embora revestida de outras circunstâncias, a realidade da leitura do Brasil Colônia.

Desta forma, acreditamos que não basta ensinar aos professores como ensinar as crianças a ler, não basta um projeto de leitura para os alunos, sem o comprometimento e fundamentação teórica daqueles que efetivamente farão acontecer o trabalho da sala de aula. Por este motivo é que resolvemos investir na prática leitora dos professores e educadores, através desse projeto, que terá duas vertentes: uma, diretamente ligada ao educador e professor, e seus envolvimento com a leitura, com as intenções, com o prazer e com seus desejos de ler. A segunda, consiste em sistematizar a reflexão teórica sobre os diferentes aspectos da leitura.

“Os bons leitores não são apenas os que compreendem mais e melhor os textos que têm, mas os que sentem prazer e gosto pela leitura”

(Isabel Solé)

II – AÇÕES

1 – SARAU DE LEITURA

“Ler é compartilhar pontos de vista”

(Ana Teberosky)

- O “Sarau” será uma atividade a ser desenvolvida com o objetivo enriquecer a prática de leitura dos professores e educadores.
Com essa ação a ênfase não será os aspectos teóricos da leitura, mas o desejo e o prazer que o ato de ler pode nos proporcionar. A proposta é que cada professor e educador leia, por mês, pelo menos um livro à sua escolha e preferência - poderão ser escolhidos livros literários (poéticos, de crônicas, romances, policiais, de mistério, contos, etc.) biográficos e científicos...
- Durante o sarau, que deverá acontecer em encontros bimensais realizados com e por toda a equipe da Escola Municipal Barbosa Romeo, cada participante fará a divulgação de um livro que tem, da forma que desejar: através de cartazes persuasivos, declamações, leituras dramáticas, pequenas dramatizações, entrevistas com autores, etc. A intenção é que cada um consiga convencer os colegas, da qualidade e da riqueza que o livro possui sem precisar falar o conteúdo ou enredo.
- Na sala dos professores ficará um quadro com os nomes de todos os livros apresentados no sarau e cada professor poderá localizar os livros que desejar ler.
- Será feito um controle de empréstimo/troca de livros entre os professores/educadores e se elegerá o mais lido, que será anunciado no mural – “Destaque Literário”.
- Além das questões acima apresentadas, o SARAU terá o objetivo de oportunizar através da leitura, um excelente momento de entretenimento e integração entre os componentes do grupo – Coordenadores, docentes, educadores, alunos e pessoas da comunidade que poderão ser convidadas.
- Cronograma dos encontros:
17/04/2000 – Apresentação e discussão do projeto.

10/06/2000 – 1º Sarau (Sábado)

19/08/2000 – 2º Sarau (Sábado)

28/10/2000 – 3º Sarau (dia 29/10 – Dia Nacional do Livro)

Obs.: Para esse último o encontro do semestre (28/10) deverá ser planejada uma “Feira de livros” - aberta à comunidade local, alunos das escolas públicas e privadas locais.

Serão convidadas editoras para exposição e vendas de livros, ao tempo em que os professores e respectivos alunos farão exposições (por classe) das suas produções, desenvolvidas durante o semestre letivo: livros de poesias, cantigas de roda, contos, quadrinhos, parlendas, cordel, enfim produções variadas que representem O “Mundo Encantado da Leitura”.

- A carga horária para leitura dos livros não será computada no projeto e vai depender de cada professor/educador e dos livros escolhidos para a leitura.

2 – Grupos de Estudos

O grupo de estudo, pretende possibilitar através de referências teóricas, que os professores / educadores construam o conceito de letramentos, entendendo os processos envolvidos no ato da leitura e os vários fatores que interferem nessa aquisição. Esperamos ainda que utilizem o conhecimento construído nos grupos de estudo, para enriquecer a prática da sala de aula com atividades, procedimentos e atitudes que favoreçam a formação de leitores proficientes.

- Cada professor / educador receberá um Módulo com textos selecionados sobre o tema da leitura e deverão formar grupos para estudo dos mesmos.
- Deverão ocorrer 02 encontros com a seguinte proposta:
 - Palestra inicial sobre o tema
 - Plenária para discussão (a partir da palestra e leituras dos textos do Módulo.
- Cronograma dos encontros:

27/05/2000 e 22/07/2000

III - AVALIAÇÃO

- A avaliação será realizada a partir dos resultados concretos observados:
 - Relatos no sarau, das leituras realizadas durante o mês.
 - Discussões durante os encontros.
 - Elaboração de fichas de leitura e resenhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. e MELLO, R. (Orgs.). 2000. *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, SP: Papirus.
- ALARCÃO, I. (Org.). 1996. *Formação reflexiva de professores*. Portugal: Ed. Porto.
- ANADON, M. e MACHADO, P. 2001. *Reflexões teórico - metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador: UNEB.
- ANDRÉ, M. E. D. A. 1989. "A pesquisa no cotidiano escolar". In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez. p.35 – 45.
- AQUINO, J. G. e MUSSI, M. C. 1999. "As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, número.1, p. 11 – 21.
- ARCE, A. 2001. "Compre o kit neoliberal para a educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo" In: *Educação e Sociedade*. número 74. São Paulo: Cortez, CEDES. P. 251 – 283.
- AXE. 1999. Relatório da seleção de professores. Salvador – BA. (mimeo)
- AXE/SMEC. 1998. Projeto Ilê Ori. Salvador – BA. (mimeo)
- BACHELARD, G. 1996. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- BAKHTIN, M. 1985. *Estética de la creación verbal*. 2. ed. México: Siglo Veintiuno.
- _____. 1998. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec.
- _____. 1995. *Maxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BECKER, F. 1993. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. 2003. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- BOURDIEU, P. 1982. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática. p. 3 – 45.
- _____. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* número 9.394

- BRASIL, MEC. 1994. *Educação para todos: A conferencia de Nova Delhi*. Brasília, MEC.
- BRASIL, MEC. 1993. *Plano Nacional de Educação para todos*. Brasília, MEC.
- BRASIL, MEC. 1998. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, MEC.
- CANDAU, V.M.F. 1982. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: *Em aberto*. Brasília, DF, ano 1, n. 8, p. 19-21.
- _____. 1997. *Magistério: construção*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CERTEAU, M. 2000. *A invenção do cotidiano*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CHARLOT, B. 2000. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- CORÁGGIO, J. L. 1996. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: WARDE; TONMASI ; HADDAD (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. p. 142 – 196.
- DEMO, P. 1996. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- EDELSTEIN, G. E. 1999. Pedagogos e docentes universitários: uma relação paradoxal. In: VEIGA, M. I. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus. p 200 - 232.
- ERICKSON, E. 1989. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós. p. 26 – 91.
- FAZENDA, I. (Org.). 1997. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus.
- _____. 1989. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- FERRATER MORA, J. 1975. *Dicionário de filosofia*. Buenos Aires: Sudamérica.
- FONSECA, M. 1996. *O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FONTANA, 2000. Roseli A.C. *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FOUCAULT, M. 1999. *Microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- FREIRE, P. 2000. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. 1980. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.

FREITAS, L.C. 1995. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus.

FRIGOTTO, G. 1995. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

FUKS, R. 1991. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros.

GADAMER, H. 1999. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis, RJ: Vozes.

GATTI, B. A. 1997. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados.

GAYOTTO, M. L. 1991. O agente social como membro de grupo. In: Instituto Pichon-Rivièri de São Paulo. *O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivièri*. Tradução Lucia Orth. 3 ed. Petrópolis. Vozes. p. 67-79

GENTILI, P. (Org.). 2001. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

GRAMSCI, A. 1985. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HORKHEIMER, M, ADORNO, T. W. 1985. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

PASSOS, I, CUNHA, M. J. (Orgs.). 1999. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus.

KUENZER, A. Z. 1999. "As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando". *Educação e Sociedade* n 8. São Paulo, Cortez, CEDES. p. 163 – 183.

LARROSA, J. 1994. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. *O sujeito da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 59-92

LENER, D. 2002. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.

MACEDO, R. S. 2000. *A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA.

- MARIN, A. J. 2000. *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Paripus.
- MAZZEU, F. 1995. O plano decenal de educação para todos (1993 – 2003): contribuição para uma análise crítica. *Cadernos da F.F.C.*, v. 4, n. 2, p. 1 – 13.
- MEDEIROS, J.B. 2003. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- MEIRELES, C. 1994. Retrato. In: *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- MELLO, G. N. 1982. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez.
- MORIN, E. 2000. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília, DF: UNESCO.
- NÓVOA, A. (Org.). 1995. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Ed. Porto.
- _____. 1999. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, número 1, p. 11 – 21.
- _____. 1992. Para uma análise das instituições escolares. In: *As organizações escolares em análise*. Lisboa : Dom Quixote. p. 5 – 93.
- _____. 1995. *Profissão professor*. Lisboa: Porto.
- _____. 1991. Para um estudo sócio : histórico e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria e educação*. Porto Alegre: Panorâmica. p. 18 – 53.
- NOZELLA, P. 1983. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação e sociedade*. Número 14, São Paulo: Cortez / Cedes, p. 91 – 97.
- ORLANDI, E. 1987. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes.
- PERRENOUD, P. 1993. *Práticas pedagógicas, profissional docente e formação: perspectiva sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- PICHON – RIVIÉRI, E. 1994. *O processo grupal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- PRAISO, M. 1991. Lutas entre culturas no currículo em ação de formação docente. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, RS: v. 21, n. 1, p. 137- 157.

QUIROGA, A. 1991. Revisão histórica: a trajetória dos autores e de suas obras. In: Instituto Pichon-Rivièri de São Paulo.. *O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivièri*. 3. ed. Petrópolis, RJ: [s.l.]. p. 26 – 49.

RESENDE, L. M. 1995. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papirus.

RODRIGO, M. J, ARANY, J. 1997. *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores*. São Paulo: Ática.

RODRIGUES, S. 1997. *O mito da homogeniedade nos jogos de poder/saber no cotidiano escolar*. 1997. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo.

SANTOS, B. 1988. *Um discurso sobre as ciências*. 10. ed. Porto: Afrontamento.

SANTOS, L. L. de C. P.A 2000. Implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 173 – 182.

SANTOS, M. 2000. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record.

SAVIANI, D. A. 1983. Competência política e compromisso técnico ou o ponto da discórdia e o fruto proibido. In: *Educação e sociedade*, São Paulo: Cortez / Cedes n. 15. p. 36 – 49.

_____. 1985. Pedagogia histórico : crítica no quadro das tendências da educação brasileira. *Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo, n. 11, p. 15 – 23.

_____. 1982. Escola e democracia: para além da teoria da vara. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, ano I, número 3, São Paulo: Cortez, p. 56 – 64.

SCHON, D. 1997. *Formar professores como profissionais reflexivos*. Lisboa : Dom Quixote.

SILVA, T. T. (Org.). 1994. *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SMEC. 2000. Projeto de Formação . Salvador – BA. (mimeo)

TARDIF, M. 2000. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13.

TARDIF, M, LESSARD, C. e GAUTHIER, C. (Eds.). 2001. *Formação dos professores e contextos sociais*. Portugal: Rés Editor.

TARDIF, M. e LESSARD, C. ; LAHAYE, L. 1991. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Dossiê: Interpretando o trabalho docente. *Teoria e Educação*, número 4. Porto Alegre: Pannônica. p. 215 – 233.

VASQUEZ, A. S. 1993. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VIEIRA P. A. 1969. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

WALLON, H. 1986. Origem do caráter na criança. In: NADEL – BRULFERT, J. ; WERE, M. J. ; G. H Wallon . *Antologia*. São Paulo : Ática. p. 36 – 64

WARD, TONMASI, HADDAD (Org.). 1996. *O Banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

WILSON, E. D. 1978. “ A abordagem etnográfica: Uma nova perspectiva na avaliação educacional”. In: ANDRÉ, M. Tecnologia educacional, número 24. Rio de Janeiro, ABT, set./out., p. 9 – 12.

ZEICHNER, K. 1993. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

