



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULIVAL ALVES DA SILVA

**OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
da utopia à realidade formativa de professores da escola pública**

TERESINA – PI

2008

JULIVAL ALVES DA SILVA

**OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
da utopia à realidade formativa de professores da escola pública**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

TERESINA – PI

2008

S586s Silva, Julival Alves da

Os saberes da experiência na formação de professores: da utopia à realidade formativa de professores da escola pública / Julival Alves da Silva. - - Teresina, 2008.
237 f. il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Professores – Formação Profissional 2. Professores – Escola Pública 3. Teoria Crítica I. Título.

CDD 370.71

JULIVAL ALVES DA SILVA

**OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
da utopia à realidade formativa de professores da escola pública**

Aprovada em: ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Orientadora

Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Avaliador

Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Avaliadora

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Avaliador Suplente

À Rosa Eliannete, João Lucas e Júlio Gabriel,
seres que me inspiram sempre a enxergar o mundo
com os olhos do amor nas mais variadas formas.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos-professores de profissão e aos professores formadores do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT, que tornaram possível o desenvolvimento deste estudo ao abrirem as portas de seus espaços de formação;

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, para mim um exemplo de comprometimento, seriedade e coerência como formadora e orientadora. Com ela reelaborei conceitos quanto a ensinar e aprender.

À minha esposa Rosa Eliannete e meus filhos João Lucas e Júlio Gabriel, pela disposição dolorosa em aceitar minhas ausências.

Ao Colégio São Francisco de Sales (Diocesano) e à Faculdade Piauiense, por favorecerem condições para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

Ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, onde construí minha identidade como educador.

RESUMO

Este trabalho discute a influência dos saberes da experiência na formação de professores, a partir da realidade formativa de um curso de Pedagogia, oferecido na modalidade convênio entre a Universidade Federal do Piauí e a Prefeitura de Teresina, destinado a qualificar, em nível superior, cinquenta professores de profissão da rede pública municipal de ensino. Toma como objeto de estudo as percepções, concepções e opiniões dos professores experientes na vivência e reflexão de seu processo de formação, com o objetivo de discutir sobre as possibilidades de influência de seus saberes da experiência na construção e concretização de um ideário de professor orientado para o desenvolvimento da pesquisa, da reflexão e da crítica. É uma investigação de natureza qualitativa, desenvolvida sob o formato de estudo de caso de tipo etnográfico, utilizando a observação participante, a aplicação de questionário para levantamento do perfil profissional dos participantes, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Embasada epistemologicamente nos pressupostos da Teoria Crítica, recorre a pensadores da Escola de Frankfurt como Adorno e Horkheimer e a autores contemporâneos como Giroux, McLaren, Pucci e Sobreira, entre outros. Em seus resultados, permite reconhecer que a despeito das limitações que acompanham a formação pregressa dos professores experientes e as condições concretas em que desenvolvem o exercício da profissão, eles possuem leituras de sua realidade e da realidade do processo formativo do curso de Pedagogia que, se submetidas a um sério diálogo com a Universidade, podem favorecer uma redefinição dos enfoques nas práticas formativas, tendo em vista a contemplação e a priorização de problemáticas que assolam o cotidiano da escola pública, no sentido de aprofundar sua compreensão e orientar os professores quanto a caminhos coletivos para seu enfrentamento. Os resultados também revelam que, a despeito da necessária ênfase na prática educativa, os conceitos teóricos que devem iluminar essas práticas não podem ficar alijados na formação. O processo formativo deve destinar mais espaço para uma compreensão teórica da realidade educativa, tomada a partir da experiência e da reflexão sobre as práticas.

Palavras-chave: Saberes da Experiência. Formação de Professores. Teoria Crítica. Escola Pública.

ABSTRACT

This assignment concerns the influence of the experience knowledge in the education of teachers from the formative reality of a pedagogical course, offered in the agreement modality between Universidade Federal do Piauí (Federal University of Piauí, in English) and the Prefecture of Teresina, designed to qualify, in superior education, fifty classroom teachers of the city public chain of teaching. The assignment analyzes the perceptions, conceptions and opinions of experienced teachers about the experience and reflection of their educational process, having as objective to discuss about the possibilities of influencing their experience knowledge in the building and consolidation of ideas of teachers oriented to the development of research, reflection and criticism. It is an investigation of qualitative nature, developed under the format of case study of ethnographic type, using the participant's view, the questionnaire application to carry out a survey about the participants' professional profiles, the semi-structured interview and the documental analyze. Epistemologically based on the presuppositions of the Critical Theory, it resorts to the Frankfurt School thinkers such as Adorno and Horkheimer and to contemporary authors such as Giroux, McLaren, Pucci and Sobreira, among others. In its results, it allows the recognition that despite the limitations that follow the experimented teachers' previous education and the real conditions in which the professional practiced exercise is developed, they own readings of their reality and of the reality of the educational process of the Pedagogy course that, if submitted to a serious dialog with the University, they can favor the redefinition of the focus on the educational practice, having in view the contemplation and prioritization of the problematization which affects the public school's everyday, in order to go deeper into their understanding and to advise the teachers for the collective ways to face it. The results also show that, despite of the necessary emphasis on the educational practice, the theoretical concepts that must light up these practices can not be discarded from this education. The educational process should design more room the theoretical understanding of the educational reality, taken from the experience and the reflection on the practices.

Key words: Experience knowledge. Teachers' Education. Theoretical Critics. Public School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Tempo, tipo e representatividade da atuação docente dos professores.....	42
QUADRO 02 - Quantidade de professores com atuações extraclasse em educação	42
QUADRO 03 - Formação dos professores anterior ao ingresso no curso de pedagogia convênio UFPI / PMT (por quantidade de professores) ...	43
QUADRO 04 - Participação em cursos de aperfeiçoamento, atualização e capacitação para a docência (por quantidade de professores)	44
QUADRO 05 - Cursos considerados como os mais importantes dos quais participaram os professores (por freqüência de vezes em que foram citados).....	44
QUADRO 06 - Razões do ingresso no curso de pedagogia convênio UFPI / PMT...	55
QUADRO 07 - Contribuição esperada da formação em nível superior para a prática pedagógica	62
QUADRO 08 - Sobre a importância dos saberes adquiridos no curso de pedagogia para a melhoria da prática do professor	156
QUADRO 09 - Sobre a importância de outros saberes adquiridos ao longo da vida para a prática docente	157
QUADRO 10 - Sobre até que ponto os saberes da experiência dos professores foram valorizados e explorados ao longo do curso de pedagogia...	157
QUADRO 11 – Sobre a importância da presença dos saberes de professores experientes em um curso de pedagogia.....	162
QUADRO 12 - Sobre a formação para o desenvolvimento da atitude e prática da pesquisa como princípio educativo no curso de pedagogia	165
QUADRO 13 - Sobre a reflexão que o professor realiza sobre sua prática docente.....	170
QUADRO 14 - Elementos em torno dos quais predominam a reflexão que o professor desenvolve sobre a sua prática	170
QUADRO 15 - Sobre o atendimento às expectativas do começo do curso	175
QUADRO 16 - Sobre a percepção dos professores quanto ao nível de contribuição do curso para a melhoria de sua prática docente.....	175
QUADRO 17 - Formas de percepção da contribuição do curso de pedagogia para a prática docente	176

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	A inquietação e o motivo por trás do estudo.....	16
1.2	O cenário em torno da formação de professores.....	21
1.3	A proposta formativa do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT	34
1.4	Os professores experientes do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT: traços de um perfil	40
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DA TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO AO IDEÁRIO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR REFLEXIVO CRÍTICO	65
2.1	A Teoria Crítica como referencial epistemológico da pesquisa e seus pressupostos conceituais.....	65
2.2	O professor pesquisador reflexivo crítico: um ideário em construção.....	89
3	PERCURSO DA METODOLOGIA	102
3.1	O formato de pesquisa utilizado.....	102
3.2	Etapas de Desenvolvimento da Pesquisa.....	104
3.3	Procedimentos e instrumentais de coleta e análise dos dados	106
3.4	Recursos de Confiabilidade dos Resultados	119
4	DIÁRIOS DO COTIDIANO NO CURSO DE PEDAGOGIA: JANELAS PARA PROVOCAÇÕES CRÍTICAS	121
4.1	O início do contato com o grupo de professores.....	121
4.2	Os professores no dia-a-dia da formação.....	123
5	OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO: DIÁLOGOS DA TEORIA COM OS SABERES DA EXPERIÊNCIA.....	149
5.1	Os saberes da experiência e sua presença no curso de Pedagogia	149
5.2	A pesquisa, a reflexão e a crítica: a percepção de sua manifestação e relevância na vivência do processo formativo	164
5.3	O impacto do curso na construção dos saberes dos professores.....	174
5.4	No exercício da crítica... ..	186
6	À GUIA DE CONCLUSÃO: DA REALIDADE VIVIDA ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CRÍTICA	204
	REFERÊNCIAS	208
	APÊNDICES.....	213
	APÊNDICE A Documento de apresentação da proposta de pesquisa à Coordenação do Curso de Pedagogia Convênio UFPI / PMT	214
	APÊNDICE B Documento de apresentação da proposta do estudo aos	

alunos-professores participantes da pesquisa.....	216
APÊNDICE C Questionário para levantamento de perfil básico dos alunos- professores participantes da pesquisa.....	218
APÊNDICE D Termo de Ciência e Colaboração em Pesquisa.....	223
ANEXOS.....	224
ANEXO A Grade curricular do curso de Pedagogia convênio UFPI / PMT (Projeto 5 – 2004/1 a 2006/2)	225
ANEXO B Ementas das disciplinas do curso de Pedagogia convênio UFPI / PMT (Projeto 5 – 2004/1 a 2006/2).....	227
ANEXO C Temas de Seminários e Oficinas destinados ao curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT (Projeto 5 – 2004/1 a 2006/2)	233

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho discute as possibilidades de influência dos saberes da experiência na formação de professores. O termo “experiência” comporta diferentes acepções, mas inicialmente é aqui utilizado como um atributo daqueles professores que já praticam a docência há alguns anos e que já têm construído e utilizam, no seu cotidiano profissional, um repertório de esquemas práticos de ação independente de qualquer formação acadêmica anterior. O termo professor pesquisador reflexivo crítico é aqui proposto como uma síntese conceitual que reflete um discurso corrente em torno da formação de professores, mas que, neste estudo, se orienta a partir dos pressupostos da Teoria Crítica.

As reflexões e discussões do estudo são referenciadas empiricamente na realidade formativa de uma turma de cinquenta “alunos-professores” de um curso de Pedagogia desenvolvido na Universidade Federal do Piauí (UFPI), através de convênio com a Prefeitura Municipal de Teresina (PMT), destinado a qualificar os professores da rede municipal de ensino. O termo “alunos-professores” é empregado para designar os alunos de cursos de formação docente que já são professores de profissão.

Trata-se de um estudo instigado por um conjunto de percepções, questionamentos e inquietações surgidos em minha atuação nos últimos anos, na condição de formador de professores em cursos de licenciatura em pedagogia. Nesse sentido, resulta em um trabalho motivado menos pelo interesse em elucubrações teóricas que venham a sustentar e justificar as práticas atuais de formação docente, e mais pela busca de significados, conceitos e discussões que permitam melhor identificar e compreender sentidos fundamentais para essas práticas e elementos da realidade que lhes são contraditórios, tendo em vista a constituição de um fazer mais condizente com ideários de formação conscientes e claramente assumidos pelos sujeitos dos processos formativos.

Como núcleo central de toda a inquietude e instigação que constituem a “curiosidade epistemológica” aqui presente, está a noção de experiência docente. Nos últimos anos, entre os profissionais educadores — principalmente os do círculo universitário da graduação e pós-graduação na área da educação, responsáveis pela formação de novos professores —, tem sido lugar comum o discurso do reconhecimento e valorização dos saberes da experiência e do redimensionamento

das práticas formativas de professores a partir de um estudo minucioso das condições em que esses saberes são constituídos, de como são constituídos, como se modificam com o tempo e como corporificam a profissão do professor. Em seu espectro mais amplo, essas discussões em torno da formação docente estão situadas num contexto em que essa profissão se vê questionada em seu estatuto, ao tempo em que, de forma crescente e global, também se reconhece sua importância estratégica frente aos desafios contemporâneos de formação e capacitação humanas.

Tomando a figura do professor experiente como central na investigação, a problemática que venho desenvolver busca respostas para várias indagações que dão direcionamento ao estudo: 1) Que perfil caracteriza e identifica os alunos-professores do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT? 2) Que percepções, concepções e opiniões possuem sobre esse processo de formação? 3) Como avaliam a pertinência do conteúdo da formação para a prática profissional que desenvolvem? 4) Em que medida percebem suas necessidades formativas atendidas no curso e como imaginam que este poderia atendê-las melhor? 5) Até que ponto o ideário de um professor que seja pesquisador, reflexivo e crítico é algo do qual têm consciência e assumem para si mesmos no desenvolvimento de sua prática? 6) Que condicionantes concretos os afastam ou aproximam desse ideário de professor pesquisador reflexivo crítico? 7) Enfim, como a singularidade de serem professores experientes é vivenciada, explorada e valorizada durante o processo de formação nesse curso de Pedagogia?

Estas são questões que evidenciam necessidades prementes nos processos formativos da docência, em que a própria formação seja discutida através dos caminhos da *dialogicidade* e da *reflexão crítica sobre a prática*, conforme nos propõe Paulo Freire (1997, 2007), o que certamente não pode ocorrer se esse espaço formativo ainda é concebido pelo viés dicotômico teoria/prática, formadores/alunos, instituição formadora/sistemas de ensino. A reflexão crítica como fundamento da formação docente passa a ser exigida ainda mais fortemente quando, na tarefa de pensar a formação mediada pela comunicação dialógica, são reconhecidas as implicações mais profundas de um ideário de professor ancorado em pressupostos teórico-críticos.

Constituem-se, portanto, em objeto do estudo *as percepções, concepções e opiniões¹ de professores experientes na vivência e reflexão de seu processo de formação em nível superior*, tendo em vista a elaboração de um juízo crítico em torno de uma questão² maior: *Como os saberes da experiência de professores de profissão podem influenciar na construção e concretização do ideário de um professor que seja pesquisador reflexivo e crítico, no espaço de sua formação?*

Na forma como a questão está formulada, há uma intenção clara de evidenciar uma crença *a priori* no poder da experiência dos professores em termos de influência num sentido transformador das práticas de formação docente. O que ainda não é possível dizer — e aí está o cerne principal do trabalho — é o “como”, em termos de possibilidades e meios objetivos dessa influência. Esta, no entanto, é uma questão para a qual não há qualquer garantia de resposta, mas que, nem por isso, dispensa a exigência de sua busca, refletida no compromisso com a elaboração teoricamente orientada de um juízo crítico a respeito.

De igual modo, ao tomar *as percepções, concepções e opiniões de professores experientes* como objeto de estudo, também parto da crença implícita de que o caminho para a elaboração desse juízo crítico passa necessariamente pela consideração da voz dos professores em formação, uma vez que não há como pensar possibilidades e meios objetivos de influência dos saberes da experiência se a voz dos sujeitos desses saberes não constituir o elemento central da investigação.

Em síntese, o objetivo central do trabalho é o de discutir sobre as possibilidades de influência dos saberes da experiência dos alunos-professores em formação no curso de pedagogia convênio UFPI/PMT, na construção e concretização do ideário de professor pesquisador reflexivo crítico, nesse espaço formativo. Falo em construção e concretização do ideário porque entendo que entre o uso no discurso e a compreensão dos sentidos de um conceito há uma distância, e tanto mais há entre sua compreensão e o exercício de uma práxis transformadora por ele orientada.

¹ As percepções, concepções e opiniões dos professores, na medida em que são por eles reveladas, são tomadas como racionalização que reflete suas experiências e saberes delas decorrentes. Os conceitos de experiência e saberes da experiência são explorados no capítulo 5.

² Tardif (2002, p. 9-10), num sentido próximo ao aqui apresentado, também faz a seguinte indagação: “como a formação de professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares?”

Em seus pressupostos orientadores, o trabalho inspira-se nos fundamentos da Teoria Crítica, buscando utilizar das contribuições de teóricos que foram seus precursores ou que com ela são identificados, como Adorno e Horkheimer (1985, 1989), Giroux (1983, 1986, 1987, 1997), McLaren (1997, 1992, 2006), Kincheloe (1997, 2006), Thompson (1981), Freire (1997, 2007), Pucci (1995), Sobreira (2004), entre outros. A partir daí, interage com pensamentos de autores que influenciam as atuais discussões em torno da formação de professores, como Dewey (1959, 1978), Schön (1983, 1992, 2000), Perrenoud (2002), Contreras (2002), García (1999), Pimenta e Guedin (2002), Tardif (2002), Vázquez (1990), Zeichner e Pereira (2002), entre outros.

Ao definir como subtítulo desse trabalho: *“da utopia à realidade formativa de professores da escola pública”*, compreendendo que, tendo em vista possibilidades efetivas de transformação das práticas correntes de formação docente, é preciso descer do patamar teórico do discurso acadêmico e buscar o confronto deste com a realidade concreta dos professores em formação, em busca de pontos que o sustentem e o contradigam, para da realidade retornar à teoria com o necessário compromisso de sua reelaboração crítica.

Parto da consciência de que a construção e concretização do ideário de um professor pesquisador reflexivo crítico, frente ao quadro mais amplo em que os professores exercem sua profissão, pode ser considerado uma utopia, aqui compreendida não como aquilo que é irrealizável, e sim no sentido do que ainda não foi realizado. Mesmo utópico, um ideário que tem um significado teleológico coerente com a necessária construção de um mundo menos injusto e mais humano, e que deve ser explorado e almejado nas instituições de formação docente. Mas, para que não corra o risco de, enquanto conceito, ser tomado simplesmente como mais um modismo do discurso pedagógico, é preciso que seja discutido e assimilado criticamente tendo em vista sua potencialidade transformadora, o que só é possível mediante uma abordagem epistemológica crítica e politicamente comprometida e orientada como a Teoria Crítica, que inspira este trabalho.

Do ponto de vista acadêmico, já são muitos os trabalhos que hoje discutem sobre os saberes da experiência e pesquisas-ação e de cunho colaborativo, que procuram integrar os professores de profissão como sujeitos participantes e autores na produção do conhecimento. A Teoria Crítica, no entanto, enquanto referencial teórico explicitamente declarado e assumido em seu comprometimento com uma

visão crítica da realidade, ainda é marginal nas produções sobre formação docente. Aqui se faz esta opção, numa clara consciência do desafio que ela representa, mas também entendendo que este é um caminho para que se possa avançar concretamente rumo a uma concepção crítica de formação de professores.

Para além de sua pertinência acadêmica, este trabalho é especialmente relevante por sua contribuição no sentido de se repensar a formação docente concebida no contexto local, em propostas que levem em consideração o atendimento às necessidades e à realidade de professores que atuam na escola pública. Nesse sentido, este é um trabalho que espera contribuir em um processo coletivo de tomada de consciência sobre os limites das práticas formativas e sobre a necessidade de superação dos condicionantes que ainda dificultam a transformação dessas práticas, bem como das potencialidades dos professores de profissão quando convidados a participar ativamente em colaboração nesses processos formativos. Na estrutura em que está organizado, o texto se divide em seis capítulos. Este capítulo introdutório se desdobra em quatro eixos que possibilitam uma compreensão do quadro mais amplo a partir do qual a pesquisa e as reflexões dela decorrentes foram motivadas e desenvolvidas.

No primeiro eixo: “a inquietação e o motivo por trás do estudo”, faço uma breve narrativa na qual explico minha identificação com a formação e profissão docente e minha aproximação com a Teoria Crítica. No segundo eixo: “o cenário em torno da formação de professores”, apresento o cenário educacional mais amplo em que se situam as discussões recentes em e a atual exigência de formação de professores em nível superior no Brasil. O terceiro denomina-se “a proposta formativa do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT” e nele faço uma síntese da perspectiva de formação assumida nessa experiência específica. O quarto eixo intitula-se “os professores experientes do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT: traços de um perfil”, e nele trago elementos que permitem ter uma idéia das especificidades desse grupo de sujeitos, cujas contribuições subsidiam este trabalho. Neste quarto eixo, surgem fragmentos de suas histórias de iniciação na docência, aspectos da realidade que vivenciam no exercício da profissão, sentidos construídos em torno do ser professor, dilemas e preocupações do cotidiano docente e motivações e expectativas quanto à formação em nível superior.

No capítulo dois, *“pressupostos teóricos: da Teoria Crítica como referencial epistemológico ao ideário de formação do professor pesquisador reflexivo crítico”*,

apresento a base conceitual inicial em que se situa epistemologicamente a pesquisa e reflexões em torno do ideário de professor pesquisador reflexivo crítico, subsidiado pela Teoria Crítica.

O terceiro capítulo: “*percurso da metodologia*”, apresenta o percurso realizado na construção da metodologia da investigação, evidenciando as tomadas de decisão e as definições para o desenvolvimento do estudo.

O quarto capítulo, “*diários do cotidiano no curso de Pedagogia: janelas para provocações críticas*”, apresenta os registros e reflexões realizadas durante o período de observação participante na sala de aula do curso, junto aos professores em seu processo de formação.

O quinto capítulo, “*os professores em formação: diálogos da teoria com os saberes da experiência*”, traz uma apresentação e análise das percepções, concepções e opiniões dos professores em torno de seu processo formativo e a discussão de conceitos teóricos relacionados, situados no âmbito das contradições identificadas e das condições reais de formação, de onde é possível depreender as possibilidades de influência dos professores na construção e concretização do ideário de professor pesquisador reflexivo crítico.

No sexto e último capítulo, “à guisa de conclusão: da realidade vivida às possibilidades de formação crítica”, são feitas as considerações de síntese do trabalho, procurando reconhecer um princípio fundamental da Teoria Crítica, que é o da crença em que as práticas humanas — inclusive as de formação de professores — podem ser balizadas não apenas em função do que a realidade apresenta como dado, mas também em função de uma realidade desejada e possível, em direção à qual o primeiro passo necessário é o da tomada de consciência dos obstáculos que a impedem de efetivar-se.

1.1 A inquietação e o motivo por trás do estudo

Na breve narrativa que aqui apresento, trago elementos que evidenciam minha condição como ser social numa “*experiência modificada*”, conforme sugere Thompson (1981). Essa experiência parte do reconhecimento de uma visão inicial estreita da realidade, passa pela percepção das limitações presentes no próprio processo formativo e segue até a busca consciente por um projeto de investigação,

formação e atuação pessoal e profissional, baseado no desenvolvimento e exercício de uma capacidade crítica e transformadora.

O que leva um professor a escolher a docência como profissão? O que leva um professor a continuar na docência? O que leva um professor a buscar a experiência de formar novos professores e a buscar a reflexão e a pesquisa sobre a formação docente? O que leva um professor a necessitar da construção de um ideário crítico de professor?

Estas são algumas questões que, em várias situações de minha história como formador de professores, eu fiz pra mim mesmo, no sentido de explicitar as significações que possuo em meu próprio fazer educativo. Falar um pouco sobre elas revela as razões que levaram à proposta de desenvolvimento deste trabalho.

Semelhante à história de muitos professores que hoje atuam nos anos iniciais da educação básica, o meu encontro com a docência não se deu por livre escolha e decisão pessoal. Minha escolarização de nível fundamental foi toda realizada na rede pública de ensino de uma cidade interiorana e foi a falta de alternativas locais que me conduziu à formação de nível médio para o magistério.

A formação para o magistério foi uma experiência marcada pelo acesso ao possível e não ao desejável e necessário. Na vivência dessa formação, a presença de uma visão tipicamente instrumentalista e técnico-elementar para o exercício docente instaurava nas mentes dos alunos uma idéia simplista da profissão. Na realidade formativa predominava um ambiente de inércia intelectual entre formadores e futuros professores.

As idéias de universidade e formação em nível superior se apresentavam como algo vago, impreciso e distante da realidade para mim e para a grande maioria dos professores que se formavam comigo. A formação pedagógica de nível médio não nos garantia uma base propedêutica que nos permitisse interpretar nossa realidade para além das limitadas visões de nosso senso comum.

Hoje, quando reflito sobre as razões que me levaram a migrar para uma cidade maior em busca de formação, vejo que a ideologia dominante operou em mim através das brechas de possibilidades que sempre deixa aos sujeitos. De um lado, as condições concretas adequadas para o crescimento dos indivíduos é negada, de outro, reafirma-se continuamente na consciência coletiva a crença de que, se de fato um sujeito quer algo e tem o empenho e o mérito necessários para tal, consegue ter êxito. A experiência mostrou-me a importância de acreditar que, a

despeito das crenças que orientam a vida em sociedade, cada sujeito é sempre único em seu próprio movimento de pensamento, e que conceber a vida como existência predestinada é uma forma de se auto-anular como sujeito.

Ante à experiência do trabalho como condição de sobrevivência e à necessidade de viver, conviver e morar em espaços públicos coletivos, como as casas de estudantes, pesaram bastante a oportunidade e a conveniência na continuidade da formação com vistas a uma profissionalização. Foi assim que novamente me deparei com a formação pedagógica, agora em nível superior, através do curso de Pedagogia. Como expressão clara da estratificação social a que estamos submetidos, também na universidade ficavam explícitas aquelas formações profissionais típicas de grupos sociais privilegiados e aquelas que se voltam para grupos menos favorecidos. No início dos anos 90, o desprestígio social dos profissionais da educação básica fazia dessa opção profissional um motivo de constrangimento e embaraço para muitos alunos do curso. Aqueles mais esclarecidos, tinham que somar forças na defesa da idéia da importância social do pedagogo e do trabalho educativo.

Somente a partir dos primeiros semestres de estudo na Universidade é que minha consciência começou a ser permeada por uma noção mais ampliada do que significa a educação. Comecei a construir uma identidade com a Pedagogia, na medida em que fui percebendo como os fundamentos da educação me ajudavam a compreender parte de mim mesmo como indivíduo no mundo e questionavam-se quanto aos sentidos atribuídos à minha própria existência.

No caminho dessa construção identitária, em muitas situações cotidianas da prática formativa eram evidenciados, entre os estudantes de Pedagogia, traços característicos de uma incompreensão dos significados e finalidades da formação pedagógica em curso. Nesse contexto da década de 90, os professores-formadores do curso conviviam com a frustração diante da dificuldade e pouca motivação dos estudantes na leitura de textos clássicos e introdutórios da área educacional e na compreensão e discussão de conceitos básicos ao fazer educativo.

Para além da realidade do alunado, conta também o fato de que, nesse mesmo período, ainda era bastante deficitária a qualificação do corpo de professores-formadores, predominantemente constituído de graduados e especialistas, poucos mestres e raros doutores. Um exemplo disso, é que o iniciante curso de mestrado em educação, lutava para definir um objeto coerente de estudo

que orientasse sua produção. Sua constituição interdisciplinar, agregando doutores de diversos centros de ensino da universidade — pela carência de doutores em educação —, tornava questionável a pertinência dos trabalhos produzidos para o campo da educação.

Em termos de uma visão crítica propiciada na formação, nesse período, o curso de Pedagogia da UFPI sofre a influência explícita do pensamento dialético marxista, exercida a partir da prática, mais específica, dos professores do Departamento de Fundamentos da Educação, responsáveis, sobretudo, por disciplinas concentradas mais na primeira metade do curso. Sem contar na quase total ausência de estudo de textos clássicos, dentre as perspectivas que, de certa forma, caracterizaram a criticidade naquele período, se destacam as análises histórico-críticas da educação escolar de Dermeval Saviani e a visão político-libertadora da educação de Paulo Freire.

Na prática, os futuros pedagogos se aproximavam das idéias críticas pela leitura elementar de fragmentos de textos, e raramente de textos completos. Com bibliotecas deficientes, a prática comum na universidade, ainda hoje corrente e bem mais intensificada, era a da recorrência à fotocópia de textos, gerando uma aproximação superficial ao pensamento dos autores, quando não o desconhecimento destes, pela omissão freqüente das referências biográficas bibliográficas nas “apostilas”.

Não obstante, a despeito de todas as limitações apresentadas, as disciplinas introdutórias do curso, ligadas aos fundamentos da educação, conseguiram despertar-me uma inclinação por pensamentos que valorizam o ser, a dignidade, a justiça, a coerência ética e a permanente busca de sentido das práticas humanas.

Por esta razão, desde a graduação têm lugar privilegiado em meu pensamento as posições teóricas que concebem e valorizam o ser humano a partir de sua potencialidade criadora e transformadora de si mesmo e do meio em que vive; que valorizam o conhecimento e o fenômeno do conhecer não como válidos em si mesmos, mas como formas de compreender a identidade humana e conduzir as práticas de sua existência para o melhor de sua capacidade construtiva, ética e solidária; e que se esforçam por percepções mais ampliadas e menos fragmentadas da realidade.

É com essa orientação intuitiva, guiada por preceitos e valores idealistas e metafísicos que, após a graduação, tento iniciar o desenvolvimento de uma prática

que se apresente coerente com esses preceitos e valores e, ao mesmo tempo, se revele crítica em sua manifestação objetiva.

Parto da crença de que todo aquele que se propõe à atividade da pesquisa acadêmica necessita, por um lado, ter clareza quanto ao projeto de incursão científica que busca seguir em determinada área do conhecimento, e por outro, refletir permanentemente sobre que identidade está construindo enquanto pesquisador(a) nessa mesma área.

São muitos os questionamentos que se impõem, tais como os que se referem às reais motivações para este fazer científico — em que podem ser citadas razões profissionais, epistemológicas, político-sociais, de interesses coletivos ou mesmo individuais — e aqueles que indagam sobre que quadro teórico de base deve ser seguido, exigindo a definição de escolhas teóricas e a assunção das implicações que essas escolhas têm na forma de produzir conhecimento e de ser, estar e atuar no mundo, independente de ser na condição de cientista, intelectual, trabalhador(a), cidadão(ã), homem ou mulher.

A conclusão de minha graduação em Pedagogia marca o início de minha trajetória profissional, envolvendo várias circunstâncias de interação com alunos-professores. Em dez anos atuando como formador de professores em instituições públicas e particulares — através de cursos de Pedagogia e atividades de formação continuada e em serviço —, estiveram sempre presentes, ora em grupos específicos, ora ao lado de iniciantes ou de candidatos à iniciação na docência, professores que já possuem vários anos de prática educativa.

Por um lado, a experiência que trago como formador de professores se configura como um importante referencial de comparação da cultura docente incorporada por esses alunos-professores em diferentes espaços e tempos; por outro, chama a atenção para que, no âmbito da investigação qualitativa, eu tenha cautela com um possível olhar inadvertido de familiaridade que venha a dificultar o estranhamento necessário em uma hermenêutica crítica.

Tais considerações biográficas objetivam tornar claro, primeiramente, que eu não posso dizer que trago em minha trajetória uma experiência prévia com a Teoria Crítica, mas a minha história e a percepção que hoje tenho da atividade científica, bem como da atividade profissional que realizo junto a meus colegas de profissão, indicam que esta é uma abordagem epistemológica através da qual podemos compreender contradições e problemáticas que insistem em permanecer no

exercício da profissão e da formação docente. Em segundo lugar, pretendo tornar claro que ao me propor lidar com as percepções, concepções e opiniões de professores experientes em torno de sua realidade formativa em nível superior, estou falando de um interesse por situações formativas que enfatizam os saberes da experiência, a pesquisa e reflexão, que começaram a ser propostas e deflagradas num período em que eu mesmo também construía a minha identidade como formador de professores. Daí a importância de também compreender o cenário em que esses interesses foram gerados e que deu origem ao surgimento do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT.

1.2 O cenário em torno da formação de professores

Alguns documentos são fontes expressivas da configuração do cenário educacional na década de 90 do século passado. Entre eles estão a Constituição de 1988, a Declaração Mundial da Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos³, em Jomtien, na Tailândia; o Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 – 2003, o Compromisso Nacional de Educação para Todos, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI e, finalmente, a própria Lei 9.394/96.

1.2.1 A preocupação com a formação docente, no Brasil e no mundo

Dentre os princípios básicos para o ensino brasileiro, estabelecidos na Constituição de 1988 (Art. 206, inciso V), figura a “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”.

A letra de nossa lei magna já evidencia, no final dos anos 80, os indicativos de uma preocupação mundial que vai ganhar corpo nos anos seguintes e que se manifesta em discursos que enfatizam a formação e profissionalização dos

³ Convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Realizada em Jomtien, Tailândia, no período de 05 a 09 de março de 1990.

professores como uma condição fundamental para a elevação da qualidade da educação básica. Nesses discursos estão a proposição do estabelecimento de planos de carreira e salários e a necessidade de maior rigor na realização de processos seletivos, baseada na verificação de conhecimentos, competência e qualificação profissionais. A Constituição de 1988 sugere a profissionalização quando estabelece o ingresso legal no magistério público somente mediante concurso em que se exija dos candidatos uma comprovação tanto de competência quanto de qualificação mínima para a função pleiteada, através de provas e títulos.

Diante dessa nova tônica, um ponto a ser considerado é que o desenvolvimento da competência e dos saberes profissionais dos docentes está muito atrelado ao conjunto de suas experiências cotidianas (TARDIF, 2002), sendo a prática uma das fontes principais das aprendizagens profissionais. No entanto, a noção de qualificação, na forma como é expressa nos discursos da formação docente e nos textos legais, transcende a circunscrição estrita da prática e assume uma conotação segundo a qual são imprescindíveis processos formais, sistemáticos e gradativos de formação. Essa consciência quanto às especificidades da construção do saber e da profissionalização docentes, por um lado reconhece o valor e enfatiza a ampliação do repertório de experiências práticas do professor e, por outro, imputa-lhe a necessidade de vivenciar processos acadêmicos de formação em nível superior.

Em nível global, a preocupação com a formação docente é também uma decorrência das exigências de uma sociedade globalizada, baseada em novas relações de trabalho e produção econômica, relações essas diretamente influenciadas pelo impacto das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) que, por sua vez, são em grande parte responsáveis por um brusco redimensionamento nas dinâmicas de aprendizagem individuais e coletivas e, conseqüentemente, nas funções a serem assumidas pelas escolas e pelos educadores neste novo século. Não obstante, no prospecto de uma sociedade que toma o conhecimento como prerrogativa fundamental para as novas relações produtivas, ainda permanece um fosso de desigualdades em que muitos países ainda não conseguiram garantir níveis mínimos de escolarização à maioria de sua população.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, os representantes dos diferentes países elaboraram a Declaração Mundial de

Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que destaca, em um dos seus artigos⁴, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente como “elementos decisivos” no sentido de implementar a educação para todos, e que devem ser “urgentemente melhorados” nos diferentes países.

No intuito de concretização dos compromissos assumidos na Conferência de Jomtien, foi articulada, sob coordenação e responsabilidade do MEC, a composição de um Grupo Executivo⁵ para iniciar a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003⁶, cuja primeira versão foi concluída em junho de 1993, após a Semana Nacional de Educação para Todos, realizada durante os dias 10 a 14 de maio de 1993, cujo objetivo foi o de consolidar as contribuições dos debates entre as diferentes entidades brasileiras participantes do Comitê Consultivo do Plano⁷. No encerramento dessa Semana, houve o estabelecimento de um Compromisso Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 1993) entre as esferas de governo federal, estadual e municipal, como orientador do Plano.

Nesse documento, o quinto item de uma agenda de sete grandes compromissos consiste em: “valorizar social e profissionalmente o magistério, por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar”. (BRASIL, 1993, p. 88).

Ao tratar da situação e perspectivas da educação fundamental no país, o Plano Decenal discute sobre o desempenho do sistema educativo e destaca, como um dos pontos críticos, a formação para o magistério e sua gestão. De acordo com o documento, “a prática centralizadora de gestão, bem como a ausência de políticas e diretrizes claramente definidas têm dificultado a integração das instituições

⁴ “Artigo 7 – Fortalecer as alianças” (p. 78).

⁵ Constituído por representantes do próprio MEC, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

⁶ O Plano Decenal de Educação para Todos, propriamente dito, dividiu-se em quatro importantes partes: Situação e Perspectivas da Educação Fundamental; Obstáculos a Enfrentar; Estratégias para a Universalização da Educação Fundamental e Erradicação do Analfabetismo; Medidas e Instrumentos de Implementação.

⁷ Inicialmente integrado pelo CONSED e a UNDIME, o Conselho Federal de Educação (CFE), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNESCO e UNICEF. Posteriormente incluíram-se no colegiado o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça.

educativas de vários graus dentro do próprio setor público”, em particular no que se refere à integração da Universidade com os sistemas de ensino. (BRASIL, 1993, p. 26).

Como estratégia para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, o Plano toma como um dos objetivos gerais da educação básica o fortalecimento dos espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso,

Articulando a ação das universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no sentido de rever os cursos de formação do magistério, de definir mecanismos de aperfeiçoamento em serviço e de identificar formas de acesso ao ensino superior aos professores no exercício do magistério sem esse nível de formação. (BRASIL, 1993, p. 40).

Outra importante referência do cenário educacional dos anos 90 e subseqüentes são as expectativas em torno da educação e da formação de professores apresentadas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Pode-se dizer que na Conferência Mundial sobre Educação para Todos – a Conferência de Jomtien –, foram apresentadas as tendências prevaletentes do pensamento educacional na transição para o século XXI e, também, a principal orientação para as políticas e reformas educacionais vindouras dos diferentes países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos, como o Brasil. Para a sistematização das idéias resultantes desse evento, foi constituída a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI⁸, cujo trabalho resultou no relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, de onde se pode depreender a configuração do contexto sociopolítico e educacional da transição do século.

⁸ Em novembro de 1991, a Conferência Geral da UNESCO sugeriu a convocação de uma comissão internacional a ser encarregada de “refletir sobre educar e aprender para o século XXI”, à qual foi convidado a presidir o francês Jacques Delors. A Comissão presidida por Delors foi criada oficialmente no início de 1993 e composta por mais quatorze personalidades de diferentes regiões do mundo: *In'am Al Mufti (Jordânia)*, *Isao Amagi (Japão)*, *Roberto Carneiro (Portugal)*, *Fay Chung (Zimbábue)*, *Bronislaw Geremek (Polônia)*, *William Gorham (Estados Unidos)*, *Aleksandra Kornhauser (Eslovênia)*, *Michael Manley (Jamaica)*, *Marisela Padrón Quero (Venezuela)*, *Marie-Angélique Savané (Senegal)*, *Karan Singh (Índia)*, *Rodolfo Stavenhagen (México)*, *Myong Won Suhr (Coréia do Sul)* e *Zhou Nanzhao (China)*. O desenvolvimento dos trabalhos da Comissão se estendeu até meados de 1996 com a conclusão do Relatório sob o título “Educação – um tesouro a descobrir”, conhecido como “Relatório Jacques Delors”.

De acordo com o relatório, a educação para o século XXI deverá orientar-se tomando por princípios os seguintes: a) *os quatro pilares da educação* – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “aprender a ser” – e b) *a educação ao longo de toda a vida* (DELORS, 2003). Tais princípios não apenas elucidam uma concepção global e integrada da configuração do conhecimento e do fenômeno educativo, mas também orientam no sentido de definir competências e atitudes humanas que devem ser priorizadas nos espaços escolares.

A noção de “aprender a aprender”, por exemplo, denota a importante necessidade que, já no contexto dos anos 90, se tinha de formar indivíduos capazes de desenvolver atitudes investigativas frente à realidade, com autonomia e grande poder de adaptação às novas linguagens em desenvolvimento, especialmente a das novas tecnologias da informação e da comunicação; por sua vez, “aprender a fazer” supõe aos indivíduos a capacidade de, para além do desenvolvimento conceitual, transpor o conhecimento adquirido para situações pragmáticas, concebida como competência fundamental no desenvolvimento profissional. Conhecimento, então, passa a ser palavra de ordem, como se pode depreender do pensamento da Comissão:

Encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecerem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer. (DELORS, 2003, p. 152).

A responsabilidade na concretização desta aspiração recai, no entanto, principalmente sobre os ombros dos professores, de quem, segundo a Comissão, se espera muito e muito será exigido (DELORS, 2003, p. 152). Nessa visão, o professor se afasta da figura do transmissor de conteúdos e passa a estar identificado mais com o que Ramal (2002) denomina “dinamizador da inteligência coletiva”⁹. De

⁹ Para Ramal (2002, p. 205), “o *dinamizador da inteligência coletiva* é: (a) responsável pelo gerenciamento de processos de construção cooperativa do saber, (b) transformando grupos escolares heterogêneos em comunidades inteligentes, flexíveis, autônomas e felizes, (c) integrando as múltiplas competências dos estudantes com base em diagnósticos permanentes, (d) convidando ao diálogo interdisciplinar e intercultural nas pesquisas realizadas, (e) promovendo a

acordo com o relatório, os professores “devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (DELORS, 2003, p. 152)

Além da ênfase no conhecimento e em um novo perfil docente, o relatório também aponta para o que Morin (2002, p. 64-65) caracteriza como “identidade terrena”. Com esta idéia, Morin se refere a um “pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo”, um pensamento capaz de “apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da *unidade/diversidade* da condição humana”. Para este autor, a finalidade da educação do futuro é educar para este pensamento. Tal pensamento vai ao encontro do que também propõe o relatório da Comissão, quando diz que:

Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. (DELORS, 2003, p. 153).

O que está em evidência, pois, é uma perspectiva global que põe, sobre o professor, a responsabilidade de formar “o caráter e o espírito das novas gerações” para atender a níveis de exigência e de complexidade que talvez ele próprio ainda não consiga compreender, por suas condições objetivas de trabalho e formação. Daí ser esta perspectiva, também, um grande paradoxo. Para atender ao que dele se espera, portanto, acredita-se que o professor deva ser submetido a um processo dinâmico e eficaz de formação que focalize o desenvolvimento dessas novas competências pretendidas, sendo a educação em nível superior considerada imprescindível.

Defensor desse pensamento, o relatório Jacques Delors recomenda que todos os países devem ter como prioridade “melhorar a qualidade e a motivação dos professores”, sendo a formação inicial uma das importantes medidas para conseguirlo. Nesses termos, aponta que faz-se necessário:

abertura dos espaços e dos tempos de aprendizagem para além da sala de aula e estimulando a comunicação interpessoal por meio da pluralidade de linguagens e expressões”.

Estabelecer laços mais estreitos entre as universidades e os institutos de formação de futuros professores do primário e do secundário. A longo prazo, o objetivo deverá ser fazer com que todos os professores, mas em especial os do secundário, tenham freqüentado estudos superiores, sendo a sua formação assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário. (DELORS, 2003, p. 159).

Com esse espírito, portanto, a Comissão não deixa de reconhecer a importância da elevação da formação dos professores da educação básica ao nível superior que, devendo ser “assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário” não é o mesmo que formação na Universidade. A figura dos Institutos de Educação, que também aparece na Lei 9.394/96, no Brasil, é contemplada no relatório como devendo estar em estreitos laços com as universidades. A este respeito, poder-se-ia perguntar sobre qual o papel que, na formação docente prevista no relatório, ocupa a “produção do conhecimento”, e a esta pergunta, talvez o próprio relatório aponte as pistas da resposta:

Dada a importância da pesquisa na melhoria do ensino e da pedagogia, a formação dos professores deveria incluir um forte componente de formação para a pesquisa e deveriam estreitar-se as relações entre os institutos de formação pedagógica e a universidade. (DELORS, 2003, p. 162).

Obviamente, o tratamento da pesquisa como importante “na melhoria do ensino e da pedagogia” é ambíguo, não reflete uma idéia clara de produção de conhecimento nem do que isso de fato representa na concepção mundial quando diz respeito a uma orientação generalizada à formação dos professores da educação básica. Também no caso do Brasil, esta questão não é menos indefinida.

1.2.2 A exigência da formação de professores em nível superior na lei 9394/96

Foi, portanto, no contexto acima descrito, caracterizado por um quadro repleto de novas exigências e expectativas quanto às escolas e aos educadores, que se oficializou a orientação e a exigência da formação em nível superior para os professores da Educação básica, através da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta lei, embora embasada nas determinações da Constituição de 1988, é também diretamente influenciada pelas perspectivas globais da educação, conforme se pode perceber nos termos do § 1º do art. 87, que estabelece que:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A Lei expressa claramente a orientação da formação em nível superior¹⁰ em seu art. 62, segundo o qual:

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

Contudo, além do disposto no art. 62 da Lei 9394/96, causou grande impacto a determinação constante do art. 87, que instituiu a “Década da Educação” – iniciada um ano após a publicação da Lei –, e a constante nos termos do § 4º do mesmo artigo, segundo o qual “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Em especial esta última determinação provocou uma verdadeira corrida para o ensino superior em que Estados e municípios, através de convênios firmados com universidades e faculdades públicas e particulares, procuraram, por um lado, qualificar seus professores, e por outro, realizar concursos já exigindo dos novos candidatos a certificação de graduação.

Diante desse novo quadro, os professores vinculados às redes públicas e, de igual forma, os vinculados à rede particular, independentemente de convênios institucionais, entraram na corrida por vagas nas instituições de ensino superior. Com um demanda crescente, estabeleceu-se um espaço propício à proliferação de faculdades particulares, tendo em vista a escassez de vagas nas instituições públicas. Muitas instituições de ensino superior foram criadas, compondo seus quadros docentes com muitos professores aposentados das Universidades Públicas, que, nos novos espaços, tiveram que se adaptar a gestões institucionais de filosofia e de caráter empresariais. Não obstante, diante do novo “negócio lucrativo” em que se constituíam as faculdades particulares, também se abriram as portas para a

¹⁰ A orientação da formação em nível superior para os professores da Educação básica, no entanto, somente foi regulamentada pelo Decreto 3.276 de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências, publicado no D.O.U. de 07/12/1999.

prática do charlatanismo, responsável por dissabores e decepção de muitos professores e candidatos à profissão docente, que investiram e perderam tempo e dinheiro em cursos e instituições que legalmente não estavam autorizados a funcionar.

Outro aspecto a destacar é o da centralidade na experiência docente como “pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”¹¹ (Lei 9.394/96, art. 67, § 1º). A idéia de experiência docência como pré-requisito para as demais funções no magistério indica que os saberes dos professores passam a adquirir um novo estatuto. Não apenas constituem a base necessária para a educação das novas gerações, mas, também, agora representam a principal chave para a atuação competente nas diferentes funções pedagógicas na escola, a que a lei trata por “funções de magistério”.

Nesse sentido, é interessante perceber que, frente a esta realidade de valorização dos saberes da experiência e pela orientação da nova lei, a conhecida relação, na qual é o professor que deve buscar subsídios nos saberes dos especialistas, deve dar lugar a uma via de mão dupla em que também os especialistas vão buscar subsídios nos saberes dos professores, re-significando seu valor.

Nas orientações legais nacionais, decorrentes da nova LDB, passaram a estar presentes as indicações de uma formação docente que deveria reorientar-se pela ênfase no desenvolvimento de competências, na ressignificação dos espaços destinados à exploração e vivência de práticas educativas, e na pesquisa com foco no processo ensino-aprendizagem. Do ponto de vista de tais orientações, abriu-se o leque para que se propugnasse nas instituições formadoras de professores o ideário do professor pesquisador e reflexivo e, ao mesmo tempo, para a consideração da

¹¹ Anteriormente expresso em Parágrafo Único, este dispositivo passou a pertencer ao § 1º em função de uma renumeração dada pela Lei nº 11.301 de 10 de maio de 2006, que alterou o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo a definição de funções de magistério no § 2º, que estabelece que “para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico”.

escola como lócus privilegiado de formação pedagógica em que figuram como importantes protagonistas os professores de profissão.

Tal movimento gerou tamanho interesse pela temática da formação de professores no Brasil que, somente nesta última década, o Banco de Teses da CAPES registrou um aumento de mais de cinco vezes no número de teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas por ano, envolvendo este tema. De um total de 41 teses e 184 dissertações em 1997, evoluiu-se vertiginosamente para 209 teses e 1041 dissertações em 2006.

Como um reflexo desse momento de “fertilidade teórica”, no cotidiano da formação docente em cursos de Pedagogia, é manifesta a tendência de instauração crescente, no corpo de formadores, de discursos que tanto defendem a valorização dos saberes da experiência, quanto reconhecem, como ponto de ancoragem da formação profissional, uma “epistemologia da prática”, enquanto perspectiva a partir da qual seja possível pensar em um professor com atitude investigativa e reflexiva de seu próprio fazer. Frente a esse ideário em construção, de professor pesquisador reflexivo, o qualitativo “crítico” é considerado como algo do tipo: “Sim, sim, é claro que o professor tem que ser crítico”, como se tanto a compreensão do seu sentido, quanto o reconhecimento de sua relevância fossem tácitos.

Contudo, as contradições internas vivenciadas na formação docente — percebidas num conjunto de situações cotidianas em que se põem em confronto os sujeitos com seus condicionamentos reais e as práticas formativas institucionais —, vêm sugerindo que as leituras que, de um modo geral, os formadores de professores vêm fazendo dessas novas proposições teóricas da área podem estar sendo aligeiradas ou suscetíveis de uma tendência até certo ponto “modista” e, por isso mesmo, pouco crítica, de consideração desse processo de formação.

Por essa razão, mas principalmente por uma opção teórica, o presente trabalho inclina-se no sentido oposto, comprometendo-se com a busca de uma criticidade que dê condições de identificação, discussão e análise críticas das contradições e lacunas existentes na experiência concreta de formação docente. Um fato que deve ser mais observado nos cursos de licenciatura em pedagogia, reconhecidos como espaço de formação inicial de professores, é que, para aqueles alunos que já possuem a habilitação ao nível do antigo segundo grau para o exercício do magistério das séries iniciais do ensino fundamental, e que já atuam

profissionalmente na docência, a denominação “formação inicial” parece não refletir o que de fato esse estágio de formação representa em suas histórias de vida.

A noção de formação inicial é explorada como uma etapa do processo mais amplo através no qual os professores aprendem a ensinar; processo este que é estudado diretamente pela área de conhecimentos conceituada como formação de professores, conforme proposto por Garcia (1999, p. 26):

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Contando com as contribuições de Marcelo e Villar Angulo, García (1999, p. 25-26) cita quatro fases desse processo amplo e complexo do aprender a ensinar, percebidas por Sharoon Feiman, quais sejam:

a) Fase de pré-treino

Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.

b) Fase de formação inicial

É a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino.

c) Fase de iniciação

Esta é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência.

d) Fase de formação permanente

Esta é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Isso significa que, quando considerados a partir dessas quatro fases distintas de aprendizado, aqueles professores experientes que exercem formalmente a profissão, tanto já passaram pela fase de *pré-treino*, quanto pela de *iniciação*. A fase identificada como *formação inicial* associa-se mais coerentemente com sua habilitação de nível médio, legalmente validada em nível nacional, apesar de seus reconhecidos limites.

Desse modo, embora para os professores iniciantes seja coerente a denominação *formação inicial*, para os professores de profissão, que já se submetem inclusive às práticas de *formação permanente*, falar em formação inicial parece um contra-senso. De fato, em termos formais, a graduação representa uma formação complementar como peso da profissionalização em nível superior. Enquanto para os novos professores a *formação inicial* pode representar um descortinar de teorias e do mundo profissional da docência, para os experientes, que a encaram como *formação universitária* ou simplesmente *formação em nível superior*, é um confronto entre imagens e prospectos ideais da profissão e uma realidade bastante adversa, por eles vivenciada, todos os dias.

Nos cursos de Pedagogia do Estado do Piauí — a exemplo do que vem ocorrendo em todo o Brasil —, há matriculados muitos professores de profissão, matriculados mediante convênios estabelecidos com prefeituras ou mediante seleção autônoma em concursos vestibulares, ou, ainda, em faculdades particulares, arcando pessoalmente com os custos de sua formação em nível superior. De um modo geral, trata-se de professores com anos de prática e que, por já conhecerem e vivenciarem a realidade da docência, diferenciam-se dos alunos iniciantes, apenas candidatos à profissão de professor

Nas discussões teóricas atuais e nas resoluções oficiais em torno da formação de professores, ressaltam-se os saberes da experiência e a necessária articulação entre teoria e prática como importantes fundamentos do processo formativo em cursos como o de Pedagogia. Deduz-se, portanto, que as salas de aula desses cursos que possuem alunos-professores constituem espaços privilegiados de formação, pelo conjunto de interações aí possíveis. Mesmo assim, não tem sido estranho que muitos desses atores não tenham a singularidade de sua experiência como docentes evidenciada e valorizada nas salas de aula das instituições formadoras, através de situações em que possam manifestar seu repertório de saberes e práticas.

É plenamente possível acreditar que esses alunos-professores, não apenas entre seus pares, mas também com aqueles que pouco ou nada têm de vivência docente, têm elementos que lhes permitem socializar e dialogar sobre suas experiências e práticas e subsidiar importantes momentos de reflexão sobre a realidade da profissão. De igual modo, não é difícil reconhecer que mesmo os professores-formadores podem ser bastante beneficiados nesse diálogo, porquanto

tenham sua formação predominantemente centrada em um arcabouço mais teórico que prático, e sua experiência docente mais situada no ensino superior que na esfera dos anos iniciais da educação básica.

Contudo, embora possam ser plausíveis os argumentos a favor, a criação de oportunidades e situações privilegiadas de interação dialógica com alunos-professores nos cursos de formação docente parece ainda representar um desafio. A ausência de uma atmosfera de consenso quanto à valorização e viabilidade de um diálogo efetivo com os alunos-professores em processos formativos reais revela a necessidade de mudar a perspectiva do olhar sobre a formação e criar situações em que a experiência possa ser pronunciada. O compromisso com a criticidade indica que é preciso alimentar o princípio da perspectiva do outro, pois, embora os professores de profissão não se caracterizem como produtores acadêmicos de conhecimento, são sujeitos de suas próprias experiências, únicas em cada indivíduo, e de práticas construídas coletivamente.

Todas estas considerações permitem situar o desenvolvimento do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT como uma manifestação, no contexto local, de todo o cenário mais amplo que evidencia como as preocupações, exigências e interesses globais contemporâneos vêm influenciando as reformas educativas recentes dos mais diferentes países, inclusive o Brasil, gerando orientações comuns e o surgimento de políticas e estratégias adaptadas às diferentes realidades regionais e locais e iniciativas viáveis como a da integração interinstitucional entre Universidade e prefeitura em Teresina.

Como forma de situar melhor a problemática que venho desenvolvendo neste trabalho em torno da possibilidade de contribuição dos saberes da experiência no processo de formação de professores, apresento agora uma breve síntese da proposta de formação do curso, conforme sistematizada em seu projeto¹², que tem servido como provocação de parte das reflexões aqui partilhadas. Com isso espero que seja possível compreender mais profundamente a relação dialética em que se entrelaçam visões do curso de Pedagogia enquanto projeto e enquanto processo

¹² Projeto Curricular do Curso de Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Projeto 5).

real desenvolvido; o meu olhar enquanto pesquisador¹³; e as percepções e concepções dos professores de profissão em torno dessa formação vivenciada, mediadas por seus saberes da experiência.

1.3 A proposta formativa do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT

O curso de Pedagogia convênio UFPI / PMT traz como pano de fundo de suas preocupações o problema nacional do fracasso escolar na escola pública e se justifica como um espaço para a qualificação em nível superior¹⁴ de professores da rede municipal de ensino de Teresina, “[...] que vem a se constituir em *caminho condutor de fontes geradoras de pesquisa e estratégias de ensino* que resultem em *educação consciente, ética e crítica.*” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2003, p. 7, grifo nosso).

Destinando-se a formar professores licenciados para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, o curso se estrutura em seis blocos semestrais e presenciais, de natureza teórica, teórico-prática e prática, intercalados por seminários e oficinas pedagógicas e atividades culturais a serem realizadas na UFPI, escolas públicas municipais e outros espaços culturais da comunidade. No caso dessa turma específica, o curso teve início no primeiro semestre de 2004 e conclusão no segundo semestre de 2006, adentrando meados de 2007.

O projeto do curso traz explícita a concepção de um trabalho de natureza interinstitucional,

[...] cujo eixo do processo de formação do professor é a *prática social* (nas diversas formas de manifestação cultural) e a prática escolar em sua especificidade, calcada numa *ação reflexiva*, na *unidade teórico/prática*, na interdisciplinaridade e *investigação do fazer pedagógico*. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2003, p. 7, grifo nosso).

¹³ Mas também e inevitavelmente como ex-aluno e ex-professor do curso de Pedagogia da UFPI, ex-professor dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Teresina e como formador de professores atuante em curso de Pedagogia na rede particular e em exercício de coordenação pedagógica em escola de educação básica, também na rede particular.

¹⁴ Quando do estabelecimento do convênio UFPI / PMT, esta possuía um contingente de 1120 professores atuando na rede municipal de ensino, dos quais, aproximadamente 500 não possuíam formação em nível superior.

Na apresentação de seus objetivos, o projeto também é bastante claro quanto ao propósito maior de oferecer uma qualificação profissional de caráter crítico e transformador, conforme expresso em seu objetivo geral:

Qualificar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Teresina, contribuindo para a formação de um *profissional comprometido com as questões culturais e educacionais locais, regionais e nacionais, bem como, com as questões relativas à realidade político-econômico-social e ético numa perspectiva crítica e transformadora.* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2003, p. 8, grifo nosso).

Além disso, propõe-se a contribuir para a implementação de uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; proporcionar condições teórico-prático-reflexivas para que o professor compreenda sua práxis, buscando reconstruí-la continuamente; desenvolver estudos e pesquisas sobre a prática pedagógica vivenciada na escola, visando a compreensão e reflexão sobre o cotidiano escolar; e resgatar a relação técnico-ético-política subjacente à prática docente, considerando potencialidades e limitações da ação pedagógica desenvolvida nas escolas públicas municipais de Teresina.

Na apresentação do perfil profissional almejado dos professores o projeto inicia esclarecendo que o curso tem a tarefa de orientar o professor para:

[...] desenvolver a capacidade de intervenção científica e técnica em seu ambiente de trabalho, assegurando a reflexão crítica permanente sobre sua prática e realidade educacional historicamente contextualizada.

Deste professor espera-se a capacidade de (re)construir seu projeto pessoal e profissional a partir da compreensão da realidade histórica e da compreensão de sua identidade profissional, distinguindo-se e posicionando-se diante das políticas que direcionam as práticas educativas na sociedade. Este processo de (re)construção deverá desenvolver-se no decorrer do curso, mas não se inicia neste momento nem, tampouco, nele se encerra, estendendo-se para além dele. Desse modo, é co-responsabilidade da agência formadora (UFPI) e agência conveniada (PMT). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2003, p. 9).

A caracterização do perfil profissional almejado dos professores egressos do curso gira em torno de uma ampla capacidade perceptivo-crítica sobre:

- a realidade brasileira nos aspectos sócio-político, econômico e cultural;
- o reflexo da estrutura social e econômica tanto em nível nacional quanto em nível local, vislumbrando suas implicações nas condições de vida dos sujeitos;
- a relevância da competência técnica/política/ética, como eixo norteador na construção do conhecimento;
- a necessidade de valorizar o potencial criativo da criança e do adolescente, respeitando sua bagagem cultural;

- o processo de alfabetização em suas múltiplas facetas;
- a sala de aula como espaço social propício ao exercício da cidadania;
- a avaliação da aprendizagem como um instrumento diagnóstico do processo ensino-aprendizagem;
- a necessidade do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar na escola;
- a necessidade de desenvolver um processo de alfabetização de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando no seu potencial para aprender;
- a necessidade de respeitar o nível de aprendizagem dos alunos ao planejar atividades desafiadoras de alfabetização. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2003, p. 9).

Nessa apresentação do perfil almejado dos profissionais egressos do curso, é possível perceber uma importante preocupação em enfatizar a expressão de uma competência pedagógica especialmente relacionada com a alfabetização.

Nas proposições iniciais é possível perceber que o curso é necessariamente concebido a partir de um discurso que expressa uma orientação voltada para uma formação crítica e transformadora. Afinal, este é um ideário há muito defendido pela Universidade pública, embora conceitos como crítica e transformação tenham se transformado, ao longo do tempo, em slogans que sugerem uma compreensão tácita do que representam, fazendo crer que é desnecessário alimentar um questionamento quanto ao que, de fato, significam. Também nesse discurso, são reunidos ao ideal histórico da educação crítica, importantes referências e princípios norteadores contemporâneos da formação, como a *prática social* e a *prática escolar*, a *ação reflexiva*, a *unidade teoria/prática*, a *interdisciplinaridade* e a *investigação do fazer pedagógico*.

Na apresentação das competências a serem desenvolvidas no curso, elas são divididas em três categorias: a) *pedagógicas*, relacionadas ao conhecimento da realidade em que se insere o processo educativo e ao desenvolvimento de formas de intervenção, e à compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem; b) *didáticas*, relacionadas à formulação, discussão e avaliação do projeto pedagógico da escola, ao planejamento, realização e avaliação de situações de ensino e aprendizagem, à incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação no trabalho docente, e à pesquisa e análise de situações educativas e de ensino; e c) *específicas*, relacionadas à seleção e organização de conteúdos e à sua transposição didática.

Nessa apresentação, para perceber a conotação crítica e transformadora da formação e da ação docente, manifesta por uma competência de natureza político-

social, é preciso inferi-la e subtendê-la como estando inserida nas demais. Da forma como estão apresentadas, sugerem um enfoque mais voltado ao desenvolvimento de uma racionalidade instrumental.

Nesse sentido, é preciso registrar que a perspectiva teórica que defende consistentemente uma educação crítica e transformadora é a mesma que na atualidade tem assumido uma crítica mordaz à tendência formativa hegemônica, centrada na racionalidade instrumental e técnica. Daí que sustentá-la com firmeza e coerência não seja uma tarefa fácil. É preciso reconhecer, por exemplo, que entre um ideal assumido de formação crítica e a conquista de sua realização, há muitos condicionantes a serem superados, como as orientações ideológicas hegemônicas, que têm força suficiente para suplantar discursos destituídos de solidez teórico-filosófica.

Esta consciência parece estar presente nas proposições iniciais do projeto do curso, onde este se assume, de forma bastante reticente e modesta, como *“caminho condutor(1) de fontes geradoras(2) de pesquisa e estratégias de ensino(3) que resultem em educação consciente, ética e crítica(4)”*. O resultado final almejado, a consequência última do processo formativo vivenciado, deverá ser uma educação consciente, ética e crítica, mas o curso, em si, nada pode assegurar ou garantir quanto a esse resultado, somente pode ser, neste caso, a primeira instância de um processo rumo a um grande objetivo situado em quarta instância.

A articulação entre as dimensões epistemológica e profissionalizante se apresenta como o princípio curricular norteador da formação no curso de Pedagogia, o qual deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes:

- O trabalho pedagógico é o foco formativo do professor, mediado pelas manifestações culturais;
- O curso deve oportunizar sólida formação teórico-metodológica, em todas as atividades curriculares, permitindo a construção da autonomia docente;
- A pesquisa, investigação do cotidiano escolar, deverá ser incorporada como princípio no processo de formação do professor;
- O trabalho pedagógico, fundamentado na realidade educativa da escola e na construção coletiva e interdisciplinar do conhecimento profissional, como forma de favorecer a gestão democrática no exercício da docência será o eixo da formação docente.
- O desenvolvimento de habilidades comunicativas e a relação dialética professor/aluno como norteadores do trabalho pedagógico na escola. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2003, p. 11).

Quanto à organização curricular, o projeto do curso prevê uma dinâmica que venha enfatizar:

- a relação dialética teoria/prática;
- a formação em serviço como um continuum a partir de práticas interdisciplinares, salientando o exercício da gestão democrática na docência;
- a vinculação entre ensino e pesquisa;
- os aspectos sociais, culturais da realidade da escola, do aluno e do professor;
- a construção da competência pedagógica, articulando as dimensões técnica, ética e política subjacentes à prática docente.
- as linguagens artísticas como mediadoras do desenvolvimento e expressão das emoções e conhecimentos (saberes). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2003, p. 12).

Na estruturação de sua grade curricular¹⁵, os seis blocos do curso de Pedagogia convênio se organizam segundo orientações temáticas, quais sejam: I – formação histórico-cultural do professor e a realidade brasileira; II – teoria e pesquisa educativa; III – currículo, avaliação e prática educativa; IV – políticas públicas e prática educativa; V – conteúdo, metodologia e prática educativa; e VI – NTIC e prática educativa. Examinando a distribuição das disciplinas na grade curricular, percebe-se que, até o terceiro bloco, a não ser pela inserção dos seminários e oficinas específicas iniciais em cada período, o currículo segue uma organização básica e largamente praticada nas Universidades, que privilegia na fase inicial dos cursos a construção de uma compreensão teórica do fenômeno educativo a partir das perspectivas histórica, filosófica, sociológica, antropológica, psicológica e epistemológica.

A partir do terceiro bloco, já se desenvolve uma orientação mais voltada para a construção de fundamentos pedagógicos específicos como os relacionados ao currículo, à didática e às políticas públicas da educação básica e, mais estritamente, à alfabetização. O quinto e sexto blocos já se tornam eminentemente instrumentais, privilegiando os conteúdos e metodologias de ensino específicos e a prática educativa na escola, iniciada formalmente no quarto bloco e desenvolvida na forma de estágio supervisionado com aproveitando das experiências de prática pedagógica dos professores em cada escola.

¹⁵ Trago, junto aos anexos, uma reprodução desta, acompanhada das ementas das disciplinas e das listas de temas de seminários e oficinas, conforme previstas e apresentadas no projeto do curso.

Diante dessa proposta de formação, recaem sobre o curso as mesmas preocupações clássicas que já vêm acompanhando a Universidade, de um modo geral, e que a questionam quanto ao seu poder efetivo de formar educadores competentes na contemporaneidade a partir de uma visão predominantemente centrada na racionalidade técnica e instrumental, embora, neste caso específico, seja patente o foco na prática dos professores experientes e a defesa de uma formação investigativa e reflexiva que possa transcender a racionalidade meramente técnica. É importante registrar que não há quem possa dizer, nesse sentido, que não houve por parte da Universidade um esforço genuíno no sentido de conceber um curso de Pedagogia que pudesse implicar mudanças reais na qualidade da formação e na prática educativa dos professores do município.

Não seria, pois, em torno do projeto do curso em si e de sua organização curricular que se alimentam as preocupações acima aludidas, mas em torno dos verdadeiros pressupostos teóricos que orientam o desenvolvimento de seu currículo e a prática dos formadores.

Um exame das ementas das disciplinas do curso revela que elas são genéricas o suficiente para possibilitar ser atendidas por formadores com concepções de formação muito diferentes. Exemplo disso são os seguintes pontos, explorados em diversas disciplinas especialmente na primeira metade do curso: *conceito de cultura; educação e construção da cultura; fundamentos e contradições político-filosóficos da educação brasileira; problemas metodológicos do conhecimento; gênero e educação; educação e poder; educação e sociedade; escola e estrutura social; estruturas econômicas, políticas e ideológicas; realização de pesquisa e análise de situações de pesquisa e de ensino, com a finalidade de produzir conhecimentos teórico-práticos; prática de leitura e prática de produção de textos; história da educação e história da educação brasileira; educação brasileira atual; evolução da educação no Piauí.*

Todos esses tópicos de ementas acima podem ser transformados em experiências críticas extremamente esclarecedoras para os professores, no sentido de permitir-lhes compreender e interpretar a realidade educativa em que atuam e de significar sua prática enquanto práxis reflexiva crítica. Do mesmo modo, no entanto, também podem ser transformados em retóricas enfadonhas, incompreensíveis ou sem qualquer significado prático para professores que vêm imbuídos de vivências, saberes experienciais e dilemas cotidianos que urgem por compreensão, solução e

estratégias de enfrentamento que lhes permitam sobreviver mantendo a motivação e a sanidade no exercício da profissão.

O desenvolvimento de um processo formativo, especialmente se embasado numa concepção crítica, requer uma identificação dos sujeitos reais a quem essa formação se destina e de quem se espera uma prática transformadora; é preciso partir da consideração de suas experiências historicamente construídas e situadas, enquanto indivíduos e grupo social que partilham uma determinada cultura a partir da qual balizam suas vidas e também a dos seus alunos na escola; é preciso orientar as estratégias de desenvolvimento do currículo previsto partindo dos referenciais culturais dos sujeitos de modo a poder provocar rupturas e transformações efetivas na realidade.

Nos tópicos seguintes, apresento traços de caracterização desses alunos-professores do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT, no sentido de que possamos conhecer e compreender a partir de que referenciais de realidade eles partem e de onde emanam suas vozes.

1.4 Os professores experientes do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT: traços de um perfil

Os professores experientes que participaram desta pesquisa aqui estão vistos a partir de uma referência comum de atuação profissional, que é o espaço da escola pública¹⁶. É neste espaço de educação que muitos ideais como os de democracia, construção da cidadania, autonomia e emancipação humana ainda hoje são propugnados, tendo os professores como sujeitos protagonistas nesse processo. Mas, quem são esses professores? Como se constituíram professores? Que práticas trazem consigo? Que significados atribuem ao ser professor?

Os dados e caracterizações aqui apresentados estão sintetizados a partir de de respostas contidas nos questionários aplicados junto ao grupo para levantamento de seu perfil profissional e respondidos quarenta e cinco dos cinquenta professores

¹⁶ Em sentido mais preciso, eu poderia circunscrever essa referência de atuação profissional à rede municipal de ensino de Teresina, contudo, muitos dos professores dessa turma também atuam na esfera pública estadual e ou em escolas na rede particular de ensino, de tal forma que suas considerações são carregadas de construtos e referências que se relacionam ao conjunto de suas experiências como um todo.

participantes da pesquisa. Os cinco professores restantes, ou não estiveram presentes na data de aplicação dos instrumentais ou se ausentaram no momento sem que podendo respondê-los. Dentre todos os professores que responderam ao questionário, nove foram selecionados para entrevistas. As respostas subjetivas aqui constantes somente identificam os professores entrevistados.

O grupo de professores envolvido na pesquisa é constituído por quarenta e oito mulheres e apenas dois homens. Este primeiro elemento já evidencia, para início de apresentação, não ser possível reconhecer esses “professores” o mais aproximadamente possível de sua realidade se não levando em conta que os condicionantes históricos e socioculturais a que são submetidos são predominantemente aqueles relacionados ao gênero feminino.

Tratar-se de um grupo que possui entre 36 e 55 anos de idade. Destes, menos de 10% iniciaram na docência somente após os trinta e quatro anos de idade, quase 20% que ingressaram na profissão entre os 14 e os 18 anos, e a grande maioria, mais de 65%, entre os 19 e 28 anos. O tempo de atuação profissional varia de 02 a 39 anos, perfazendo um tempo médio de quase 23 anos de docência por professor.

1.4.1 Perfil da atuação docente do grupo

Aliado ao tempo de docência que cada participante acumula individualmente, outro elemento que ganha destaque é o caráter da diversificação e concentração da atividade profissional do grupo. Os professores têm um histórico de atuação que permeia a educação infantil, a alfabetização de crianças e de adultos, a educação de jovens e adultos, a educação de crianças especiais ou em classes de apoio especial, a docência nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, o ensino extra-escolar, além de outras experiências em educação não vinculadas diretamente com a sala de aula, conforme apresentado no QUADRO 01.

O curso de Pedagogia convênio UFPI PMT oferece aos professores, na condição de formação inicial, a habilitação para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental, nível este em que 93,3% desses professores já possuem, em média, 15 anos de atuação. Além disso, desse grupo, 60% também possuem, em média, mais de 5 anos atuando com alfabetização infantil; quase 38% têm em média mais de seis anos em educação infantil; 24,4% e 22,2% têm em média,

respectivamente, mais de 4 anos como alfabetizadores de adultos e mais de 5 anos atuando com a educação de jovens e adultos. Além dessas, há ainda as outras atuações em menor porcentagem, em que ainda vale destacar os 11% dos professores que possuem em média mais de 8 anos de docência nos anos finais do ensino fundamental.

QUADRO 01
Tempo, tipo e representatividade da atuação docente dos professores

	Pré-escola	Alfab. Infantil	Alfab. Adultos	EJA	Educ. Especial / Classes de APE	Anos Iniciais Ens. Fund.	Anos Finais Ens. Fund.	Docência Extra-escolar	Outra(s)
Quantidade de professores com experiência	17	27	11	10	7	42	5	1	5
Representatividade da quantidade de professores no conjunto	37,8%	60,0%	24,4%	22,2%	15,6%	93,3%	11,1%	2,2%	11,1%
Anos de atuação somados do grupo	105	143	49	56	30	633	41	1	14
Tempo médio de atuação em anos por professor	6,2	5,3	4,5	5,6	4,3	15,1	8,2	1,0	2,8
Representatividade do tempo médio de atuação docente no conjunto	9,8%	13,4%	4,6%	5,2%	2,8%	59,1%	3,8%	0,1%	1,3%

Fonte: Pesquisa direta.

QUADRO 02
Quantidade de professores com atuações extraclasse em educação

Direção de Escola	Coordenação / Apoio Pedagógico	Função Técnico-administrativa na Secretaria da Escola	Outras funções técnicas e ou pedagógicas na escola	Função Técnico-administrativa em Secretaria de Educação	Função à disposição de Outros Órgãos Públicos	Outras
20	4	2	0	1	1	3
44,4%	8,9%	4,4%	0,0%	2,2%	2,2%	6,7%

Fonte: Pesquisa direta.

No QUADRO 02 é possível ver, ainda, um outro nível de atuação profissional dos professores que, pela correlação inerente com o trabalho de sala de aula, tem o potencial de ampliar-lhes a perspectiva de percepção da própria docência. Aqui é relevante a verificação de que quase 45% dos professores já atuaram na gestão

escolar e cerca de 9% já assumiram os papéis de coordenação e apoio pedagógico em suas escolas.

1.4.2 A formação anterior ao curso de Pedagogia

De acordo com o QUADRO 03, a seguir, todos os professores apresentam a exigência legal mínima de formação para a atuação no magistério das séries iniciais do ensino fundamental, que é o curso normal de nível médio, sendo que, além disso, 73,3% possui ainda o magistério com quarto ano adicional que lhes assegurava o direito ao magistério de disciplinas até a 6ª série do ensino fundamental. Quase 18,0% dos professores conta, ainda, com estudos anteriores em cursos superiores não completos, especificamente as licenciaturas em Pedagogia e Filosofia.

QUADRO 03
Formação dos professores anterior ao ingresso no curso de pedagogia convênio UFPI / PMT (por quantidade de professores)

Normal Nível Médio	Normal Nível Médio com 4º Ano Adicional	Outra Formação de 2º Grau	Curso Superior Incompleto	Curso Superior Completo	Outra
12	33	5	8	1	1
26,7%	73,3%	11,1%	17,8%	2,2%	2,2%

Fonte: Pesquisa direta

Para esses professores, portanto, a identificação do curso de Pedagogia como “formação inicial” constitui uma terminologia inadequada, uma vez que, no curso de sua atuação profissional - a maioria com início bem anterior ao da homologação da Lei 9.394/96 - eles estiveram atendendo às exigências legais de qualificação profissional dos sistemas de ensino para o exercício da profissão.

1.4.3 A participação em cursos de aperfeiçoamento, atualização e capacitação para a docência

Embora os termos aperfeiçoamento, atualização e capacitação sejam discutíveis em suas acepções e significações ideológicas, foram aqui utilizados com a clara intenção de evidenciar usos correntes das denominações das atividades de formação continuada e em serviço, de forma a facilitar a identificação do nível de

participação dos professores nessas atividades, bem como aquelas que consideram ter sido mais relevantes ao longo de sua trajetória profissional.

Os QUADROS 04 e 05, a seguir, denotam a intensidade e o tipo de atividades em que o grupo já se envolveu, bem como a principal origem desses eventos formativos, no caso, o próprio poder público. É possível verificar que praticamente todos os professores possuem alguma participação em evento formativo, entretanto, considerando-se o tempo médio de 15 anos de atuação docente de cada um, somente nos anos iniciais do ensino fundamental, talvez se pudesse esperar que houvesse uma percentagem maior que 26,7% (QUADRO 05) de professores com participação em, pelo menos, nove cursos de formação.

QUADRO 04

Participação em cursos de aperfeiçoamento, atualização e capacitação para a docência
(por quantidade de professores)

Nenhum curso até o momento	Pelo menos 1 curso ou mais	Pelo menos 4 cursos ou mais	Pelo menos 9 cursos ou mais
2	43	28	12
4,4%	95,6%	62,2%	26,7%

Fonte: Pesquisa direta

QUADRO 05

Cursos considerados como os mais importantes dos quais participaram os professores
(por freqüência de vezes em que foram citados)

CURSOS	FREQÜÊNCIA
Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN	29
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA	21
Programa de Gestão Escolar – Gestar	7
Projeto Pra Ler	3
Pró-letramento	3
Alfabetização Passo a Passo	2
Educação Física	2
Educação Infantil	2
Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS	2
Oficina de Matemática	2
Programa de Aceleração da Aprendizagem – Acelera, Alfabetização Especial, Apoio Pedagógico Especial, BRAILE, Construtivismo, Educação Artística, Projeto Escola Ativa, Leitura e Produção de Textos, Projeto Se Liga e Projeto Vencer	1

Fonte: Pesquisa direta

Um olhar mais atento sobre o QUADRO 05 também evidencia um outro aspecto importante: os cursos de formação mais citados pelos professores e também os considerados como de maior relevância ocorreram exatamente ao longo desta última década, quando o Estado brasileiro passou a investir maciçamente nas políticas e estratégias de fomento à Educação Básica, onde se inserem as perspectivas governamentais de formação docente. Até então, a grande maioria desses professores não apenas estava privada das discussões acadêmicas em torno do fazer educativo, como também não vinha se submetendo com freqüência a eventos formativos ou estes, quando ocorriam, não eram considerados relevantes como os mais recentes. Eis um importante indicativo de que o discurso e as proposições oficiais em torno da educação básica estão tendo fortes ressonâncias nas percepções dos professores.

O QUADRO 05 revela, ainda, o principal foco de preocupações dos eventos formativos, voltado especialmente para o desenvolvimento de competências para o ensino dos fundamentos e processos básicos da alfabetização, num claro reconhecimento de que o domínio de competências com a língua ainda representa, juntamente com as habilidades básicas do conhecimento matemático, a principal deficiência no sistema de ensino. Esse déficit no domínio da competência lingüística é tão nevrálgico que entre os próprios professores é possível identificar situações flagrantes¹⁷ que testemunham a precária formação a que também eles foram submetidos.

Uma lacuna, entretanto, permanece quando se pára para pensar sobre a origem das concepções dos eventos de formação que ainda vêm ocorrendo, quase que em sua totalidade, de cima para baixo: é o Ministério da Educação, juntamente com os governos estaduais e municipais, através de seu corpo especializado de técnicos em educação, quem concebe a seleção e produção de materiais e a realização dos eventos de formação aos professores de profissão. A noção de uma prática de formação continuada e em serviço emergente de momentos de reflexão coletiva dos professores que juntos definem prioridades e necessidades formativas, ainda não é algo verificável no grupo.

¹⁷ Nos registros transcritos das respostas dos professores, apresentadas nos questionários, foi proposital a fidelidade à forma original como expressaram suas idéias. Apesar da vivência de muitos anos de docência que cada um possui, as dificuldades com a própria escrita são evidentes.

1.4.4 Elementos de suas histórias de vida e do sentido de ser professor

Nesse grupo de alunos-professores, uma identidade vai sendo tecida a partir de muitas histórias parecidas, de uma inserção na profissão docente que se dá, principalmente, por força das circunstâncias da vida em famílias pobres, que conduzem à profissão docente como um meio de assegurar um ingresso possível no mercado de trabalho. As passagens de entrevistas, abaixo, revelam nuances significativas dessa identidade presente entre os alunos-professores.

Julival – Você trabalha no interior?

Dionar - Trabalho na zona rural de Teresina... [...] Eu morava na zona rural. Nasci na zona rural. Só que meu pai teve aquela preocupação... Meus pais tiveram aquela preocupação de colocar a gente na escola e tudo mais... Dar uma educação, né? Que, naquela época, era até mal vista a pessoa que colocava seus filhos na escola [...] ...Que queria ser rico e tudo mais. E aí... como eu, e toda a família, a gente seguiu essa profissão professor. [...] Eu comecei a trabalhar como substituta... substituta de uma professora que ia ganhar neném e, nessa época, não tinha nem concurso. E eu, a única formação que eu tinha era o ginásio, e... teve essa necessidade, e eu fiz um teste lá na prefeitura. Nesse teste eu passei e fui substituir essa professora. Logo gostaram do meu trabalho e, então, eu fiquei efetiva.

Julival – [...] Como é que você se tornou professora?

Marlete - Isso aí eu acho que todo pobre, [...] como não tem outra maneira, outro emprego, sempre os pais da gente trabalham pra ver se os filhos, querendo ou não... — a minha foi nesse sentido — Todo mundo é pra ser professor! Minha mãe foi e depois não se deu bem, aí foi pra área de enfermagem. Então, ou era enfermagem ou era pra ser professora. Mas, assim mesmo, eu, toda vida gostei. E hoje eu não me vejo... Se eu nascesse novamente, certeza absoluta, eu ia ser professora, mesmo com toda dificuldade [...].

Julival – [...] Como você, professora Ana Lúcia, se tornou professora?.

Ana Lúcia - Olha, eu diria que [...] não foi planejado, não era meu sonho, foi até mais por uma opção. Eu sempre estudei em escola pública e, numa família de onze filhos, era muito difícil... — antes eu pensava assim — era muito difícil emprego. E estudar, assim, em escola pública, os conteúdos são sempre, assim, mais simplificados. E trabalhando o dia inteiro, não dava tanto tempo pra estudar, assim, pra concorrer a outros concursos. Daí eu tentei várias outras coisas. Trabalhar como comerciária, [...] colocar o próprio serviço, fábrica de confecção... e outros e outros. Daí eu fiz o seguinte, surgiu a época em que teve o concurso, aí sempre eu comecei estudar em casa, já pensando nisso: “é o que tá dando pra mim, eu vou fazer”.

Julival – Como foi que essa história da professora Erzilene começou?

Erzilene - [...] Eu tinha apenas quinze anos, aí, como eu trabalhava com cerâmica, aquelas coisas, aí a minha vizinha perguntou se eu não queria passar pros alunos na escola [...] esse meu conhecimento, né?, Aí eu disse: “Tá bom!”. Aí ela pegou e fez um contrato comigo, aí trabalhei, aí, de lá em diante... — eu fazia *estradas*, nessa época, na Escola Técnica... aí eu peguei, não fiz mais o curso de estradas... [...] Eu já fui fazer o teste lá do Instituto pra mim ficar no Instituto... Que eu me empolguei! Fiquei, assim, ave Maria, admirada... “Meu Deus, eu quero ser é professora!” [...] Começou dessa forma aí... duma brincadeira...

Julival – [...] Como é que você, Lucimar [...], se tornou professora?

Lucimar - Eu me tornei professora sendo professora de alunos de cinco anos de idade numa escolinha na cidade de Parnarama, no Maranhão. Aí veio a necessidade de trabalhar, com quatorze anos, aí eu saí atrás de meninos de cinco anos, alunos pra mim ensinar, aí eu consegui, o prefeito me ajudou e eu consegui, e formei turma e comecei trabalhar com alunos de cinco anos. [...] Fui atrás dos alunos, aí convidei uma colega, aí a colega foi atrás, também, comigo. Nós formamos duas turmas [...]. Aí o prefeito mandou atrás de um professor em São Luis pra vir fazer um teste com a gente, pra saber se a gente estava preparada. Eu, com catorze anos, preparada pra dar aulas para alunos de cinco anos?! Ali mesmo eles fizeram o teste. Ainda hoje eu lembro até da história que ele mandou eu contar, acredita? Mandou eu contar uma história... A professora chegou, muito elegante, né? E ela disse: “Agora, cada uma vai contar uma história.” Aí eu fui e contei uma história da menina Lúcia, daquela Lucinha, que era uma menina tímida, e tudo... Aí eu contei essa história muito bonitinha, aí ela disse que tava ótima a história e escreveu umas coisas no quadro e eu respondi lá o que eu podia... o que eu sabia, né? E... ela disse que tava aprovada, que podia dar aula.

Julival – Professora Regina, fale um pouquinho mais sobre como começou a sua história de ser professora.

Regina - A minha história de ser professora deu-se a partir do momento que minha família achava que deviam as filhas ser professoras... e as outras irmãs não queriam. Nós somos cinco irmãs. E não queriam, não queriam... Só eu. Eu digo: “Não, eu tenho que fazer alguma coisa. Papai quer, mamãe quer...” Fui ser professora. Ingressei no Instituto de Educação — na época fazendo um teste —, fui aprovada, passei lá quatro anos — três anos, mais um ano de estudos adicionais. Mas antes disso eu já trabalhava E... minha mãe falava assim: “Ora, menina, tu não quer ser professora?” Eu digo: “Não, mamãe, eu não quero ser professora”. “Como tu dá aula?” Eu já dava aula pra alguns alunos do cursinho chamado Exame de Admissão. Nós formamos um grupo de professores e eu dava aula à noite com as colegas. Depois, aquilo ali foi, assim... entrando, devagarzinho, devagarzinho, internalizando aquela história de ser professor e terminei sendo professora. [...] Fui gostando e ficando... gostando e ficando, e até hoje eu estou como professora.

Julival – [...] Como começou essa história da Edna pessoa que um dia se tornou professora? [...]

Edna – Olha, eu realizei um sonho do meu pai, porque sempre meu pai dizia que a gente... que as filhas dele tinham que ser professora. Aí, então, eu resolvi ir fazer o pedagógico e logo que terminei o pedagógico eu fui trabalhar em escola particular. Com um ano de escola particular fui convidada pelo... até por um político, que na época não tinha cursos, né?, E... entrei na prefeitura.

[...]

Julival – Fala um pouco do teu pai. Porque teu pai queria que as filhas... [...] fossem professoras?

Edna - Nós somos cinco filhas [...] e meu pai era [...] militar, e naquela época os militares... os pais, antigamente, eles viam muito assim, que as filhas tinha que ser professoras e os filhos tinham que ser militares. E meu pai sempre dizia que queria que as filhas dele fossem professoras, e aí eu... nós, as cinco irmãs, seguimos esse caminho.

Os fragmentos acima revelam um pouco das histórias de professoras que tiveram, no contexto específico de sua formação e realidade de vida, um encaminhamento para a profissão docente em que, por vezes, o ser professor é envolvido por uma mística que parece compensar as dificuldades que acompanham o exercício da profissão.

As histórias permitem perceber os professores experientes como pessoas que, em vez da docência, poderiam ter alimentado uma série de outras expectativas de formação profissional, caso o contexto cultural e socioeconômico de suas vidas fosse diferente. Diante das contingências, ingressa-se na docência e aprende-se a ser professor; ante à necessidade de sobreviver e aos papéis assumidos nas interações humanas travadas no exercício da profissão, aprende-se a gostar e, mais ainda, a sublimar o significado de ser professor.

Julival - Professora Erzilene, faça um rápido balanço, assim, do que tem sido ser professora ao longo desse tempo todo.

Erzilene - É árduo, né? É muito difícil. [...] Eu agora, por exemplo, peguei uma clientela muito difícil, que é de alfabetização [...]. Então... eu tô na zona rural. [...] Até eu me deparei, assim, com uma situação mais difícil, porque eu não pensei que a zona rural tava tão fracassada desse jeito. [...] Quando eu trabalhei uma vez na zona rural os meninos tinham respeito pela gente, era como tia. Agora não, é diferente, eles são mais arredios, mais... sei lá... [...] E agora tá os pais... não ajudam. [...] Então, tá difícil agora esse momento que eu tô passando com esses meninos lá na zona rural, e aí eu digo, é árduo trabalhar vinte anos em sala de aula, [...] cada ano um tipo diferente de alunado... É muito difícil, mas... tem suas gratificações, suas recompensas. Quando, eu trabalhando com alfabetização, que a criança não sabe de nada, aí, de repente, abre o conhecimento e começa a escrever, a ler, aquilo pra mim é... ave Maria! É tudo!

Dionar - [...] Minha experiência total é de zona rural, com crianças, realmente, que precisam não só do saber, do ler, do escrever, mas como necessitam também de um carinho, de um apoio, de uma atenção em todos os sentidos. E é uma experiência gratificante. Dá trabalho, dá muito trabalho. É muito, muito trabalhoso mesmo. A gente passa... Tem horas que acontece cada coisa que você diz assim: “não, não vai dar”, mas aí, depois que você vê aquelas carinhas, aquelas coisas, aqueles sorrisos, você muda totalmente de opinião. É gratificante, é um crescimento. É um crescimento de um valor muito grande que a gente não pode nem imaginar o quanto. Eu mesma, às vezes, eu sinto e eu digo assim: “hoje, hoje eu tô muito ruim, hoje eu não sei nem como é que eu vou ficar numa sala”. Mas, na hora que eu entro na sala de aula, pronto... Passou tudo. É gratificante. Às vezes, as meninas dizem assim: “Ave Maria, a Dionar não se cansa.” Eu digo: “Não!” Parece que é assim a minha vida... Que eu possa estar até me sentido mal e tudo mais, mas quando eu chego, já passou. É uma coisa que nos dá muito trabalho, muita preocupação, muita responsabilidade, porque a gente tem que fazer tudo: é pai, é mãe, é professor, é o médico, é tudo pra eles.

Julival – [...] O que é ser professora durante esse tempo todo? O que tem sido essa experiência?

Lucimar - Eu acho, assim... ser professor... quando eu olho meus alunos que hoje estão todo mundo formado, e encontra comigo, eu me sinto tão importante, tu acredita? Mas eu me sinto importante! Quando eu estudava lá na Universidade, mesmo ali, fazendo aquele curso, eu me sentava... [...] e de vez em quando passava algum daqueles que foram meus alunos, “Professora, o que que você tá fazendo aqui?” — Aquela alegria maior do mundo. E aquilo ali eu me sentia... que meus alunos estavam ali, comigo também. Eu me sentia... eu me sinto importante e eu gosto de ser professora. Eu vou me aposentar, mas é com saudade. Coisa que eu acho melhor é eu estar dentro de uma sala e eu olhar pra aquelas crianças e eu ensinar aquelas crianças e aquelas crianças aprenderem. Passar atividades pra eles e eles resolverem os problemas tudo... Ave Maria! Alguns que não fazem muita coisa, mas eu vou ajudar e eu quero levar todo mundo.

Julival – Você [...] falou um pouco antes que a realidade do professor não é exatamente muito fácil, no dia a dia, [...] que, às vezes, os professores da Universidade, nem todos eles conhecem, têm essa vivência da realidade. Mas como é que você, como professora, enfrenta esse dia a dia? De onde você encontra energia ou... o que te motiva a enfrentar esse dia a dia, dessa realidade dura de professor?

Edna - [...] Quando a gente faz o que gosta as coisas se tornam mais fáceis, só que eu estou com sete anos que estou na Vila Irmã Dulce. Eu deparei, assim, com um problema muito sério... Crianças difíceis, sabe? Clientela grande demais, turmas com trinta e cinco alunos. Mas aí, a gente quando vai ver a realidade de cada um, a gente começa a trabalhar, a conhecer cada criança, a gente vai percebendo que tudo aquilo é prazeroso na vida da gente. Trabalhar com essas crianças.

O ser professor transforma-se em algo que transcende o mero exercício de uma função profissional na escola. Para além da figura institucional do professor, existe a construção da figura missionária do educador, cuja identidade parece ser capaz, em certa medida, de fazer superar ou conformar-se ante as dificuldades do cotidiano. Por um lado, isso revela como os professores, a despeito das condições e circunstâncias de ingresso e exercício na profissão, podem construir o sentido de uma práxis profissional centrada no valor do ato educativo; por outro lado, essa mesma prática que se justifica por um fazer com e para o outro e que é vista como algo que dignifica e gratifica o professor, também atua como um poderoso artifício ideológico de conformação do professor às condições de exercício da profissão, construídas historicamente.

Em suas vozes, os professores se revelam profissionais que carregam consigo as marcas da educação e escolarização que tiveram e que se aproximam da realidade das comunidades em que atuam, para quem o padrão culto da linguagem e do saber escolar e o desenvolvimento de certas habilidades básicas de comunicação não constituem regra. Mas, de certo modo, também são as limitações que trazem consigo que tornam os professores conscientes de que precisam, de alguma forma, fazer a diferença na vida dos alunos.

Marlete – [...] Eu jamais quero que aluno nenhum meu tenha esse tipo de fraqueza que eu tenho de falar em público. Que eu, mesmo desse jeito, só tenho a cara de gente sem vergonha, mas não sou não... nesse sentido de pensar que eu falo muito, mas não falo não, só faço fuá. Na hora que bota mesmo, me tremo toda. Mas eu não gostaria que um aluno meu tivesse esse receio. Aluno como medo de falar, como lá na própria escola, até isso eu faço lá [...] é... “selv serve”, né, que a gente chama? Até isso eu tenho dificuldade em citar. Lá nós fazemos uma vez por mês com a criança. Por que? Porque eu... Então todas as necessidades minha [...] que eu tenho receio, que eu tenho medo, tenho vergonha, eu quero que eles não tenham. Então, isso tá sendo feito na nossa escola, pra quê? Pra quando ele tiver maior não precisar passar, sentir fome... Ter o dinheiro no bolso e não ter vergonha de entrar. Porque quantas vezes, assim, eu, com dinheiro no bolso, olho assim, um monte de gente... “Eu vou nada!”. Fico... “Menino, onde é que eu vou mesmo? Onde é que tá os

pratos? Aí entro, olho pra poder me situar...” Tu tá entendendo como é? Eu quero isso pra ninguém, meu irmão?

Julival – Um Self Service?!

Marlete – Uma vez por mês eu faço com os alunos, mas é assim, as mesinhas é exposta no pátio, aí é colocado o arroz, o feijão... pra criança ir tirar. Claro!... Eles fazem aquela bagunça toda, mas aos poucos a gente vai tentar educar, porque não foi nem um ano ainda, né? A escola. É por isso que eles gostam.

1.4.5 As preocupações vividas na profissão

Contudo, mesmo encontrando mecanismos psicológicos para gratificar-se com seu trabalho, os professores vivenciam em seu cotidiano uma série de preocupações em torno de problemas que repercutem diretamente na aprendizagem dos alunos.

1.4.5.1 A questão da aprendizagem num contexto de dificuldades

Em suas falas, os professores não conseguem identificar as raízes dos problemas que enfrentam no dia-a-dia da sala de aula e que leva boa parte dos seus alunos a não aprenderem. Não obstante, também reconhecem que há um plano em que exercem grande influência, e este plano é o da relação professor-aluno, onde cada indivíduo tem uma significação ímpar. O professor pode não se dar conta do quão limitada é sua ação se considerada frente ao quadro mais amplo de desigualdades e realidades marginais que giram no entorno das escolas públicas. Pode não perceber que, enquanto sua ação gera efeitos positivos junto a determinados alunos, outros tantos estão chegando na escola em condições muito precárias. Mas, há algo que mantém vivo o professor, que talvez seja a consciência de saber que a despeito das desigualdades produzidas no mundo em que vive, sobre determinados indivíduos sua ação consegue fazer diferença.

Edna – Cada dia que eu saio de casa, que eu vou pra dentro da escola, na Vila Irmã Dulce, a minha preocupação maior é que eles consigam o objetivo, que eles aprendam. É isso que me preocupa muito, muito, muito. Porque nós temos uma turma, assim, que não é tão pequena, [...] de alunos e a gente fica assim, meia temerosa pra que eles não aprendam e preocupa demais. E o que a gente quer mesmo é que eles aprendam, se tornem cidadão de responsabilidade, porque bem que a gente, como professora, a gente tem que fazer de tudo com eles... Ser educadora, tem que ser professora, tem que ser mãe.

Julival – E o que [...] a professora Edna, enquanto uma pessoa, pode fazer diante das dificuldades que enfrenta lá nessa escola, onde você tem trinta e cinco alunos? Que poder você tem?

Edna – Hi!... É tanto poderes! Que a gente, às vezes, se assusta com o que a gente é capaz de fazer, porque a gente pega criança, assim... [...] Crianças bem agressivas. E no andar do tempo, a gente vai percebendo que eles vão melhorando, e quando chega no final do ano a gente percebe que eles já lêem, que têm um desenvolvimento ótimo, sabe? E a gente fica assim meia pasma com tudo o que a gente fez, com tudo o que a gente tem pra oferecer pra eles, porque eles precisam de carinho, de afeto... muito afeto... aquelas crianças, carentes demais. E a nossa opção é essa.

Além da questão estrita da aprendizagem, os professores estão às voltas com a indisciplina dos alunos e com uma relação de distanciamento estabelecida entre escolas e famílias. Um problema para o qual tem sido difícil encontrar solução. Trata-se de ter que lidar cotidianamente com a realidade de alunos que não têm sua vivência escolar assistida pela família. Sobre os professores há o discurso de que é sua competência desenvolver as estratégias adequadas para lidar com a situação. Na Universidade, são conscientizados de que devem resistir ao desânimo e procurar fazer o possível.

Contudo, parece estar se constituindo uma espécie de pacto de conformação com a situação, que se estabelece como dada, e sobre a qual nada se pode fazer, a não ser o professor desafiar sua própria capacidade de assumir crescentemente outros papéis, como os de pai e mãe, para alunos desassistidos. Uma mensagem implícita vai sendo reproduzida, que é a de que a esfera de atuação do professor se reduz à escola, mas lá, paradoxalmente, a sua responsabilidade se amplia, obrigando-o a fazer o “(im)possível”, e contando estritamente com sua instrumentalização pedagógica deficitária e seus saberes da experiência.

Para os professores, estabelecer uma relação de parceria entre família e escola se apresenta como uma tarefa difícil, embora extremamente necessária, que requer dos professores e da equipe escolar, como um todo, uma identidade e uma habilidade em lidar com a comunidade. Mas, se para a maioria é um grande desafio envolver os pais em determinadas ações programadas no espaço escolar, para alguns professores experientes isto é conseguido através de uma relação empática de cumplicidade e diálogo, desenvolvida com a comunidade, e por um espírito de dinamismo no fazer da prática educativa. Entretanto, nestes casos, quais pressupostos orientam essa dinamização da atividade escolar e essa mobilização da comunidade, quando ela acontece? Às vezes, é a intuição fala mais alto e é a experiência que mostra que certas práticas são bem recebidas pela comunidade escola.

O professor “sente” que sua ação é relevante, que a comunidade ganha com o que ele faz, que há visibilidade e valorização dessas ações. A escola aparece publicamente com a manifestação de uma experiência bem sucedida, desafiando as crenças do senso comum de falência da educação pública. É o professor que demonstra habilidade política, institucional e comunitária, mas não necessariamente compreende ao certo que habilidade é essa, e por não compreendê-la muito bem, não tem muita clareza dos reais efeitos de suas ações. Daí, move-se por sua intuição e pelas respostas que obtém das pessoas a quem essa ação se dirige. É sua experiência que lhe faz avaliar como bom ou ruim o que faz.

Julival – Professora Marlete, [...] você [...] colocou duas considerações importantes, que acho que vale a pena registrar. Uma é que, academicamente, do ponto de vista mais teórico, parece que você sente que deixa a desejar, e [...] se cobra sobre isso. Entretanto, do ponto de vista do ativismo, da atividade, do envolvimento com a comunidade, de fazer a escola se movimentar e se dinamizar, você fala de uma experiência que vem tendo ao longo de vários anos [...] com a qual se identifica, também. [...] Que importância [...] social [...] você acredita que tem esse tipo de atividade perante a comunidade, na construção da cidadania, mesmo no sentido político, frente às comunidades com que você atua? Essa função muito de atividade, de estar mexendo com a comunidade... Que importância você acredita que tem?

Marlete – Olha, às vezes, as pessoas... Como aqui. [...] Eu tô aqui num curso de gestão, que a prefeitura tá pagando pra todos diretores, justamente... tá ensinando. Esse curso é justamente direcionado mesmo pra [...] gestores da prefeitura. Então, aqui é pós-graduação em gestão escolar. Nós temos o quê? Duzentos professores fazendo esse curso. Cada professor, quase três mil reais. Dois mil e pouco. [...] E muitos deles vai e diz pra mim: “Marlete, não tem razão pra tu andar correndo. Não vale a pena. Na hora que tu virar as costas, que outra entrar, ela esquece.”. Mas não esquece, não! Não esquece, porque... Olha eu estou... Eu saí... Tá com mais ou menos uns dez anos do São Joaquim, na direção de lá. Na hora que eu entro na rua Conceição Vieira, que fica onde fica a creche Tia Mônica, não tem uma pessoa que não venha falar comigo do pessoal antigo. Só os novatos... Ainda ficam perguntando, porque vê aquelas mães, que me puxa pra cá, me chama pra cá, aquele negócio... “Quem é essa mulher? Quem é?”. “Não, ela foi a primeira diretora aqui da escola”. Mas, por que? Porque eu fazia esse tipo de atividade. Não sei até que ponto... como o pessoal fala em cidadania, cidadania, cidadania... Cidadania pra mim é... é... não é somente o direito de você... As pessoas fala... É ter direito. Certo. É ter também o direito de ter lazer, de ter essa brinca... de ter essas festividades dentro da escola. Certo, e o conhecimento? Também, porque todas essas atividades que a gente faz é sempre nas datas cívicas. Agora mesmo [...] eu li na Nova Escola, [...] tem uma crítica, justamente, e eu descordo dela. [...] Vários estudiosos [...] criticando que nós professores gostamos de fazer esse tipo de atividade e diz que esse tipo de atividade não leva a nada à criança. Diz que se no Dia do Índio só botar um cocar na cabeça... e cadê a realidade do índio? Depende de como você trabalha. Meu ponto de vista é nesse sentido. Porque você trabalhar só o dia, só o dia... não é desse jeito. Nós trabalhamos o quê? Se a gente, no mês, tem duas... três datas, a gente escolhe uma e aquela você trabalha o mês todo, você envolve os pais, como a do dia do índio. Foi feito a festividade, a gente... tudo... mostrou pras crianças, trouxe vídeo. A gente fez os cocarinhos da cabeça, a roupa do índio, mostrando, fizemos exposição... com os pais. A gente convocou os pais, a gente pediu pra cada pai trazer alimento indígena... Aí trazer... mandioca... Tu tá entendendo? Todo aquela parte que era... que a gente achava que... Claro! Que tinha outras coisas que não tinha... que não tinham nada a ver com o índio, mas a gente teve exposição e depois foi dado... feito um lanche e cada um comeu do prato... cada pai que trouxe, aí foi feita aquela divisão e foi dado. Então, por que que minha... a escola... sempre que eu trabalho é referência na região? Agora

mesmo a minha superintendente [...] chegou — porque minha escola tem um anexo. Ela atende essas crianças, são seis salas de aula e tem mais duas salas de aula em outro local, porque a procura é grande. E lá, próximo, o que tem de colégio... Agora mesmo, vão fazer duas salas, e a minha tá dizendo: “Marlete, mas não faz mais matrícula esse ano, porque vai secar as escolas tal, tal, tal. Ficou dizendo o nome das escolas próximas. Do mesmo jeitinho daqui também. Nós... aqui do São Joaquim, quando [...] eu era diretora de lá, [...] E eu fazia matrícula, assim, eu digo “Olha, segunda-feira, dia cinco — dando uma data, né? — ...dia cinco vai iniciar as matrículas”. E eu aviso em tudo quanto é de canto. Pois, no dia cinco... quando dava doze horas da noite, tinha gente já esperando pra fazer a matrícula do aluno. Aí eu te digo, não tem importância?! Esse tipo de atividade que eu faço lá na escola não leva a alguma coisa? Leva! Não sei até que ponto é construtivo [...] ...não sei até que ponto, mas... que elas gosta, gosta! [...].

O professor experiente, a despeito de suas crenças, enfrenta todos os dilemas decorrentes das relações de opressão e dominação historicamente constituídas na sociedade. A questão da exclusão social, por exemplo, via de regra é mal compreendida pelo professor, que busca em meios meramente pedagógicos instrumentais, restritos à sala de aula, saídas para problemas que são de ordem político-social e que extrapolam a escola.

Dionar – [...] Quando nós vamos fazer um curso, a gente que já vive na sala de aula, já convive com aquelas crianças e tudo o mais, a gente sabe a realidade, a gente espera de um curso uma oficina, uma coisa, exatamente como se fosse assim, mais como uma oficina, onde você vai ver soluções pra determinados problemas que você não consegue dominar perante aqueles alunos, perante aquela comunidade...

Julival – Tipo? Dionar. Dá uma idéia disso, de problemas que você enfrenta.

Dionar - Como fazer uma criança... como conseguir de uma criança lá da zona rural, onde aquela criança não tem luz elétrica em casa, não tem uma TV, não tem, assim, um som, e que os pais não tenham nem um tipo de conhecimento, como é que a gente vai fazer, que tipo de coisa nós podemos fazer pra levar ao conhecimento daqueles alunos, daquela comunidade, o conhecimento da educação, que é realmente a educação, porque essas crianças... tem crianças que elas não sabem, elas não aprendem a partir da casa deles nem o higiene, né? Nem sobre higiene. A gente é quem dá banho, a gente é que... [...] faz as coisas por eles na escola, né? E, às vezes, isso ainda é mal interpretado, [...] esse tipo de trabalho que a gente faz. Então, a gente vai assim, quando a gente imagina um curso desse, a gente imagina mais assim: soluções pra determinadas coisas... de como fazer, né? De como fazer... porque, muitas vezes, a gente acha que a gente já ultrapassou [...] e que a gente já não tá conseguindo aquilo. Aí a gente espera o quê? Conseguir algo novo.

Lucimar – [...] Eu gosto do meu trabalho. [...] Sabe, você ter aquele prazer de trabalhar? Agora eu fico assim, com muita pena, é dos pais desses alunos, que eles não procuram ajudar a gente, porque o prazer que a gente tem, se eles tivessem o prazer de ter os filhos sábios, era bom demais.

Julival – E a que você atribui isso, essa dificuldade que eles têm?

[...] Lucimar - Eu acho que à oportunidade de trabalho que eles não têm... — Que tem pai aqui de aluno... Meus alunos, a maior parte, eles vêm pra cá sem comer, sem almoçar, os da tarde, e os da manhã, sem tomar café. A sorte que tem essa merenda. Aí eu vejo assim, o pai é obrigado a sair de manhã, não vê nem seu filho e quando ele chega, à noite, ele já está dormindo. É isso que acontece com eles aqui. Aí lá eles comem... eles vêm pra escola sem comer nada... merenda aqui. Às vezes, vivem da merenda daqui. Aí é onde eu me preocupo, assim... Um das crianças, que eu tô trabalhando desse jeito. Outro dia [...] um chegou pra mim e disse: “Tia, minha cabeça tá doendo demais!”. Eu digo: “E o que foi, meu

filho?”. “Tia eu não comi nada, hoje”. Eu disse: “Como é que você vai aprender, meu filho, quem... Não tinha ninguém pra fazer comida, não?”. “Tinha não. Não tinha ninguém pra fazer comida lá em casa”. Eu levei aqui, peguei um refrigerante e um salgado e dei pra ele, porque... pra esperar a hora da merenda, né? Que graças a Deus aqui tem merenda boa. Aí eu me preocupo é isso aí, a oportunidade que os pais não têm de um trabalho que possa olhar essas crianças deles. Não têm. E também, tiraram aquela oportunidade boa que tinha aqui, que era assim, o semi-internato. Os meninos estudavam de manhã e saía só à tarde. Já saía com sua tarefa pronta, já saía merendado, e já ia dormir, né? ...Que o professor ensinava.

Diante das dificuldades e dilemas enfrentados no cotidiano, a partir dos quais muitos abandonam a professores abandonar a profissão, alguns resolvem buscar nas possibilidades de formação a esperança de compreender e ter condições de administrar adequadamente as situações da prática.

Ana Lúcia - [...] Eu entregava todo dia a turma: “Não vou mais! Vou mesmo fazer meus bordados, não vou mais”. [...] “Não, você tem que continuar, vai dar certo, eu notei que você tem algo que vai dar certo, você só não tá sabendo é adequar, mas a gente vai te ajudar”. Então, eu tive muita ajuda, mas eu queria desistir, eu queria desistir, mas não permitiram. E, hoje [...] eu até agradeço e me envergonho de querer ter saído, porque eu fui fraca, mas, por parte de mim, [...] eu acho que eu não tava dando certo do jeito que eu tava fazendo, não estava certo, porque, mesmo assim, eu já tinha uma experiência, que eu fiz um curso que foi quase, assim, a distância, [...] mas eu tinha os trabalhos, eu precisava ler [...]. Então, ninguém é totalmente leigo. Isso aí a gente vive a prática no dia-a-dia. Eu já estudava, eu sabia essa prática da relação professor-aluno desde a minha época. Então, na hora de efetivar, eu via que eu já tinha algum conhecimento, mas não dava como aplicar, porque lá é assim, [...] eu tinha cinquenta e uma crianças dentro da sala, mesmo tendo ajuda de duas pajens, mas, mesmo assim, a parte mesmo de conteúdo formal, essas coisas, eu era sozinha nessa... sem ninguém pra ajudar. Então, eu tava inda à loucura, era grito, era choro, era tudo. Então isso tava me desesperando, mas essa exigência passou a ser minha mesmo, desde esse tempo, uma exigência minha, que eu achava que o que eu tava fazendo não tava atendendo, porque os meninos tinham que ficar quietinhos — essa educação tradicional. A gente aprendeu, tem que levar alguma coisa. Eu achei que os meninos tinham que ficar quietinhos, que os meninos estavam preparados pra ficar tudo ali pra ouvir aquelas mensagens, e não era isso. Então, tudo isso fez um grande conflito na cabeça.

1.4.6 As motivações e expectativas quanto à formação em nível superior

Para além do elemento óbvio do convênio UFPI / PMT, destinado à formação em nível superior dos professores da rede municipal de ensino, a pesquisa buscou identificar, entre os professores, as razões outras que lhes motivaram ao ingresso no curso de Pedagogia, uma vez que, embora se houvesse instalado entre os mais diferentes segmentos docentes uma compreensão geral de que, ao final da década da educação, todos os professores seriam obrigados a se apresentar com nível superior, sob pena de se colocar em risco a própria condição funcional docente, estes não eram obrigados a prestar o vestibular do convênio, nem havia

vagas para todos os interessados. Logo, para além das razões e exigências legais e institucionais, há também as razões particulares de cada um para investir maior ou menor esforço nesse processo de formação. Sob a perspectiva crítica, interessa reconhecer essas motivações intrínsecas e em que medida se articulam com um projeto de formação docente voltado para a atuação crítica.

1.4.6.1 Razões do Ingresso no Curso de Pedagogia

Quando indagados no questionário sobre o porquê do ingresso no curso de Pedagogia Convênio UFPI / PMT, as respostas dos professores se manifestaram, conforme QUADRO 06, abaixo, em torno de três orientações principais: a primeira, razões não declaradas ou não diretamente relacionadas ao curso; a segunda, razões relacionadas ao sonho e à oportunidade do acesso à Universidade como formas de realização pessoal e profissional; e a terceira, razões diretamente relacionadas com a perspectiva da profissionalização docente.

QUADRO 06
Razões do ingresso no curso de pedagogia convênio UFPI / PMT

Não Declaradas ou Não Diretamente Relacionadas ao Curso	Sonho e Oportunidade de Realização Pessoal e Profissional	Perspectiva de Qualificação e Aprimoramento Profissional
4 8,9%	16 35,6%	25 55,6%

Fonte: Pesquisa direta

1.4.6.1.1 As razões não declaradas ou não diretamente relacionadas ao curso de Pedagogia

Dos 45 questionários respondidos pelos professores, em dois deles não houve respostas quanto às razões de ingresso no curso. Em outros dois as respostas foram as seguintes, vindas de duas professoras que têm, respectivamente, 33 e 20 anos de atuação docente:

- Porque fiz concurso para Biologia e Matemática, mas não deu para cursar, abandonei o curso de Teologia no 4º período por motivo pessoal, daí, houve o curso de Pedagogia da UFPI/PMT e tentei o ingresso.
- Porque houve o vestibular [e] eu fui classificada.

1.4.6.1.2 Razões relacionadas ao sonho e à oportunidade do acesso à universidade como formas de realização pessoal e profissional

Para outros professores, o ingresso no curso de Pedagogia resulta de um sonho, motivo de auto-realização pessoal, não necessariamente articulado com um comprometimento específico com a formação para a docência. Algumas respostas denotam, inclusive, uma percepção ingênua e superestimada do significado da formação em nível superior, evidenciando um distanciamento entre a realidade esperada da docência e a realidade circunstante dos professores:

- Ou nesse convênio ou em outro, o meu sonho era entrar em uma faculdade.
- Porque tinha muito [sic] vontade de ingressar pedagogia nesta Universidade.
- Tinha vontade de possuir um curso superior e trabalhando na Prefeitura tive a oportunidade de prestar vestibular e passei. Hoje sou feliz.
- Porque é muito importante o professor graduado e era o meu maior sonho.
- Porque era um sonho que tornou-se em realidade, além do mais para engrandecer minha prática de trabalho.
- Porque era meu sonho fazer curso superior para melhorar minha prática.
- Porque é um curso que sempre sonhei em fazer e está dentro da área que exerço a [sic] muito tempo.
- Porque fiz o vestibular e passei e também por que era um sonho ter o Ensino Superior.

Para parte considerável dos professores, cursar Pedagogia em uma Universidade não é simplesmente uma questão de opção ou auto-exigência profissional, é muito mais uma questão de oportunidades e de garantia de condicionantes reais para que essa tarefa de formação em nível superior seja possível, a partir, inclusive, do próprio acesso à Universidade. Na prática, a universidade se tornou para muitos uma perspectiva distante, somente possível na atual conjuntura político-educacional em que os convênios institucionais pró-formação de professores foram implementados em maior escala.

Dentre os professores, é flagrante uma percepção realista e pouco crítica das condições concretas e deficitárias de formação oferecidas pela rede pública:

- Porque foi mais fácil do que concorrer com alunos "feras", pois sempre estudei em escola pública.
- Porque a prefeitura me deu esta oportunidade para melhorar minha prática e conhecimentos.
- Porque foi uma oportunidade caída do céu que eu vinha sonhando e que esse curso é muito importante para a minha formação continuada.

- Porque a prefeitura me deu a oportunidade e eu aproveitei para melhorar meus conhecimentos.
- Pelo fato de morar e trabalhar na zona rural, tinha dificuldade de acesso, agora como tenho 20 horas para este fim, aproveitei a chance e também pela necessidade de estudar mesmo, me atualizar.
- Quando passei no vestibular senti a necessidade de me atualizar para desenvolver um bom trabalho em sala de aula.
- Primeiro passei no vestibular e depois para melhorar meus conhecimentos.
- Porque ainda não era graduada e como todo ser humano precisa de uma graduação principalmente o professor, através deste convênio surgiu a oportunidade.

A despeito de se reconhecerem dentro de um sistema em que estão em desvantagem para o ingresso na Universidade, dadas as condições em que tiveram que percorrer toda a sua trajetória escolar, o ingresso na curso de Pedagogia convênio surge como uma espécie de “dádiva” concedida pelo poder público que, enfim, lhes oportuniza a inclusão acadêmica negada em momentos anteriores. Em algumas respostas, é possível identificar a consciência de que a própria prática está envelhecida, desatualizada e ineficaz, sendo este o momento para revitalizá-la, um momento concebido de cima para baixo, determinado pela legislação educacional e pelo sistema escolar municipal e não resultante de um processo provocado pelos próprios professores a partir de uma análise, reflexão e avaliação coletivas de sua condição de atuação profissional. Mas este parece ser um detalhe que não incomoda aos professores.

Diante do imperativo de chegar à Universidade, os professores experimentam a mesma realidade de exclusão vivenciada pelos estudantes das escolas públicas. Os depoimentos mostram que entre aqueles que ensinam e a qualificação dita necessária para a melhoria da prática, há mais elementos decisivos que a simples consciência da necessidade de formação e a vontade de realizá-la.

Julival – Por que você acha que não estava conseguindo o vestibular?

Lucimar - [...] Eu não tinha tempo de estudar. Porque eu tinha filhos pra cuidar, eu tinha um trabalho quarenta horas aqui, como é que eu podia? [...] Quando eu chego em casa vou fazer tudo, né? Hoje em dia, graças a Deus, meus filhos já estão grandes. Mas, quando era tudo pequeno? [...] Eu chegava em casa e tinha que fazer o almoço pro outro dia. Fazia a janta e o almoço pro outro dia. Meus meninos tudo pequeninim. Hoje tá mais assim porque eles já estão formados... [...] Graças a Deus, não tem mais aquela... sabe? Eu acho que não passava era por isso. Porque eu tinha que estudar muito, e pra gente passar no vestibular precisa estudar.

Regina - [...] Como professora consegui educar minhas duas filhas, levando pra escola, trazendo... aquele acompanhamento todo que eu não poderia fazer se eu não fosse professora. E durante esses anos eu tinha muita vontade de ter um curso superior. Tentei, tentei... fui aprovada, mas não tinha condições. [...] Falta de condições, assim, por

causa das filhas, por que eu não tinha como deixar, nem onde deixar, e só indo pra escola junto comigo foi que eu tive condições. Foi o seguinte, porque sendo professora pela manhã, pela tarde e à noite, eu não podia estudar. E aí chegou essa oportunidade do curso da prefeitura que me disponibilizou um turno pra estudo e o outro pra o trabalho.

Julival – [...] Como foi a chegada no curso de Pedagogia... e o que você esperava do curso de Pedagogia?

Marlete - Ó, sinceramente... Era um sonho, um desejo... eu acho que com dezoito anos de idade. Fiz [vestibular] duas vezes, não pra Pedagogia, pra outros cursos, né? Administração, e tudo mais, mas toda vida sonhando com [...] ser professora. [...] Brincava de ser professora, e comecei... Mas, quando eu não consegui, eu disse, “Sabe duma coisa, eu vou fazer o pedagógico!” Aí, fiz o curso pedagógico. Logo, logo que eu terminei já fui logo trabalhando, aí... também, esse outro sonho [do curso de Pedagogia] já ficou... Quando surgiu... que foi obrigatório, [...] todo professor, ou tinha o curso superior — assim que iniciou, né? — ...ou tinha ou ela não mudava... não aumentava seu dinheiro, ou então... uns dizia que ia perder até o emprego, aquele negócio todo. E aí a prefeitura lançou o primeiro. Eu fiz. Quando eu vi minha nota baixíssima, eu... “Sossega, Marlete! Fica onde tu estás!” Não fiz mais. Aí passou o primeiro, passou o segundo, passou o terceiro... Quando disseram, “É o último!”, eu digo “Não! Vou perder essa oportunidade? Não posso!” Aí corri. Eu, mais trezentas pessoas, praquela turminha de cinqüenta. Eu fiz e a pontuaçãoozinha... até me assustei. [...] eu digo “Olha, viu? Com o tempo eu aprendi alguma coisa!” (risos). Aí eu cheguei, claro, a gente chega toda orgulhosa, só em estar botando os pés dentro da Federal. Não é nem pelo curso, não, é só em estar fazendo o curso superior. Podia ser qualquer outra coisa [...].

Julival – Vamos falar um pouquinho sobre o seu curso? Como é que foi essa trajetória [...] até chegar no curso de Pedagogia?

Dionar – [...] Antes de terminar o curso do Pedagógico teve o primeiro concurso da prefeitura e eu fiz e passei, aí... daí vem vindo... e a minha batalha foi sempre essa... é uma formação e tudo mais, né, uma formação superior, que na realidade, na realidade mesmo, formação que eu queria não era exatamente essa, mas como eu já estava dentro da profissão, e gostando da profissão, nada mais importante do que me formar nela, me... especializar dentro da minha profissão, da profissão que eu estava exercendo. E daí, eu sempre estudando, fazendo os cursos [...] que a SEMEC oferece... formação continuada, treinamentos e tudo, enquanto começou esse convênio da prefeitura com a Universidade. Eu fiz umas vezes e não deu pra mim passar. Outras vezes eu desisti, e não fiz, [...] até que uma vez deu certo, a última vez [...].

1.4.6.1.3 Razões diretamente relacionadas com a perspectiva da profissionalização docente

A grande maioria dos professores (55,6%), no entanto, já tem apropriado um discurso que preconiza, como razões para o ingresso no curso de pedagogia, a necessidade de qualificação e aprimoramento profissional. Alguns trazem de forma muito clara a noção de qualificação profissional, representada pela necessária aquisição da formação em nível superior:

Por que você ingressou no curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT?

- Para me qualificar.
- Para ter uma qualificação superior, conhecimentos científicos para mudar para melhor.

- Para adquirir conhecimento teórico-científico.
- Para adquirir uma formação pessoal e profissional, isto é, uma graduação.
- Porque a minha área exigia.
- Por necessitar de formação em nível superior.

Para outros, há um predomínio da idéia pragmática de aprimoramento profissional, em que, mesmo havendo uma articulação entre teoria e prática, há uma expectativa direta de repercussão da formação na melhoria da prática e em sua eficácia.

- Foi com o objetivo de melhorar mais a prática e a teoria, buscando mais conhecimentos para melhorar o meu trabalho na vida cotidiana, tornando mais eficaz.
- Porque é uma forma de aumentar meus conhecimentos assim facilitando [sic] meu trabalho.
- Para desenvolver melhor os trabalhos teóricos e práticos.
- Para obter novos conhecimento [sic] para enriquecer na minha prática pedagógica.
- Para ampliar meus conhecimento [sic] adquirido [sic] na minha prática.
- Para adquirir novos saberes e melhorar a minha prática docente.
- Para ampliar melhor os conhecimentos adquiridos em minha prática pedagógica.
- Porque estava necessitando melhorar minha prática pedagógica em sala de aula.
- Para melhorar os meus conhecimento [sic].
- Pra fins de extensão, aperfeiçoamento.
- Porque precisaria melhorar meus conhecimentos teoria e prática.

Há, ainda, um terceiro grupo, motivado pela idéia de qualificação profissional, mediante a aquisição do nível superior, aliada à sua conseqüente implicação no aprimoramento da prática pedagógica em sala de aula. Para estes, ambas as dimensões parecem estar diretamente articuladas.

- Porque [eu] só tinha pedagógico, e por força da Lei e da necessidade [de uma] prática adequada na sala [de aula].
- Porque sentia necessidade de melhorar meus conhecimentos, pois só a formação pedagógica não estava mais atendendo a minha formação.
- Porque é importante o professor ser graduado no curso de Pedagogia [sic].
- Para ter um curso superior e melhorar ainda mais a minha prática pedagógica.
- Por sentir necessidade de aprofundamento teórico para poder compreender melhor as mudanças que estão sempre sendo proposta [sic] pelos teóricos e adotadas nas instituições. Também para melhora [sic] meu currículo e também melhorar meus conhecimentos em todos os sentidos.
- Porque tinha necessidade de fazer esse curso, para obter mas [sic] conhecimentos, naquilo que aprendi e na minha formação continuada.

- Para me qualificar mais e poder trabalhar melhor com meus alunos.
- Para continuar meus estudos e ficar mais preparada em minha profissão.

Portanto, para além das justificativas legais, institucionais e funcionais para o ingresso no curso de Pedagogia, vê-se que os professores, em sua maioria, valorizam esse espaço de formação e o traduzem em termos discursivos hegemônicos que defendem a necessidade de “profissionalização” do professor, concebida a partir da apropriação do curso superior e pela conseqüente repercussão na melhoria das práticas pedagógicas. Nesse mesmo discurso predomina a perspectiva da racionalidade técnica instrumental, que focaliza o problema educacional vigente como decorrência direta de uma “desatualização” ou obsolescência docente (KINCHELOE; McLAREN, 2006), além de uma visão messiânica sobre o poder público, que “concede” a oportunidade esperada da formação necessária.

Esse discurso pedagógico e educacional hegemônico, ancorado em noções como qualificação, profissionalização e desenvolvimento de competências, tem produzido nos professores o constrangimento pela não formação. Um certificado de graduação, antes considerado um privilégio de poucos, um fator de distinção honrosa, passa a ser sentido como um fator corriqueiro de inclusão profissional, sem o qual muitos professores, agora, se sentem diminuídos perante seus pares.

Para esse grupo de professores, as experiências de formação têm ocorrido, principalmente, a partir das opções e oportunidades surgidas no âmbito do próprio sistema municipal de ensino, que tem oportunizado momentos de treinamentos, cursos e congressos, mediados pela Secretaria Municipal de Educação. Fora desses espaços de formação, o quadro que predomina é o de professores com uma carga horária extensa em sala de aula, envolvidos na rotina de sua atividade docente e sem a partilha coletiva de outros espaços alternativos de estudo e reflexão. Nas escolas, as relações se tornam mais complexas, com maiores exigências de resultados sobre os professores, com alunos cada vez menos passivos e mais interessados pelo que acontece no sedutor mundo da televisão, das inovações tecnológicas e dos computadores.

O curso de Pedagogia surge, então, como um espaço de formação em torno do qual giram muitas motivações e são alimentadas muitas expectativas. De um lado, a própria prática requer entendimento e orientações para lidar com uma série

de dilemas, problemas e exigências enfrentados no dia-a-dia pelo professor, e para isso, um aprofundamento teórico faz-se necessário. Mas, por outro lado, a despeito da necessidade de uma formação que implique melhorias na prática, a graduação na Universidade tem sobre os professores, também, um sentido de realização pessoal, de conquista de prestígio frente à sociedade e à própria classe profissional e de elevação do nível funcional.

Julival – [...] Como é que se deu esse ingresso no curso de Pedagogia, as razões, como é que você chegou a ele?

Edna - Olha, no início, eu fiz meu curso de Pedagogia porque quando a gente só tem o magistério a gente vai vendo as colegas nos outros cursos e a gente vai se interessando [...]. Porque a gente precisa, também, ter novos conhecimentos... Também tem a mudança de nível, que nos interessa muito. [...] E também a gente precisa ser bem vista, assim, porque só com o curso pedagógico a gente é um professor leigo, como dizem, né? [...] E a gente com o curso de Pedagogia, [...] pode atuar em outras coisas.

Lucimar - [...] Um curso superior, pra mim, [...] é muita coisa, sabe? Eu acho, assim, muito importante, porque a gente trabalhar a vida inteira com primário... e eu lhe digo uma coisa, eu me sentia humilhada em ter só o pedagógico, aqui na minha escola. Eu me sentia. Desde o dia... — eu não gosto nem de falar nisso que eu me sinto mal — desde o dia que eu comecei dar aula de ensino religioso. [...] Tinha uns professores aí do ginásio que eles não sabiam que eu não tinha curso superior. No dia que eles descobriram eles ficaram diferentes comigo. Diferentes. [...] Eles aí achavam que eu não sabia de nada, que eu só tinha primário, só tinha pedagógico, só trabalhava com o pedagógico... É como que o professor não tenha experiência de nada. E aí, eu fiquei assim, eu me senti humilhada, eu disse [...] “Um dia eu passo!”. Eu venho fazendo vestibular sempre, sempre... que eu queria muito. Aí eu consegui com esse aqui da prefeitura, mas consegui.

Ana Lúcia - Vestibular? [...] As várias vezes que eu tentei foi pra Letras. Quer dizer, tinha uma relação, mas não era Pedagogia, era Letras... eu queria muito fazer. Então, como a prefeitura só oferecia Pedagogia, eu peguei Pedagogia, já tava na área mesmo.

Julival – E qual foi a sua expectativa quanto ao curso de Pedagogia? Entrar na Universidade... Claro, a prefeitura estava oferecendo o curso de Pedagogia, mas você, eu acredito, tinha alguma expectativa, esperava alguma coisa.

Ana Lúcia - Ah, tudo! Assim, tudo, que eu falo, porque, se eu tinha essas tentativas que eu fiz há muito tempo e não deu, passou... aí, sim, a partir daí, passou a ser um sonho, sabe? Eu ter esse certificado. Era importante, era algo que eu devia pra mim. Porque eu vivia tentando há muito tempo e essa chance [...] que apareceu eu agarrei mesmo e a expectativa foi a que eu sempre tive, de manter o meu curso pra poder aplicar na minha profissão [...]. A expectativa foi essa, de vir pra mim esse certificado, porque, até mesmo quando eu lia, participava de cursos, diziam assim, “até 2010 não pode mais ninguém [...] ficar sem essa graduação, porque não dá mais no nosso tempo”. Aí eu digo, “eu vou conseguir, se não por um jeito, mas eu pago, mas eu vou fazer”. É uma coisa que eu passei a dever pra mim. Pra mim foi o máximo.

Julival – Agora você fala da necessidade de um certificado. Até onde a necessidade, também, de uma qualificação, pra além do certificado...?

Ana Lúcia - Pois é, eu até falei dessa relação, né? Eu falei já dessa relação. O certificado era uma questão pessoal minha, mas, já como eu tava nessa prática, eu precisava dessa sistematização através de uma graduação, pra ver se essa minha prática, essa minha experiência do dia-a-dia batia com o que via na fundamentação. Então, é claro que em relação a isso, também, passou a ser um sonho. Eu queria ver: “eu tô trabalhando corretamente?” Porque só os cursos oferecidos, assim, eu achava que joga muito, só

jogando, jogando, jogando, como se fosse fácil chegar lá e dizer eu trouxe isso, vou aplicar e vai dar certo. Então eu precisava expandir mais esse horizonte, também.

Regina - [...] Eu já estava trabalhando dentro da área e necessitava de um conhecimento científico. Eu continuava trabalhando como professora e precisava. Eu fui atrás desse conhecimento. [...] Você vê que cada dia que passa a gente busca novos campos, novos conhecimentos para aplicar... porque hoje o mundo tá muito diferente. A gente vê que a tecnologia tá tomando conta do mundo, inclusive porque a gente vê que os nossos alunos, hoje, são diferentes do aluno do passado. O aluno do passado, ele se contentava só em você falar pra ele, hoje em dia, não, ele busca, ele lhe indaga, ele é muito questionador. Fica meio difícil a gente ficar sem ter um conhecimento mais profundo.

1.4.7 A Contribuição Esperada do Curso de Pedagogia para a Prática

Em uma das perguntas do questionário há a indicação de que uma contribuição da formação em nível superior para a prática pedagógica seja considerada pelos professores. Mas, nos casos de respostas positivas, essa contribuição esperada é predominantemente teórica, prática, ou teórica e prática? No questionário não houve detalhamento nos itens. Coube a cada professor julgar o que seria uma contribuição teórica, prática ou teórica e prática e responder conforme a sua expectativa com relação ao curso, optando por respostas livres, inclusive. O resultado é o que se apresenta no QUADRO 07, a seguir:

QUADRO 07
Contribuição esperada da formação em nível superior para a prática pedagógica

TEÓRICA	PRÁTICA	TEÓRICA e PRÁTICA	Nenhuma	Outra
6	2	37	0	0
13,3%	4,4%	82,2%	0,0%	0,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Para a grande maioria de professores (82,2%), é clara a noção de que o curso de Pedagogia deve contribuir para a prática e que essa contribuição deve ser de natureza teórica e prática ao mesmo tempo.

Durante momentos de formação em sala de aula, não é estranho ouvir-se de muitos professores iniciantes e mesmo dos de profissão, as solicitações de modelos ou “receitas” práticas para a resolução dos problemas que cotidianamente ocorrem em sala de aula. Com este grupo de professores, no entanto, a dimensão estrita da prática não representa a principal expectativa do curso. Pelo contrário, para uma pequena parcela (13,3%) a contribuição teórica é a mais esperada, e para a grande

maioria prevalece a contribuição articulada. Da noção estritamente pragmática de docência, parece que se está avançando para a necessidade de constituição de uma prática mais fundamentada teoricamente, o que em si representa uma porta aberta para o exercício da pesquisa e da reflexão crítica.

A contribuição teórica e prática esperada do curso de Pedagogia e os preconceitos em torno do sucesso do processo ensino-aprendizagem. O sucesso desse processo depende sempre e exclusivamente do professor? Será mesmo isso? O cotidiano revela situações que desafiam os especialistas e que, no final das contas ficam por ser resolvidas pelo professor, como a quantidade adequada de alunos por sala de aula, como as competências e condições adequadas para lidar com crianças especiais em sala de aula, como o apoio profissional necessário para que o trabalho possa ser desenvolvido com eficácia. Todos estes são pontos em torno dos quais o professor também mobiliza seus interesses em prol de uma formação em nível superior.

Julival – Você diz aqui que quando ingressou no curso de Pedagogia, esperava da formação uma contribuição principalmente teórica e prática. Como é que você explica essa contribuição teórica e prática? O que significa isso pra você?

Ana Lúcia – [...] Eu tinha um tempo, tinha iniciado [...] com todo aquele conflito, sem saber, “é isso mesmo? Sala de aula é isso?”. Eu acho que esse impacto, todos que fazem o curso sentem quando vão para o estágio. “Sala de aula é isso mesmo? Na minha época não era assim. A gente ficava tudo ouvindo, fazia... Todo mundo aprendia a ler”. Eu até falei antes pra ti que eu [...] fui alfabetizada, assim, eu fui obrigada a aprender a ler em quinze dias, e aprendi a tabuada, também, em menos de quinze dias. E eu sei essa tabuada, eu devo a esse tempo, até hoje. Não tô dizendo que eu concordo com o método, estou fazendo, apenas, essa comparação. E nessa época que eu passei eu ainda tava ainda... mesmo com essa... com esse tempo aí, mas você ainda tá descobrindo: “É isso mesmo? Por que que eu emprego tanto... eu fico até tarde da noite trabalhando fora do meu horário, tentando implementar alguma coisa pra ver se eu atendo todos iguais, e não só quem já sabe, e por que que eu não estou conseguindo chegar até ele?”. Eu, muitas vezes, eu tinha certeza que eu conseguia chegar, mas a resposta não vinha como a gente esperava. Então, eu... quando eu fiz, eu digo: “Eu preciso ir mais além pra eu ver.” Como todo mundo: “Ah, mas tu é isso, você...”. A partir da formatura você vai se especializar, [...] vai chegar até um doutorado. Geralmente a pessoa com essa “Dr” na frente, né? É uma pessoa que sabe tudo. Pelo menos existe esse mito. É uma pessoa que sabe tudo. Então, dentro desse pensamento, eu fui: “Não, eu quero chegar à graduação, exatamente pra ver se eu melhora mais a minha prática, porque como eu não conseguia atender todo mundo, mesmo trabalhando pra todos, de forma diversificada, na hora que a gente vai fazer um diagnóstico a gente vê que não aprendeu todo mundo igual. Então, nessa hora aí diz logo, se não houve aprendizagem é porque o professor não ensinou. Temos que pensar muito bem sobre isso. E eu disse: “Não, eu preciso ir, porque já que quem se forma tem um conhecimento melhor, eu preciso.”. Mas eu achei, sim, que como não há muito tempo pra se ler e não há material também disponível, [...] quando a gente chega na Universidade, a questão da parte teórica já começa por aí, o material. E... sei lá. A parte teórica é só aquilo: o professor ensina, o aluno aprende... O professor ensina, o aluno aprende. Mas, hoje, com essa facilidade, com certeza é preciso... com essa abertura, pra que recebam todas as crianças — porque todas as crianças realmente são iguais, independente de qualquer situação —, tem esse problema. Por exemplo, hoje o professor tem que trabalhar com a criança, entre aspas,

normal, e entre aspas, também, as crianças consideradas pela sociedade que não gozam totalmente desse normalidade. São crianças especiais. Todas na mesma sala, um professor alfabetizador pra todos. Não tem. Quem pensar em educação de qualidade, não é que diz: “Não, o professor quer outro pra ajudar porque não é capaz de fazer sozinho”. É capaz! Só que não consegue. Tem crianças que você... Ó, se você deixa aqueles que já são mais adiantados pra fazer uma atividade e vem pra cá pra esse grupo, aqueles que lá ficam: “Olha, tia, o meu”, “o meu também”. Ficam atrapalhando. E não é falta de acordo. Se faz acordo, mas não dá. São crianças que querem estar com o seu trabalho valorizado, toda hora, pelo professor e o professor tem que tá olhando. Pra que você consiga alguma coisa com essas crianças, é preciso que você fique próximo, só com esse grupinho que... E aí se... se volta pro outro, se volta pra cá, você não consegue sucesso em nenhum dos dois lados. E daí quem quiser ter a certeza, passe uma semana dentro da sala de aula. Só uma semana. Então, essa questão... Que eu fui mais pra que eu tentasse entender [...] em que a teoria ia me ajudar a eu resolver esse problema ou, pelo menos, entender porque é que essas coisas acontecem. Por que é que a gente trabalha e a gente não tá conseguindo o sucesso com todos. Então, por quê? Então, eu fui... mas aí quando chega a teoria, ela é repassada... eu entendo, assim, não por todos os professores, mas por uma boa parte, ela é repassada, assim, como se eu mesmo pegasse o livro e fosse ler, e que tudo o que tem naquele material, que ela tem naquela temática, é algo que se levar pra dentro da sala de aula dá certo. Então, eu me tornei mais crítica, ainda, porque eu fui fazer esse paliativo e não tem condição do que a teoria diz ser totalmente verdade quando vai ser praticada. Aí tem que entrar mesmo é a experiência, ter a própria prática. Aí você volta e vai dar uma lida de novo na teoria, pra ver, mas por que que tem autores que são, assim, radicais? E a gente fica indignada por quê? Porque eu posso falar de mim com convicção, por eu ter tido uma alfabetização, assim, traumática, eu jamais quererei desenvolver uma alfabetização traumática pros meus alunos. Então, o trauma continua em mim. Continua em mim por não ter conseguido, ainda, chegar até essas crianças, mesmo [...] com as dificuldades, que são grandes, porque eles não conseguiram ainda. Aí eu quero falar mais uma coisa, também tem assim, por exemplo, pra mim que sou professora, e eu tô com essa dificuldade, com crianças que necessitam de uma atenção especial, porque, quando há cursos que é mais pra tratar desses casos, [...] diretamente ligado, assim, a crianças especiais, por que o professor não é chamado? Também é uma pergunta. Por que chega muita gente: “Por que o professor não é chamado pra fazer esse curso? Eu vou fazer esse curso, por exemplo, pra trabalhar com pessoas surda e muda, mas eu vou ter que pagar, e a SEMEC [...] ela oferece, mas quem vão são os pedagogos. “Não, os pedagogos passam pros professores”. O que é isso? Nem um curso que você vai direto, você não vai aprender, ainda, tanto assim! Se eu tenho que ficar exercitando todo dia. Aí, como é que um pedagogo vai chegar, “olha...”. Aí a gente recebe isso nas escolas, por exemplo, pra trabalhar com criança hiperativa... — Eu tenho um. Meu Deus do céu! É muito delicado o caso. — ... Aí chega... [...] tira lá no computador, lá... “‘Trabalhar com a criança hiperativa’... Tá aqui.”. Aí entrega uma folha pra cada um. [...] “Ta aqui. É pra fazer isso.”. [...] Só que [...] como a minha tendência é tentar acertar [...] eu leio. Só que como é só um professor pra uma sala cheia de gente de alfabetização, com crianças que a cada cinco minutos tá precisando de alguma coisa, de alguma atenção especial, não tem como eu me voltar pra essa criança... pra ele, aí então, eu trato essa criança como os outros. Faço a atividade dele diversificada, só que ele não pára. A criança que não pára ali. Eu tenho que ficar com ele. Só pára se eu ficar sentada com ele, mas como é que fica uma turma lá, tentando se matar, um riscando o livro do outro. Então, a questão de uma pessoa pra assessorar esse professor era necessário quando usar a palavra educação de qualidade.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DA TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO AO IDEÁRIO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR REFLEXIVO CRÍTICO

No presente capítulo, apresento elementos conceituais que embasam a articulação do pensamento presente nos capítulos seguintes. Nesse sentido, são tomados como objeto de exposição e discussão a perspectiva teórico-epistemológica da Teoria Crítica, aqui assumida como referencial mais amplo do trabalho, e a perspectiva do professor pesquisador reflexivo crítico, que se vem desenhando como um ideário nos discursos correntes em torno da formação de professores. Que entendimento está sendo conferido aqui à Teoria Crítica? Que relação de pertinência existe entre esta abordagem epistemológica e o objeto aqui em estudo? Há conexão entre a Teoria Crítica e o ideário de professor pesquisador reflexivo crítico?

2.1 A Teoria Crítica como referencial epistemológico da pesquisa e seus pressupostos conceituais

A Teoria Crítica ocupa-se da discussão de questões político-sociais, dentre elas as questões culturais, educacionais, de raça, classe e gênero, em que estão implicadas relações de poder e dominação. Entre seus objetos de interesse estão implicados, portanto, o cotidiano da atuação profissional e os processos de formação ou educação dos professores. Pela natureza de sua abordagem, a Teoria Crítica oferece à pesquisa sobre formação de professores um referencial suficientemente amplo de percepção e análise dessas práticas formativas e de seus significados, permitindo preencher uma lacuna ainda presente nos fundamentos teóricos e metodológicos da produção de conhecimentos predominante na área.

Tomada por esse prisma teórico, a formação de professores passa a ser inconcebível se reduzida a mecanismos institucionais que se explicam e justificam a si mesmos. Coadunando-se com o projeto emancipatório da Teoria Crítica, também a formação docente só ganha sentido se ancorada em uma perspectiva transformadora que parta da necessidade que o ser humano tem de promover-se permanente e coletivamente a estágios superiores de sua existência e de atuação compreensiva no mundo. Daí, também, a própria natureza do conhecimento

científico ser inconcebível se não comprometida com estas mesmas necessidades humanas fundamentais.

Diante das práticas atuais, torna-se evidente que o espaço da formação docente tem sido um lócus privilegiado de contradições e incoerências, em que o devir humano é freqüentemente negado, não discutido ou inadequadamente considerado. Em meio à visão paradigmática ainda predominante, prevalecem as posturas academicistas institucionalmente arraigadas, pelas quais alunos e professores mergulham em práticas muitas vezes destituídas de sentido e perdidas em vazios de procedimentos mecanizados e acríticos. Ao que se percebe, a atividade científica, por mais que seja defendida por um discurso de integração multi, inter e transdisciplinar, e de reconhecimento da complexidade do pensamento, ainda é, via de regra, regulada por posições fragmentárias do conhecimento, típicas da Teoria Tradicional, conforme a evidencia Horkheimer (1989).

Nesse contexto, não apenas se revelam insuficientes as tradições teóricas tradicionais à abordagem da problemática da formação docente, como também estas podem sugerir um conjunto de conceitos e proposições, destituídos de sua significação histórica e teórica transformadora. Desse modo, não basta falar de pesquisa e de reflexão na formação docente, é preciso indicar a crítica que estes conceitos encerram. Desse modo, a Teoria Crítica se manifesta como um referencial epistemológico de grande valor no estudo sobre a educação/formação de professores, tendo em vista a necessidade de construção e concretização do ideário de professor pesquisador reflexivo crítico.

Teoria Crítica é uma expressão que remonta, em sentido amplo, aos pressupostos teóricos do marxismo e, em sentido estrito, a uma reelaboração desses pressupostos a partir dos teóricos da denominada Escola de Frankfurt, uma agremiação de pensadores tais como Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940) e Herbert Marcuse (1898-1978), estabelecida em torno do Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*), fundado em 1923, na cidade de Frankfurt, na Alemanha, e presidido por quase trinta anos por Max Horkheimer, principal responsável pela expressão Teoria Crítica, a partir de um texto denominado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, publicado em 1937 na Revista de Pesquisa Social (*Zeitschrift für Sozialforschung*), editada por ele próprio, de 1932 a 1942. (NOBRE, 2004).

Até a atualidade, no entanto, a Teoria Crítica veio passando por muitas influências e reelaborações teóricas, ao ponto de não ser possível, no momento presente, falar de uma perspectiva de consenso amplo em torno dessa abordagem e dos diferentes conceitos que engendra, embora hajam aspectos comuns que permitem caracterizar diferentes pensamentos como teórico-críticos. Daí a dificuldade de se tentar explicar, em termos precisos, o que é a Teoria Crítica. Segundo dizem Kincheloe e McLaren (2006, p. 282-283),

[...] Essa é uma questão difícil de resolver porque: (a) existem muitas teorias críticas, e não apenas uma; (b) a tradição crítica está sempre mudando e evoluindo; e (c) a teoria crítica tenta evitar a especificidade excessiva, pois há espaço para discordâncias entre os teóricos críticos. Traçar uma série de características fixas dessa postura é uma atitude que contraria o desejo desses teóricos de evitar a produção de esquemas detalhados de crenças sociopolíticas e epistemológicas.

Entretanto, há um conjunto de conceitos e categorias fundamentais que sustentam a Teoria Crítica, e que permitem evidenciar como, a partir dela, se faz a abordagem da realidade. Nos tópicos seguintes, a partir das contribuições de Nobre, Adorno, Horkheimer, Kincheloe e McLaren, faz-se uma apresentação desses conceitos principais, aqui considerados nucleares na forma de estruturação e construção epistemológica deste trabalho, onde as primeiras noções a serem esclarecidas são as que se referem a “teoria” e a “crítica”.

2.1.1 O sentidos de “teoria” e “crítica”

Na noção de teoria discutida por Horkheimer (1989), esta é apresentada a partir de uma idéia genérica, compartilhada por diferentes áreas do conhecimento — tanto as ciências sociais quanto as ciências naturais —, de sistematização do saber e poder explicativo da realidade. Horkheimer (1989, p. 31) diz que,

No sentido usual da pesquisa, teoria equivale a uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais. Quanto menor for o número de princípios mais elevados, em relação às conclusões, tanto mais perfeita será a teoria. Sua validade real reside na consonância das proposições deduzidas com os fatos ocorridos. Se, ao contrário, se evidenciam contradições (*Widersprueche*) entre a experiência e a teoria, uma ou outra terá que ser revista. Ou a observação foi falha, ou há algo discrepante nos princípios teóricos. Portanto, no que concerne aos fatos, a teoria permanece sempre hipotética. Deve-se estar disposto a mudá-la sempre que se apresentem inconvenientes na utilização do material. Teoria

é o saber acumulado de tal forma que permita ser este utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quanto possível.

Nessa mesma linha de definição, Nobre (2004, p. 7) também salienta que:

[...] A “teoria”, ao pretender explicar ou compreender uma conexão de acontecimentos, tem como intuito mostrar “como as coisas são”. Em se tratando de uma teoria *científica*, a explicação deve ser capaz também de *prever* eventos futuros, ou então de compreender os eventos no mundo de tal maneira a produzir também *prognósticos* a partir das conexões significativas encontradas. E uma teoria é confirmada ou refutada conforme as previsões e os prognósticos se mostrem corretos ou incorretos.

Isto é, do ponto de vista do conceito, não há problemas quanto ao que é teoria. Entretanto, é preciso ter cuidado com a forma com que esse conceito é considerado e utilizado para legitimar determinadas formas de conhecimento e relações de poder e dominação. Horkheimer (1989, p. 35), adverte que:

Na medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose (*Erkenntnis*), ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada (*verdinglichte*) e, por isso, ideológica.

Nesse sentido, para esse autor, não se questiona o significado da teoria em geral, mas são questionáveis as teorias que se constroem “de cima para baixo”, sem que seus autores tenham um contato direto com os problemas de uma ciência empírica particular (HORKHEIMER, 1989, p. 33). Isso implica que, dependendo do processo de sua elaboração, uma teoria pode ser mais ou menos útil para a explicação e compreensão dos fatos e fenômenos, dependendo da realidade a que se reporta e dos interesses que visa atender.

Esse pensador crítico chama a atenção para o fato de que, com o advento da sociedade moderna, a teoria gerada pela ciência positivista passou a enfatizar um tipo de razão instrumental, comprometida com o desenvolvimento de conhecimentos aplicáveis no atendimento das exigências de domínio da natureza e do modelo de produção emergente. Essa perspectiva, de que se reveste a teoria tradicional, intensificou-se ainda mais em tempos presentes, quando o investimento maciço das diferentes ciências e da tecnologia ocorrem no sentido de melhorar o aparelho material de produção da sociedade, subordinando-se às diretrizes e interesses de organismos e potências econômicas e políticas internacionais. Nesse sentido, o autor chama a atenção para o fato de que:

Não se emprega mais tanta energia em formar e desenvolver a capacidade de pensar, independente de seu tipo de aplicação. [...] A formulação de hipóteses, a realização teórica em geral é um trabalho para o qual existe possibilidade fundamental de aplicação, isto é, tem uma demanda sob as condições sociais existentes. Na medida em que ele é pago abaixo do seu valor, ou não encontra demanda, a única coisa que lhe pode acontecer é compartilhar o destino de outros trabalhos concretos, possivelmente úteis, que sucumbem sob estas relações econômicas. (HORKHEIMER, 1989, p. 42-43).

A produção da teoria, pois, é mediada por interesses que refletem relações de poder e, por conseguinte, de dominação. E neste ponto, para além da “teoria”, faz-se necessário a introdução de outra acepção importante, designada pelo termo “crítica”.

A noção vinculada ao termo “crítica” ou “comportamento crítico”, representa o aporte fundamental que diferencia a concepção de Teoria Tradicional da de Teoria Crítica, constituindo uma das razões fundamentais da opção por esse referencial epistemológico neste trabalho. Segundo Nobre (2004, p. 9-10),

Há certamente muitos sentidos de “crítica”, mesmo na própria tradição da Teoria Crítica. Mas o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar “como as coisas são” *senão* a partir da perspectiva de “como deveriam ser”: “crítica” significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não é mas *pode ser*. [...] Não se trata de um ponto de vista utópico no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si.

E continua apresentando o que considera, em síntese, serem os dois sentidos fundamentais de crítica:

[...] O ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente. [...] Um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se realizar. (NOBRE, 2004, p. 10)

De acordo com esse autor, para a teoria crítica a abordagem epistemológica da realidade seria parcial se baseada em uma cisão entre “como as coisas são” e “como devem ser”. Em sua argumentação, a potencialidade transformadora inerente a uma determinada realidade faz parte de “como as coisas são”, e não ser capaz de perceber os elementos que impedem a plena realização dessas potencialidades significa ver apenas parte de “como as coisas são” (NOBRE, 2004, p. 10). Ou seja, a tarefa epistemológica, segundo uma visão crítica, não pode prescindir do

compromisso com a busca de transformação da realidade. Aí está a essência e a síntese da idéia de crítica.

O próprio Horkheimer (1989) apresenta o pensamento crítico como devendo ser a base da emancipação humana. Em sua visão, é o pensamento crítico que permite desnaturalizar certas tensões existentes entre determinado conceito de homem e as circunstâncias concretas criadas pelo próprio homem que o submetem e condicionam para alguém de si mesmo. O pensamento crítico, na visão de Horkheimer, figura como essa faculdade humana capaz de fazer o sujeito discernir entre o que é natural e exterior ao homem e que ainda não é objeto de seu domínio, e o que é eminentemente humano, mas foi naturalizado como algo exterior, funcionando como instrumento de dominação e poder apassivador sobre o próprio homem. Em suas palavras,

[...] o pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, a espontaneidade e racionalidade inerentes ao indivíduo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, básicas para a sociedade, de outro. O pensamento crítico contém um conceito do homem que contraria a si enquanto não ocorrer esta identidade. Se é próprio do homem que seu agir seja determinado pela razão, a *práxis* social dada, que dá forma ao modo de ser (*Dasein*), é desumana, e essa desumanidade repercute sobre tudo o que ocorre na sociedade. Sempre permanecerá algo exterior à atividade intelectual e material, a saber, a natureza como uma sinopse de fatos ainda não dominados, com os quais a sociedade se ocupa. Mas neste algo exterior incluem-se também as relações constituídas unicamente pelos próprios homens, isto é, seu relacionamento no trabalho e o desenrolar de sua própria história, como um prolongamento da natureza. Essa exterioridade não é contudo uma categoria supra-histórica ou eterna — isso também não seria a natureza no sentido assinalado aqui —, mas sim o sinal de uma impotência lamentável, e aceitá-la seria anti-humano e anti-racional. (HORKHEIMER, 1989, p. 46).

Decorrem dessas considerações, portanto, os dois princípios fundamentais, em sentido amplo, da Teoria Crítica: (a) a sua orientação para a emancipação e (b) o comportamento crítico frente à realidade. Mas, na relação direta entre esses dois princípios, há uma implicação substancial em torno da prática como parte e expressão da teoria, segundo discute Nobre (2004, p. 11-12),

[...] A *teoria* crítica não pode se confirmar senão na *prática* transformadora das relações sociais vigentes. As ações a serem empreendidas para a superação dos obstáculos à emancipação constituem-se em um momento da própria teoria. Nesse sentido, o curso histórico dos acontecimentos — como resultado das ações empreendidas contra a estrutura de dominação vigente — dá a medida para a confirmação ou refutação dos prognósticos da teoria. Note-se, entretanto, que a prática não significa aqui mera aplicação da teoria, mas envolve *embates* e *conflitos* que se costuma caracterizar

como “políticos” ou “sociais”. A prática é um momento da teoria, e os resultados das ações empreendidas a partir de prognósticos teóricos tornam-se, por sua vez, um novo material a ser elaborado pela teoria, que é, assim, também um momento necessário da prática.

A postura de exigência de uma prática transformadora faz da Teoria Crítica uma abordagem epistemológica que se compromete com a classe dominada, porque nela vislumbra os potenciais transformadores e sobre ela reconhece elementos culturais, econômicos e ideológicos, não naturais, mas historicamente constituídos, que vêm impedindo a transformação. É daí que Horkheimer (1989, p. 50) também sustenta que:

[...] A função da teoria crítica torna-se clara se o teórico e a sua atividade específica são considerados em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma.

Trazendo esse conjunto de idéias para o estudo aqui proposto, a orientação da teoria crítica implica em que não apenas se busque apresentar a realidade formativa dos alunos-professores do curso de Pedagogia, mas que, através dessa aproximação diagnóstica da realidade, se vislumbre as condições necessárias para sua superação. É preciso discutir os meios concretos a partir dos quais as práticas formativas possam ser transformadas naquilo que delas se espera, em função das potencialidades que lhe são imanentes. Isto é, as condições que favoreçam a formação efetiva do professor pesquisador reflexivo crítico.

Diante desta questão, vale recorrer a Vázquez (1990, p. 232-233) que, ao defender que a prática é fundamento e finalidade de toda teoria e que toda *praxis* é orientada por uma finalidade, diz que:

[...] o homem pode sentir a necessidade de novas atividades práticas transformadoras para as quais carece do necessário instrumental teórico. A teoria é determinada, nesse caso, por uma prática da qual ainda não pode nutrir-se efetivamente. Pois bem, que significa essa determinação através de algo que ainda não existe ou que só existe de modo ideal? É a determinação através daquilo que, anteriormente, chamamos de finalidade, antecipação ideal daquilo que, não existindo ainda, queremos que exista. A prática é aqui a finalidade que determina a teoria. E, como toda finalidade, essa prática — só será efetiva com o concurso da teoria. A prática como objetivo da teoria exige um correlacionamento consciente com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da *praxis* exige uma alta consciência dos laços que unem mutuamente a teoria e a prática, sem o que não se poderia entender o significado prático da primeira.

Nesse sentido, a formação do professor pesquisador reflexivo ainda está circunscrita mais ao plano discursivo que da realidade. Representa uma prática, sim, mas idealizada, confusa e ainda inexistente concretamente. Partindo, pois, da concepção de Vázquez, dizer que a teoria crítica não pode se confirmar, senão na prática transformadora, significa dizer que esta é o seu ponto de inspiração e de chegada. Entretanto, indo mais além, com Nobre, significa dizer que somente a prática pode revelar a teoria verdadeira, evidenciando, nos atuais processos de formação docente, as contradições que impedem a concretização daquele ideário e as imanências do seu via a ser.

2.1.2 Categorias de Análise da Realidade

Por sua natureza, a Teoria Crítica lança mão de uma perspectiva ampliada de abordagem e análise da realidade, que permite evidenciar os entraves que dificultam a transformação social. Para isso, no entanto, diferentes pressupostos conceituais são discutidos, no sentido de explicitar o ponto de vista do qual parte em suas discussões.

Numa visão mais situada no contexto atual, dito pós-moderno, Kincheloe e McLaren (2006) falam de uma Teoria Crítica reconceituada que, por seu escopo autocrítico, se configure tendo por base importantes proposições como o *Iluminismo* [ou esclarecimento] *crítico*, a emancipação crítica, a rejeição ao determinismo econômico, a crítica da racionalidade instrumental ou técnica; o impacto do desejo na construção da realidade; as relações de poder que se consolidam através da hegemonia, da ideologia e da linguagem / discurso; o enfoque sobre as relações entre cultura, poder e dominação; e o papel de uma pedagogia cultural na Teoria Crítica.

Na tradução da Teoria Crítica — de caráter mais amplo — para o estudo do campo educacional e da escolarização, autores como Kincheloe e McLaren (2006) a ela se referem como Teoria Educacional Crítica, epistemologicamente inscrita no que, por consequência, denominam de Pedagogia Crítica.

Nesta seção, para além da apresentação de alguns dos principais conceitos implicados na Teoria Crítica, tenta-se, também, evidenciar as implicações diretas que estes trazem às práticas educativas de formação de professores, e, por

consequente, a grande relevância de se tornarem referenciais na análise do objeto aqui proposto.

2.1.2.1 O Esclarecimento Crítico

Adorno e Horkheimer (1985) trazem a importante noção de esclarecimento desmitificado, a ser propiciado pela Teoria Crítica. Em sua busca de compreensão do mundo em que vive, o homem se vê num processo de auto-afirmação intelectual, como ser capaz de, através de sua própria razão, ter discernimento sobre si mesmo e seu entorno e operar sobre a natureza, subjugando-a à sua vontade, e ampliando crescentemente a consciência das dimensões ontológica, gnosiológica e teleológica de sua existência.

Entretanto, do homem que inicialmente precisou criar o mito como forma de compreensão do mundo; que em seguida lançou mão da filosofia metafísica como forma de desafiar e se elevar sobre sua compreensão mítica da realidade; ao homem que na idade moderna deu asas à sua razão instrumental no intuito de dominar crescentemente a natureza e incrementar seu potencial de produção material do mundo, através do desenvolvimento da tecnologia, foram dados passos para frente e para trás, ao mesmo tempo, em termos de constituição do que é verdadeiramente humano.

Adorno e Horkheimer (1985) falam de uma nova barbárie que se estabelece quando os homens, cada vez mais capazes de produzir condições mais dignas para coexistirem de forma mais humana, distanciam-se crescentemente da consciência do que são e das finalidades de suas ações no mundo, sendo cada vez mais consensualmente controlados de forma naturalizada.

Tendo por base a visão desses autores, o esclarecimento crítico representa o estágio em que a razão humana é capaz de discernir quanto aos significados e implicações de seu próprio desenvolvimento na história da constituição do próprio ser humano. Esclarecimento crítico é, neste sentido, esta condição da razão humana que permite ao ser social reconhecer as dimensões ontológica, gnosiológica / epistemológica e teleológica do próprio ser, identificar os condicionamentos concretos que impedem o seu desenvolvimento, e mobilizar-se em busca de sua realização plena.

Na perspectiva do esclarecimento crítico, interessa à Teoria Crítica dar ao homem condições de reconhecer e refletir sobre o outro lado do “avanço” a que chegou a humanidade; de perceber que todo o “desenvolvimento” até agora atingido é regulado por relações de poder em que concorrem interesses variados, predominando os de uma minoria dominante. Como dizem Kincheloe e McLaren (2006, p. 283), “[...] a teoria crítica analisa os interesses de poder concorrentes entre grupos e indivíduos dentro de uma sociedade — identificando quem ganha e quem perde em situações específicas”.

Na investigação sobre a formação docente, a perspectiva do esclarecimento crítico permite resgatar os sentidos de transformação social e os interesses dos grupos dominados, que devem justificar e regular as práticas e a razão de ser dos professores. O esclarecimento crítico deve levar os professores a um estado de permanente alerta quanto aos sentidos e finalidades das cada vez mais frequentes e rápidas inovações e exigências dos sistemas oficiais de educação, e se, nessas novas lógicas impostas e em construção, as necessidades verdadeiramente humanas das classes subordinadas — nas quais os próprios professores também estão inseridos — estão sendo mais ou menos atendidas.

2.1.2.2 *Emancipação Crítica*

Enquanto objetivo fundamental da Teoria Crítica, a emancipação crítica é orientada pela idéia de que a cada indivíduo deve ser conferida a condição de controlar sua própria vida, tendo em vista sua autotransformação e a participação ativa na transformação do meio em que vive. A emancipação crítica, neste sentido, implica o reconhecimento e a assunção coletiva de que ninguém se emancipa sozinho. Essa crença é construída no exercício rigoroso da teoria e da pesquisa críticas.

[...] A pesquisa crítica tenta expor as forças que impedem os indivíduos e os grupos de influenciarem as decisões que afetam crucialmente suas vidas. Dessa forma, pode-se chegar a graus maiores de autonomia e de atividade humana. (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 283).

Em se tratando da formação de professores, a pesquisa crítica pressupõe a idéia de que a emancipação crítica relaciona-se diretamente com a capacidade das

práticas formativas de se orientarem por um conhecimento de caráter também emancipatório. Segundo McLaren (1997, p. 203-204),

O conhecimento emancipatório nos ajuda a entender como os relacionamentos sociais são distorcidos e manipulados por relações de poder e privilégio. Ele também almeja criar as condições sob as quais a irracionalidade, a dominação e a opressão podem ser superadas e transformadas através da ação reflexiva, coletiva. Em resumo, ele cria as bases para justiça social, igualdade e distribuição de poder.

Nesta questão, a emancipação crítica não é algo que se possa considerar enquanto condição a ser perseguida pelas práticas docentes, somente a partir da inserção dos professores nos espaços institucionais de sua atuação profissional. A emancipação crítica precisa ser desejada e gestada no seio da própria formação, enquanto consciência decorrente do esclarecimento crítico.

2.1.2.3 A rejeição ao Determinismo Econômico

Não é incomum, nos dias de hoje, ver representantes dos grupos dominantes — grandes empresários, intelectuais, governantes — que vieram de famílias de trabalhadores das classes subordinadas. Isto indica que não são os fatores econômicos, estritamente, os únicos responsáveis pela viabilidade ou impedimento da mobilidade social dos indivíduos. Nesse processo, algo mais que os condicionamentos econômicos da base material da sociedade agem potencializando e limitando os sujeitos: as capacidades imanentes de suas subjetividades tornam-lhes capazes de se adaptar e também de desafiar padrões culturais, ideológicos, hegemônicos e de vislumbrar alternativas de sobrevivência e coexistência com as adversidades materiais e econômicas de seu meio.

Segundo Kincheloe e McLaren (2006, p. 284), a Teoria Crítica não ignora, de maneira alguma, que os fatores econômicos constituem importantes eixos de opressão, mas também não aceita a noção marxista ortodoxa de que a “base” determina a superestrutura. Se, no entanto, há outros fatores ligados à cultura e às subjetividades que podem ser geradores de adaptação e resistência aos condicionantes econômicos, às lógicas de mercado e às forças de dominação, os educadores críticos precisam tomá-los como foco a fim de que se possa conferir poder às classes subordinadas.

Os professores em formação, portanto, precisam reconhecer que, a despeito dos condicionantes econômicos a que estão submetidos os estudantes de periferia, suas subjetividades continuam sensíveis a todo um conjunto de influências que se estabelecem no plano cultural, ideológico e hegemônico, mas também operando em sentidos que vão da apassivação ao questionamento, resistência, luta e conflito com as orientações dominantes. Desse modo, quanto aos sujeitos das classes subordinadas, há uma relação direta entre ser socialmente considerados impotentes ou incapazes de ações transformadoras e a crença, gerada nos próprios indivíduos, na incapacidade e impotência para transformar suas próprias vidas.

Daí a fundamental relevância de os professores, em suas práticas formativas, serem orientados por uma Pedagogia Crítica que lhes permitam vislumbrar mais que um diploma de qualificação em nível superior. É necessário que a construção do sentido ético de sua formação prepondere sobre a certificação oficial dela resultante, gerando uma consciência do urgente compromisso com as classes subordinadas. É o que salienta McLaren (1997, p. 194), quando diz que:

A pedagogia crítica é fundamentada na convicção de que a escolarização para a habilitação pessoal e social *precede eticamente* um diploma técnico, sendo este último basicamente relacionado à lógica do mercado (embora deva-se salientar que o desenvolvimento de habilidades, certamente, desempenha um papel importante). A preocupação com a dimensão moral da educação fez com que os teóricos críticos empreendessem uma reconstrução socialmente crítica do que significa “ser escolarizado”. Eles salientam que qualquer prática pedagógica verdadeira exige um compromisso com a transformação social, em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. Isso transmite, necessariamente, uma opção preferencial pelo pobre e pela eliminação das condições que geram sofrimento humano.

2.1.2.4 A visão crítica sobre a Racionalidade Técnica/Instrumental

Ante à apologia feita na atualidade à era do “conhecimento”, da “informação” e da “tecnologia”, a teoria crítica se posiciona frente a ela com sérias objeções, indicando os efeitos deste estágio da humanidade sobre o desdobramento da consciência e razão dos indivíduos na sociedade. O entendimento comum para conhecimento e informação vincula esses conceitos aos interesses da economia, na medida em que conhecer e estar informado são considerados, sobretudo, como condição fundamental para atender às exigências modernas de desenvolvimento tecnológico e implementação das relações produtivas no grande mercado global.

O que o ser humano, enquanto tal, ganha e perde frente a esta realidade é um dos objetos fundamentais de estudo da Teoria Crítica, que vem evidenciando o quanto a razão vem se desligando da reflexão quanto aos fins da ação humana no mundo e se prendendo, centralmente, na sua forma de intervenção neste. O ser tecnológico e bem informado da atualidade é o mesmo que, gradativamente, vai abandonando o próprio pensamento.

Desse modo, para Kincheloe e McLaren (2006, p. 284),

Uma teoria crítica reconceituada enxerga a racionalidade instrumental/da tecnologia como um dos aspectos mais opressivos da sociedade contemporânea. Essa forma de “hiper-razão” envolve uma obsessão com os meios e não com os fins. Os teóricos críticos alegam que a racionalidade instrumental/técnica está mais interessada no método e na eficiência do que na finalidade, delimitando suas dúvidas a “de que forma”, e não a “por que deveria”. [...] A racionalidade instrumental/técnica geralmente separa o fato do valor em sua obsessão pelo método “apropriado”, perdendo, no processo, uma compreensão das escolhas de valor sempre envolvidas na produção dos assim chamados fatos.

Adorno e Horkheimer também alertam para a condição de um tempo em que o ser humano julga atuar sob a égide do esclarecimento. Na era de império da racionalidade técnica/instrumental, o ser social certamente se julga muito adiante de seus antecessores guiados pela consciência mitológica. A ciência moderna, certamente o libertou de suas compreensões míticas e o elevou ao esclarecimento. Entretanto, como alertam os autores,

[...] com o abandono do pensamento — que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos — o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não-compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens. Mas uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça. Não são as condições materiais da satisfação nem a técnica deixada à solta enquanto tal, que a colocam em questão. [...] A culpa é da ofuscação em que está mergulhada a sociedade. O mítico respeito dos povos pelo dado, que eles no entanto estão continuamente a criar, acaba por se tornar ele próprio um fato positivo, a fortaleza diante da qual a imaginação revolucionária se envergonha de si mesma como utopismo e degenera numa confiança dócil na tendência objetiva da história. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.51-52).

Pensando na formação docente, impera na atualidade o discurso do desenvolvimento da competência e da profissionalidade, que devem ocorrer mediante a constituição de práticas reflexivas e de investigação dos professores

sobre suas próprias práticas. Entretanto, mesmo as idéias de reflexão, pensamento e investigação, apropriadas pelos discursos dominantes, estão comprometidas com uma razão tipicamente instrumental. Ser um profissional competente costuma limitar-se, em termos concretos, a “saber fazer bem” o que foi socialmente instituído em torno de sua função, não se ampliando este saber a um nível de esclarecimento crítico quanto às razões pelas quais certas práticas são desenvolvidas, às relações de poder nelas presentes e aos interesses que elas atendem.

Nesta compreensão, a teoria crítica funciona como a baliza que, numa investigação em torno da formação docente, permite ao pesquisador discernir entre as orientações que conduzem os professores a uma racionalidade meramente técnica e instrumental e aquelas que os conduzem a uma racionalidade emancipatória.

2.1.2.5 Relações de Poder: Hegemonia, Ideologia e Linguagem

Na apresentação até aqui realizada da Teoria Crítica, há uma indicação clara quanto à sua preocupação em evidenciar as relações de poder que se estabelecem na sociedade, mediante as quais se reproduzem a dominação, as injustiças e desigualdades entre classes sociais e indivíduos. Mas, para que possa se manifestar e se reproduzir, o poder precisa operar sobre as consciências dos indivíduos de tal modo a fazer com que uma maioria ignore seu poder potencial e reconheça e se submeta ao poder de uma minoria dominante.

Olhando para os eventos cotidianos da realidade social, pode-se perguntar, por exemplo, sobre por que razões um grande contingente de professores, advindos das classes trabalhadoras, é levado a orientar suas práticas num sentido de pura adaptação às condições dadas, de caráter opressivo aos desfavorecidos, não reconhecendo os próprios potenciais transformadores, nem explorando os referenciais de existência e potenciais subjetivos de dos estudantes pobres.

A teoria crítica trata de questões como esta, evidenciando como o poder se reproduz através da hegemonia, sustentada pela eficiência da ideologia e linguagem dominantes, das quais ninguém está isento. Conforme advertem Kincheloe e McLaren (2006, p. 285), o campo de conhecimento e compreensão da realidade é estruturado por uma exposição limitada a definições concorrentes do mundo sociopolítico. Dessa forma, mesmo os estudantes e pesquisadores do poder,

educadores e sociólogos, estão submetidos à hegemonia. “A hegemonia”, diz McLaren (1997, p. 206), “é uma luta na qual o poderoso ganha o consentimento dos oprimidos, que inconscientemente participam de sua opressão”. Este mesmo autor esclarece que:

A hegemonia refere-se à liderança moral e intelectual de uma classe dominante sobre uma classe subordinada conquistada não através de coerção [...] ou da construção deliberada de regras e regulamentos [...], mas sim através do consentimento geral da classe dominada à autoridade da classe dominante. A classe dominante não precisa impor a força para produzir hegemonia, já que a classe dominada subscreve ativamente muitos dos valores e objetivos da classe dominante, sem estar atenta à fonte desses valores ou aos interesses que os informam. (McLAREN, 1997, p. 207).

Não é possível, pois, conforme entendem Kincheloe e McLaren (2006, p. 285), compreender, no âmbito da teoria crítica, a formação da hegemonia separada da ideologia. Para esses autores “a hegemonia ideológica envolve as formas culturais, os significados, os rituais e as representações que produzem consentimento para o *status quo* e os lugares específicos dos indivíduos dentro deste”. McLaren (1997, p. 209) destaca que,

A ideologia refere-se à produção e representação de idéias, valores e crenças e à maneira pela qual eles são expressados e vividos por indivíduos e grupos. [...] A ideologia refere-se à produção de sentido e significado. Pode ser descrita como um modo de ver o mundo, um complexo de idéias, vários tipos de práticas sociais, rituais e representações que tendemos a aceitar como naturais e de senso comum. É o resultado da intersecção de significados e poder no mundo social.

A ideologia, portanto, está intrincada nas mais diferentes práticas sociais, justificando-as e gerando sentidos às mais diferentes ações humanas. Nesse sentido, toda ação humana é interessada e submetida à ideologia, embora nem todo ator tenha consciência dos interesses que estão a orientar e reger sua atividade social. Além disso, não há como se esconder ou esquivar da influência da ideologia, independente do quão criticamente esclarecido se possa ser. A ideologia é parte constitutiva da formação do indivíduo social, mediante a qual este compreende ao mundo e a si mesmo. A questão, pois, não é se os indivíduos são, ou não, submetidos à ideologia, mas que grupos sociais são mais diretamente contemplados e favorecidos nas formas ideológicas dominantes.

“A ideologia dominante”, diz McLaren (1997, p. 211), “refere-se a padrões de crenças e valores compartilhados pela maioria dos indivíduos”. Entretanto, isso não significa que os indivíduos são, em relação a ela, vítimas passivas. Os indivíduos continuam operando no mundo com suas subjetividades, gerando interpretações e necessidades novas em torno de sua realidade e tentando justificar-se a si mesmos em sua existência. As mudanças nas formas como essa ideologia se apresenta são, pois, uma constante, e, das mais diferentes maneiras, os indivíduos participam de sua construção. Nessa perspectiva, Kincheloe e McLaren (2006, p. 285) defendem uma noção de ideologia dominante enquanto “forma crítica de construtivismo epistemológico sustentada por uma compreensão matizada da cumplicidade do poder nas construções que as pessoas fazem do mundo e do papel delas neste [...]”.

O poder, então, se reproduz sustentado por uma hegemonia ideológica assegurada pela grande maioria dos indivíduos sociais que, na produção de suas representações no mundo, fazem-na através da linguagem, pela utilização, elaboração e reelaboração constante de discursos. A linguagem é, pois, outra categoria fundamental para a compreensão sobre as formas como opera o poder.

Para a teoria crítica, os processos de linguagem configuram e refletem diretamente as relações de poder. Os discursos dominantes, inculcados na consciência da maioria dos indivíduos, não apenas são um reflexo da sociedade tal como ela é, eles servem, principalmente, para construí-la (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 286). O poder vai se legitimando através de práticas discursivas que estabelecem referenciais de pensamento e o padrão do que é socialmente válido e admissível e “governam o que pode ser dito e o que deve permanecer em silêncio, e quem pode falar com autoridade e quem deve ouvir”. (McLAREN, 1997, p. 213).

É possível depreender, portanto, que, em sendo o poder dominante manifesto na forma de hegemonia ideológica e nas práticas discursivas, não é possível ignorar que as instituições acadêmicas de formação de professores também são, por excelência, espaços submetidos a essa hegemonia e, por conseguinte, operadores de práticas discursivas que legitimam formas de poder e a sobreposição e validação dos discursos de determinados grupos sobre outros.

Nesse sentido, é possível observar, por exemplo, como, em um mesmo espaço, a problemática do cotidiano do professor da escola pública pode ser discutida e ter ou não ter audiência. Se, no âmbito de sua formação acadêmica, professores resolvem por em questão sua condição profissional — especialmente as

que se referem a salário e jornada de trabalho —, as dificuldades e contradições que enfrentam diariamente com os estudantes pobres, suas próprias limitações pessoais de qualificação técnica e compreensão teórica para enfrentar determinados desafios da prática, e seus sentimentos de desânimo e desestímulo com a profissão, podem vir a ser considerados como pessimistas, que não se valem de seu poder transformador e que, por conta de sua atuação desmotivada, o ensino vai mal. Entretanto, quando levantadas por pesquisadores e professores universitários, sociólogos e filósofos da educação, essas mesmas questões, tratadas a partir de outras formas discursivas, tais como aulas e exposições teoricamente fundamentadas, pesquisas e artigos científicos, conseguem caracterizar a situação opressiva a que se submetem os professores e adquirem a aura de objetos de estudo que, verdadeiramente, merecem a atenção da academia.

Ou seja, as práticas discursivas instituídas encerram relações de poder e são suficientemente opressoras para tornar claro que o problema do oprimido não é válido se apresentado por sua própria voz. Sua linguagem e seu discurso não possui credibilidade científica, não representa um “conhecimento”. Sob o rótulo de senso comum, o discurso sobre suas experiências é esvaziado de validade e os indivíduos são levados a crer que, no que concerne a si mesmos e às suas atividades, só lhes cabe suportar sua própria condição de opressão, adaptando-se ao conjunto de situações que lhe são “dadas”, ou apegar-se a quem tenha autoridade discursiva para falar em seu lugar sobre uma condição que é a sua.

Assim sendo, a teoria crítica permite aos pesquisadores da formação de professores identificar aspectos das relações de poder que estão presentes nessas práticas, através de uma orientação ideológica e discursiva dominante.

2.1.2.6 Cultura e Política Cultural

Uma outra categoria enfocada nos estudos orientados pela teoria crítica é a cultura, entendida por McLaren (1997, p. 204) como as várias práticas, ideologias e valores de que dispõem diferentes grupos para dar sentido ao mundo, designando, assim, “os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida”. Ao focalizar a questão da cultura, esse autor aponta a relevância e a necessidade de, além de compreender o seu

significado, reconhecer como, através dela, é possível identificar quem tem poder e como ele se reproduz e se manifesta através da escolarização.

Do ponto de vista da pesquisa crítica, os estudos sobre a cultura assumem uma importância crescente. Segundo a perspectiva dos pesquisadores críticos, dizem Kincheloe e McLaren (2006, p. 286),

A cultura deve ser vista como um domínio de luta no qual a produção e a transmissão do conhecimento é sempre um processo contestado [...]. A cultura popular com sua televisão, sua música, sua dança, seus filmes, seus *videogames*, seus computadores e outras produções desempenha um papel cada vez mais importante na pesquisa crítica sobre o poder e a dominação. [...] Novas formas de cultura e de dominação cultural são produzidas, à medida que se confunde a distinção entre o real e o simulado.

Na pesquisa crítica sobre formação de professores, voltada para a emancipação, há que se pretender uma abordagem da cultura num sentido contra-hegemônico, que possa reagir à incidência da cultura dominante, mas, para isso, segundo também indicam Kincheloe e McLaren (2006, p. 286), é preciso desenvolver:

[...] (a) a habilidade de vincular a produção de representações, de imagens e de sinais da hiperrealidade ao poder na economia política; e (b) a capacidade, uma vez que esse vínculo é exposto e descrito, de delinear os efeitos extremamente complexos da recepção dessas imagens e desses sinais sobre os indivíduos situados em várias coordenadas da raça, da classe, do gênero e do sexo na rede da realidade.

Trata-se, portanto, de destituir a percepção da realidade de certas ilusões que giram em torno da sociedade pós-moderna. Se, por um lado, se verifica que entre os indivíduos a capacidade de comunicação e o acesso à informação são cada vez maiores e mais fáceis, por outro, também é verdade que espaços como a televisão, a internet e o cinema conseguem ter um poder de incidência cada vez maior sobre as representações e visão de mundo desses mesmos indivíduos. O fato de haver uma maior conectividade mesmo entre os sujeitos de grupos desfavorecidos, não significa a ampliação da expressão da cultura desses grupos. Em vez disso, a ampliação da conectividade entre indivíduos pode representar exatamente o contrário: a submissão de determinados grupos a certas formas culturais dominantes, em detrimento da capacidade de reconhecimento, valorização e expressão de sua própria cultura. Conforme discute McLaren (1997, p. 204),

A capacidade dos indivíduos em expressarem sua cultura é relacionada ao poder que certos grupos são capazes de exercer na ordem social. A expressão de valores e crenças por indivíduos que compartilham certas experiências históricas é determinada pelo seu poder coletivo na sociedade.

De acordo com esta compreensão, a cultura representa uma categoria fundamental a ser explorada na pesquisa crítica sobre formação de professores. Em termos objetivos, os professores representam instrumentos fundamentais na transmissão social de formas culturais e ideológicas através do processo de escolarização. Pode-se, assim, dizer que são instrumentos de um grande poder coletivo na sociedade. A questão, contudo, reside em ter clareza quanto a que interesses são representados pelas ideologias, discursos e formas culturais predominantes transmitidos pelos professores em suas práticas e como esses professores podem reorientar sua atuação a partir de uma perspectiva cultural e ideológica contra-hegemônica, voltada para os interesses de uma maioria desfavorecida.

Na constituição das relações de poder, as formas culturais predominantes estabelecem uma referência dos conhecimentos considerados socialmente relevantes e válidos. Essas referências e formas culturais — que representam os interesses dos grupos dominantes — informam, desse modo, os currículos objetos da escolarização. Segundo esta lógica, o direcionamento explícito da escolarização é o da reprodução das relações de poder, o que, entretanto, não significa uma impossibilidade de transformação. McLaren (1997, p. 208) argumenta que:

A cultura dominante raramente é bem sucedida em todas as áreas. As pessoas resistem. Os grupos alternativos conseguem encontrar valores e significados diferentes para suas vidas. Os grupos de oposição tentam desafiar o modo de estruturação prevalente da cultura e as representações e significados decodificantes. Há, de fato, resistência contra as práticas sociais prevalentes. As escolas e outros locais sociais e culturais raramente estão subjugados por completo pelo processo hegemônico, já que nestes locais também encontramos luta e confrontação. Este é o motivo pelo qual as escolas podem ser caracterizadas como sítios de transações, trocas e luta entre grupos subordinados e ideologia dominante.

Contudo, para que a escolarização represente esse espaço de resistência e luta é preciso que os professores revistam sua atuação de um caráter eminentemente político, para além do estritamente instrumental. Se os currículos escolares servem para consolidar relações de poder vigentes, eles também podem ser direcionados para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e ativa, num

sentido contra-hegemônico. Numa perspectiva crítica, não é mais possível tecer uma visão de escolarização como processo neutro, destituído da exploração dos conceitos de poder, política, história e contexto (McLAREN, 1997, p. 192).

A escolarização representa, então, uma forma de política cultural, na qual é possível focalizar as conseqüências das diferenças entre as culturas dominantes e subordinadas que se manifestam em sala de aula na relação entre professores e estudantes. Para o autor, um currículo definido como política cultural cria condições de conferência de poder ao estudante, considerado como sujeito político moral e ativo. McLaren (1997, p. 219) entende o *conferir poder* como

[...] processo através do qual o estudante aprende a apropriar-se criticamente do conhecimento que existe fora da sua experiência imediata para ampliar seu conhecimento de si mesmo, do mundo e das possibilidades para transformar as suposições preestabelecidas sobre a maneira como vivemos. [...] Conferir poder significa mais do que auto-confirmação. Também se refere ao processo pelo qual estudantes aprendem a questionar e apropriar-se seletivamente daqueles aspectos da cultura dominante que vão provê-los com a base para definir e transformar, em vez de simplesmente servir à grande ordem social.

Isso significa que, ao educador crítico cabe assumir politicamente esta tarefa de comprometer-se com a conferência de poder aos grupos desfavorecidos junto aos quais desenvolve sua atuação educativa. Mas isto pressupõe que ele próprio vivencie em sua própria vida esse processo de auto-conferência de poder.

Do pensamento de McLaren é possível depreender que a pesquisa crítica está interessada em identificar, também nos processos formativos de professores, as relações de poder e dominação implicadas na interação entre a cultura acadêmica — dominante nessas práticas — e a cultura docente através da qual os professores vivenciam e interpretam o cotidiano de sua atividade, dando-lhe sentido.

Até aqui, a apresentação dessas várias categorias de análise da realidade — utilizadas pela teoria crítica, representa um processo de autoconsciência, nesta investigação, quanto à abrangência e complexidade da leitura de um objeto social de estudo, inspirada nessa abordagem epistemológica. No tratamento das questões educacionais por essa perspectiva investigativa, todos os conceitos acima aludidos estão em confluência, elucidando as problemáticas das práticas, aí incluídas as de formação de professores. Portanto, ao longo deste trabalho, eles vão reaparecendo nas análises realizadas da realidade percebida pelo pesquisador.

2.1.3 Teoria Crítica, Pensamento Reflexivo, Emancipação e Formação de Professores

A idéia mais ampla de uma “teoria crítica” traz em seu bojo algo mais que o compromisso com a produção de um conhecimento sobre a realidade social. Ela traz consigo a perspectiva de elevação da condição humana ao melhor que lhe é imanente. Mas, nesta tarefa, reconhece, por um lado, a utilidade da Teoria Tradicional e a necessidade de coexistir com ela, mesmo com a rejeição a que está fadada a suportar por parte dos teóricos tradicionais; por outro lado, reconhece o papel imprescindível que exerce o comportamento crítico para um processo de transformação crítica da realidade. Conforme adverte Horkheimer (1989, p.68),

O futuro da humanidade depende da existência do comportamento crítico que abriga em si elementos da teoria tradicional e dessa cultura que tende a desaparecer. Uma ciência que em sua autonomia imaginária se satisfaz em considerar a *práxis* — à qual serve e na qual está inserida — como o seu além, e se contenta com a separação entre pensamento e ação, já renunciou à humanidade. Determinar o conteúdo e a finalidade de suas próprias realizações, e não apenas nas partes isoladas mas em sua totalidade, é a característica marcante da atividade intelectual. Sua própria condição a leva à transformação histórica. Por detrás da proclamação de “espírito social” e “comunidade nacional” se aprofunda, dia a dia, a oposição entre indivíduo e sociedade. A autodeterminação da ciência se torna cada vez mais abstrata. O conformismo do pensamento, a insistência em que isto constitua uma atividade fixa, um reino à parte dentro da totalidade social, faz com que o pensamento abandone a sua própria essência.

Assim, a Teoria Crítica busca permanentemente resgatar os sentidos do fazer humano, evidenciar suas finalidades e desconstruir “naturalidades” que se revelam desumanas. Diante de sociedades tecnologicamente avançadas, implica perguntar sempre em que medida o próprio ser humano também se desenvolveu na capacidade de conviver uns com os outros e de reproduzir-se diminuindo as desigualdades e as relações de dominação.

A Teoria Crítica busca o desenvolvimento de um pensamento que seja capaz de reconhecer a influência exercida sobre o sujeito moderno a partir de uma superestrutura silenciosa, abrangente e hegemônica, presente em um *mundo administrado* por potências políticas e econômicas, que se escondem sob a égide do atendimento às necessidades da sociedade — uma figura abstrata e amorfa, na qual os indivíduos estão invisíveis, mas a ela todos se sentem submetidos e resilientes, sem questionamento.

Na atuação sobre os indivíduos, essa superestrutura se manifesta através da *indústria de bens culturais*, organizada para o engendramento, a satisfação e o controle consentido do indivíduo que, para realizar-se, busca cada vez mais — e mais rapidamente — informação e cultura, e deixa-se conduzir crescentemente, através de todos os seus sentidos, pelos aparatos que a era moderna e a tecnologia podem lhe oferecer, ávido por experimentar todas as novidades, prazeres e comodidades possíveis. Conduzido de forma crescente pela exterioridade, o indivíduo consente com um processo paradoxal de perda de si mesmo, sendo-lhe mais importante “estar provido de” do que com o “por que prover-se de”.

Nas sociedades “tecnologicamente avançadas”, o homem moderno termina enfrentando uma nova forma de barbárie. Sua condição de ser pensante é freqüentemente revertida na de um ser que se submete aos aparatos tecnológicos e “bens culturais” presentes. O que pode ser considerado substancial passa a realizar-se de modo cada vez mais artificial. Relações, interações, sensações humanas, visão de realidade, adquirem superformas de acontecimento, ampliando e, ao mesmo tempo, limitando e afastando o sujeito da expressão dessas faculdades humanas básicas. Adorno e Horkheimer (1985, p. 14-15) apresentam elementos importantes desse pensamento, quando dizem que:

A naturalização dos homens hoje em dia não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo se vê, ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo. A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo.

E dizem ainda que:

[...] no trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta. Sob a forma das máquinas, porém, a *ratio* alienada move-se em direção a uma sociedade que reconcilia o pensamento solidificado, enquanto aparelhagem material e aparelhagem intelectual, com

o ser vivo liberado e o relaciona com a própria sociedade como seu sujeito real. A origem particular do pensamento e sua perspectiva universal foram sempre inseparáveis. Hoje, com a metamorfose que transformou o mundo em indústria, a perspectiva do universal, a realização social do pensamento, abriu-se tão amplamente que, por causa dela, o pensamento é negado pelos próprios dominadores como mera ideologia. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 48).

O desenvolvimento do pensamento reflexivo crítico, gerador do comportamento crítico passa a ser, portanto, um aporte fundamental na construção da emancipação. E, enquanto princípios fundamentais da Teoria Crítica, a orientação para a emancipação e o comportamento crítico também representam, para a formação humana, fundamentos a serem perseguidos por todos aqueles que se propõem a educar tendo em vista o *esclarecimento*¹⁸ crítico, como nova forma de desmitificação do tempo presente.

Esse estágio a que deve se elevar a consciência humana — conforme se pode depreender das idéias de Adorno e Horkheimer (1985) — reflete bem o projeto fundamental a ser perseguido pelo professor pesquisador reflexivo crítico. Por trás desse ideário de professor e de seu papel inerente, está o interesse por um sujeito que não se submeta simplesmente, de forma acrítica e resiliente, à realidade como está dada; que não perceba nesse todo chamado sociedade uma fonte de aniquilamento e pura impotência do indivíduo; que em sua profissionalidade reconheça no princípio da investigação a faculdade fundamental do pensamento em ação sobre os sentidos e melhorias possíveis do próprio fazer, tendo em vista uma

¹⁸ Em nota preliminar, o tradutor do texto *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, diz que “Em Adorno e Horkheimer, o termo [esclarecimento] é usado para designar o processo de “desencantamento do mundo”, pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela. Por isso mesmo, o esclarecimento de que falam não é, como o iluminismo ou a ilustração, um movimento filosófico ou uma época histórica determinados, mas o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência. Mas este não é um simples processo de desmitologização: o fato de que ele tem origem no próprio mito e encontra seu termo atual na mitologização do esclarecimento sob a forma de ciência positiva reflete o fato de que o conhecimento pela dominação da natureza tem lugar pela assimilação dos processos de conhecimento e controle aos processos naturais, e explica por que esse processo de dominação da natureza pode resultar paradoxalmente numa mais completa naturalização do homem totalmente civilizado. Tudo isso deixa claro que o conceito de esclarecimento, embora sem perder o vínculo que o liga ao conceito crítico e emancipador expresso pelo termo na linguagem ordinária e filosófica, não pode se resumir, para nossos autores, às Luzes do século dezoito. Não só a expressão não designa mais um movimento filosófico, mas resulta de um aprofundamento crítico que leva à desilusão de seu otimismo.” (ALMEIDA, 1985, p. 7-8)

razão de ser no mundo; que diante do fascínio dos tempos pós-modernos, possa ter um olhar de interioridade sobre os sentidos de educar e de tornar-se humano no presente, com vistas no futuro.

Entretanto, para que esse ideário transformador possa ter espaço efetivo nas práticas dos professores, é preciso que desde a formação estes possam ter acesso a currículos que orientem para a transformação, extrapolando a ênfase centrada na racionalidade técnica / instrumental. Pensando nos limites dessas práticas formativas, Giroux (1997, p. 200) argumenta que:

Muitos dos problemas relacionados com a preparação de professores de hoje em dia apontam para a falta de ênfase dos currículos na questão do poder e sua distribuição hierárquica e no estudo da teoria social crítica. Fortemente influenciada pela psicologia comportamental e cognitiva, predominante, a teoria educacional tem sido construída em torno de um discurso e conjunto de práticas que enfatizam aspectos metodológicos imediatos e mensuráveis da aprendizagem. Ausentes estão as questões referentes à natureza do poder, ideologia e cultura e como estas constituem noções específicas do social e reproduzem formas particulares de experiência estudantil.

Isto implica em dizer que, para além da abordagem da Teoria Crítica como importante referencial epistemológico na produção do conhecimento, ela também se constitui como elemento crucial do próprio currículo, na formação do professor crítico. Giroux (1997) destaca que, apesar de já haver uma significativa influência da teoria social crítica na reelaboração da teoria educacional, ela ainda não conseguiu fazer incursões significativas nos programas de formação de professores. A ausência desse enfoque crítico traz aos professores um conjunto de limitações sérias ao desenvolvimento de uma razão emancipatória.

Em suas palavras, Giroux (1997, p. 200) assinala que:

Esta falta de atenção à teoria crítica social destituiu os professores estudantes de uma estrutura teórica necessária para compreender, avaliar e afirmar os significados socialmente construídos por seus estudantes acerca de si mesmos e da escola, e portanto diminuiu a possibilidade de lhes garantir os meios para o autoconhecimento e fortalecimento social. Para muitos professores em formação que se encontram lecionando para estudantes da classe operária ou de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para compreender as dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero da prática pedagógica torna-se ocasião para a produção de uma atitude defensiva alienada e uma armadura pessoal e pedagógica que muitas vezes se traduz em um distanciamento cultural entre “nós” e “eles”.

A teoria crítica representa, portanto, a presença de um aporte conceitual amplo, através do qual o professor não apenas pode apreender melhor a realidade

social em que vive, mas também desenvolver uma postura política baseada no comportamento crítico, pelo qual se compromete com a busca do desvelamento das diferentes formas de poder e com o combate às formas de opressão humana. Essa perspectiva teórica se coaduna com a visão de um professor voltado para a pesquisa, para a reflexão e para a crítica. Por esta razão, apresento agora uma discussão em torno desse ideário de professor, propugnado na atualidade, mas que, nos moldes em que vem sendo discutido, compromete-se pouco com a construção de uma razão emancipatória e põe-se muito mais a serviço de uma razão instrumental (PUCCI, 2007), evidenciando uma forma de perversão da crítica.

2.2 O professor pesquisador reflexivo crítico: um ideário em construção

Especialmente nas duas últimas décadas, tem sido bastante enfatizado, na área da formação profissional em educação, um discurso que preconiza o investimento na formação de um professor que tenha internalizada a atitude de reflexão e investigação permanentes sobre sua prática profissional. Neste sentido, têm sido especialmente recorrentes os trabalhos de Schön (1983, 1992, 2000) e Stenhouse (1984, 1987), a partir dos quais muitos autores nacionais e internacionais defendem e discutem a perspectiva do professor pesquisador reflexivo. No Brasil, predominantemente no âmbito da pós-graduação, a adesão a esse novo discurso de formação profissional também tem sido bastante acentuada.

No entanto, se por um lado parece haver a configuração de um novo tempo na profissionalização docente, em que os velhos lemas da pesquisa e da reflexão parecem finalmente assumidos de forma globalizada, por outro lado parece que a atitude crítica de discussão sobre essa “unanimidade” não tem se manifestado nas mesmas proporções.

Algumas perguntas, no entanto, necessitam de respostas: quais os limites e as implicações dessa concepção de professor como agente reflexivo e pesquisador no desenvolvimento do processo de formação docente? Afinal de contas, que compreensão de reflexão e pesquisa está subjacente nesse novo discurso de formação do professorado? O que se presencia hoje, de fato, é um paradigma de formação que finalmente veio tomar a reflexão, a produção do conhecimento e a consciência sobre o desenvolvimento da própria prática como prerrogativas do ser professor?

Naturalmente, seria ingênuo imaginar que a formação docente possa ser pensada em desacordo com os interesses da sociedade constituída e de grupos majoritários detentores do poder e do controle das estruturas econômicas de produção. Certamente a formação docente não pode ser concebida alheia às exigências de seu tempo, aos avanços da ciência e da tecnologia, dos meios de comunicação e das novas relações de trabalho.

No entanto, igualmente não é possível esquecer que, sob a insígnia da formação de professores também continuam depositados os ideários de sociedade e ser humano construídos historicamente, imbuídos de valores como justiça, cidadania, democracia, equidade social e humanização, o que também implica reconhecer que nem sempre esses ideários estão representados nas práticas educativas e discursos hegemônicos vigentes.

A julgar pelo conjunto de manifestações na literatura e no espaço acadêmico educacionais nesta transição para o século XXI, alguns ideais construídos historicamente — como os relativos às finalidades da educação, ao papel e ao ser do educador, ao modelo de sociedade e ao significado que o conhecimento deve ter para a humanidade — estão ultrapassados, fora de moda ou, no mínimo, foram reinterpretados e reassumidos sob outra conotação e a partir de outros interesses.

Ao que parece, já não existe o mesmo espaço para algumas importantes discussões que põem em questão o papel da escola e dos professores como agentes de democratização do conhecimento e da luta contra as desigualdades sociais. Esse ideário, que mesmo nos anos 80 e na primeira metade dos anos 90 ainda era muito presente, já não demonstra ter o mesmo lugar ao sol nos discursos e políticas de formação docente atuais. Nesses termos, talvez da mesma forma como Valle (1997) se refere a uma crise do imaginário social com relação à escola pública, também se possa falar dessa mesma crise com relação ao imaginário social de professor.

No presente capítulo são discutidas as concepções de professor reflexivo e professor pesquisador enquanto acepções adotadas no processo formativo da docência à luz de uma perspectiva crítica. A partir de Valle (1997), é assumida a noção de “imaginário social” na abordagem da idéia de professor pesquisador reflexivo.

Assumir a perspectiva do “imaginário social” tem a finalidade de permitir uma retomada de valores que, por mais que estejam ofuscados pela extensa discussão

em torno do que e qual seja a natureza desse professor pesquisador reflexivo, possam eclodir novamente sob a forma de ideais históricos e socialmente construídos que, apesar da profusão de discursos, que visam dar-lhes nova conotação, ainda possuem a força de provocar reflexões sobre os sentidos e significados do fazer educativo, considerado sob uma perspectiva crítica.

Situando a concepção de Castoriadis, Valle (1997, p. 35) nos traz que “O imaginário social é, ‘radicalmente’, potência criadora, que adjetiva e circunscreve a *práxis* social”. Conforme acrescenta a autora,

Apesar de atravessado por inúmeras contradições e submetido a uma “alógica” que não autoriza que dele pintemos um retrato acabado e unívoco, o imaginário social é, antes de mais nada, uma totalidade: refere-se à experiência global de instituição da própria sociedade – e não apenas de um só dos grupos que a compõem. (VALLE, 1997, p. 36).

O imaginário social, portanto, permite recrudescer as idéias de pesquisa, reflexão e docência sob uma perspectiva crítica, evidenciando um claro comprometimento com este ideário.

2.2.1 Das Concepções de Pesquisa e Reflexão ao Paradigma de Professor Pesquisador Reflexivo

Não precisamos ir longe quanto às acepções de pesquisa e reflexão a serem exploradas aqui. Como ponto de partida, servem-nos as que utilizamos no cotidiano, submetidas a um exercício lógico de pensamento.

Mesmo quando desprovida de qualquer nível mais elaborado de fundamentação teórica, a pesquisa é considerada como “busca”, que em si é uma palavra que sugere um ato deflagrado por uma curiosidade ou por um sentimento de ausência ou necessidade de algo, ligado a diferentes finalidades: intelectuais, práticas, artísticas, espirituais, sociais, entre tantas outras possíveis. Se remontarmos à saga primitiva da história humana, lá está a “busca” como componente fundamental de constituição do que o homem é hoje e como prenúncio do que é vital para sua evolução permanente.

Mesmo ao nível de sistematização acadêmica em que se apresenta hoje a pesquisa, enquanto investigação acurada, sistematizada, submetida a procedimentos rigorosos, visando à descoberta do conhecimento inédito, científico, fruto da razão humana, ela ainda reflete a atitude fundamental que o ser humano

tem de buscar ultrapassar as próprias fronteiras. Daí não ser concebível no imaginário social, o professor — enquanto pessoa a quem conferimos a responsabilidade e acreditamos competente para atuar na formação de outras pessoas — destituído desse desejo e capacidade fundamental de pesquisa.

Com a reflexão não é diferente. Exerce-a o ser que pensa e que se dá conta de sua condição distintiva dos outros seres: a razão e a capacidade de sentir e perceber distintamente os diferentes fatos e fenômenos que o circundam. O conceito de reflexão está diretamente associado ao voltar-se sobre si mesmo, à consideração atenta e repetida sobre algo. Tal como a busca, a reflexão está presente sempre que o homem carece racionalizar e compreender o que faz, vivencia e sente.

Ou seja, a reflexão é movimento interno e condição intrínseca de crescimento de cada indivíduo. Daí porque também ao professor não se possa admitir uma prática desprovida de reflexão. Tal prática é, no mínimo, um ato de alheamento do professor para consigo mesmo e para com aquele que é submetido à sua autoridade, bem como alheamento à consciência política e social da amplitude das implicações de seu fazer e também de sua omissão.

Mas, de onde vem o paradigma do professor como pesquisador? O que justifica a pesquisa ser tomada, nos dias de hoje, como uma proposta, de certa forma, “inovadora” para a formação de professores? Reiterando considerações anteriores, não seria a pesquisa, sua prática, sua incorporação no fazer docente, algo intrínseco à natureza do ser professor? Afinal, conseguiríamos tranquilamente conceber em nosso imaginário um professor que se limite às práticas de transmissão de conteúdos, alguém facilmente substituível, cuja utilidade se esgota diante da riqueza e da diversidade das novas tecnologias da comunicação e da informação?

Sem dúvida alguma, quando nos situamos no contexto da cibercultura (RAMAL, 2002) em que vivemos, é impossível não reconhecer que estamos no âmago de um processo de reconceptualização tanto da escola, enquanto instituição educativa nos novos tempos, quanto do professor, enquanto agente aprendiz e construtor do conhecimento, cuja identidade ainda ligada a um modelo tradicional de transmissor de conteúdos é duramente criticada. Ramal ilustra bem esse novo contexto, quando diz que:

[...] o professor – se continuar agindo apenas como um bom transmissor de conteúdos, será substituído por softwares interativos, com maior capacidade de memória, que passem as informações com imagens coloridas, músicas e vídeos divertidos. O momento é, portanto, decisivo para que se redescubra

o valor do espaço escolar e para que o perfil docente seja reinventado. (2002, p. 15).

O momento presente, portanto, exige do professor a atitude de busca, de construção do conhecimento, seja sob a égide da orientação dos organismos internacionais e do poder oficial, como a do “aprender a conhecer” (DELORS, 2003), seja sob o reconhecimento, decorrente da reflexão individual e coletiva dos próprios professores, de que a docência implica mais que apenas ensinar no sentido estrito de mera transmissão de saberes.

Segundo Freire (1997, p. 32), para quem ensinar exige pesquisa,

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Com esse pensamento, Freire nos remete ao fato de que pesquisa e professor são inerentes um ao outro, bem como à consciência de que a discussão atual sobre que tipo de pesquisa seja cabível ao professor, pode ser considerada um despropósito para com a docência. Como negar ao professor a perspectiva da produção do conhecimento sobre a prática educativa, independente de que esta prática seja ou não a sua? Como negar-lhe a possibilidade de, sendo docente, aprofundar uma reflexão sobre a natureza e as questões práticas, epistemológicas, filosóficas e políticas envolvidas no fazer educativo? Dito de outro modo, como não contemplar no currículo de formação de professores, a pesquisa como eixo fundamental?

Nas discussões atuais, o paradigma do professor pesquisador está muito associado ao de professor reflexivo, desde as proposições de Schön (1983, 1992, 2000), baseadas nas idéias de “conhecer na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. De acordo com Pimenta (2002, p. 20), é o movimento representado pela “reflexão sobre a reflexão na ação” que “abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática”.

Note-se, no entanto, a que tipo de pesquisa se destina o professor na citação de Pimenta: à pesquisa de *sua prática*. Qual, então, a finalidade dessa pesquisa que o professor deve realizar?

A concepção de pesquisa na formação de professores, assumida sob a égide da *epistemologia da prática*, tem tomado a prática do professor como o principal referencial de produção de conhecimento a voltar-se para si mesma num movimento cíclico: a prática alimenta a produção do novo conhecimento que, por sua vez, deve realimentá-la de volta. Entretanto, que tipo de conhecimento se constrói sobre uma prática que é diretriz de si mesma, fonte e destino de sua própria evolução? Como a perspectiva da epistemologia da prática pode fazer com que essa prática transcenda a si mesma numa dimensão teleológica?

Moraes e Torriglia (2003), ao discutirem a configuração contextual desse novo paradigma de formação de professores (professor pesquisador-reflexivo), evidenciam o risco das práticas centradas em si mesmas, circunscritas somente ao espaço escolar. Nesse contexto em que se situa a epistemologia da prática, há o que Moraes (2003) denomina de “reco da teoria” na produção de “conhecimento”.

Para Moraes e Torriglia (2003), as práticas de formação de professores, embora possam e devam estar diretamente articuladas às vivências da docência, carecem da fundamentação das teorias pedagógico/educacionais em estreito diálogo com as ciências sociais e humanas. Em suas palavras:

[...] se com freqüência é preciso priorizar a experiência docente cotidiana – pois em tantos momentos se faz necessária a intervenção sob a pressão do tempo, sob o risco de perder oportunidades únicas –, isso não significa que a teoria abandone seu lugar catalisador. Ao contrário, o fato de estarmos cuidando da prática, de seu movimento cotidiano, de suas múltiplas epidermes, implica estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e contradições, os quais não encontram inteligibilidade exclusivamente nos limites dos muros escolares. A relação entre o que se passa na escola e o mundo que a transcende é inerente ao processo educativo, faz parte de seu *ethos*. (p. 48).

Esta questão é preocupante, principalmente, porque não é possível dizer que, no paradigma de professor pesquisador reflexivo que se vem construindo exista uma preocupação em que esse novo ator e autor reflita sobre sua ação influenciada por fatores culturais, sócio-políticos e ideológicos, tampouco que busque orientar sua própria prática em função de uma postura crítica diante desses fatores.

No bojo da epistemologia da prática está a crítica ao intelectualismo acadêmico – que distancia a Universidade dos processos reais que ocorrem na escola e na prática educativa –, enredada no discurso da profissionalização, mas, ao

mesmo tempo, está o que Shiroma (2003) vem denunciar como um processo de “desintelectualização” do professor, ratificado pelas políticas de reforma educacional.

Para esta autora,

Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em *expert* iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. A insistência dos reformadores sobre o primado da prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil e resolução de problemas revela a concepção funcionalista que norteia esta política. (SHIROMA, 2003, p. 76-77).

Assim, há que se reconhecer, por um lado, a crítica ao intelectualismo acadêmico, haja vista que, de fato, a Universidade e os cursos de formação profissional em educação não podem discutir as práticas educativas nem tentar apreender a complexidade de seus processos se deles não se aproxima, se com seus sujeitos não dialoga.

Por outro lado, vale destacar mais uma vez o pensamento de Moraes e Torriglia (2003, p. 57), quando defendem que “as categorias ‘produção de conhecimento’ e ‘pesquisa’ não se prendem ao campo do imediato”, justificando que somente a atividade experimental não é suficiente para fazer compreender a experiência, “uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo”.

É fundamental, portanto, tornar suficientemente claro que a compreensão de pesquisa e a conseqüente noção de professor pesquisador assenta-se em uma concepção mais ampla de formação docente que transcende a perspectiva da epistemologia da prática schöniana, na medida em que esta se constrói sobre uma prática situada historicamente, mas não a problematiza, nem instiga o necessário processo de conscientização sobre as possibilidades críticas da experiência docente e dos saberes dela decorrentes.

As noções de pesquisa e de professor pesquisador aqui se assentam em um ideário de educador movido pela compreensão de que cada sujeito social se legitima enquanto tal quando busca permanentemente a necessária atuação crítica em sua realidade. Essa busca revela o comportamento crítico do sujeito que compreende

que a verdadeira consciência da prática implica a percepção da teoria que lhe é imanente e vice-versa.

Do ponto de vista da formação crítica, ser adepto da pesquisa e da concepção de professor como um pesquisador não é, pois, em si, sinônimo de filiação aos pressupostos de Schön, Stenhouse ou de quem quer que seja, e sim, uma postura e atitude do educador que se reconhece como sujeito autor de conhecimento a partir da consciência de sua experiência e de uma teoria que permeia sua ação orientada para o esclarecimento crítico.

2.2.2 A Reflexão e o Paradigma do Professor Reflexivo: da Reflexão à Reflexão Crítica ou do Professor Reflexivo ao Intelectual Crítico

Conforme já explicitado anteriormente, o paradigma do professor reflexivo tem se fundamentado especialmente nas idéias de Donald Schön que, segundo Perrenoud (2002, p. 14), “De certa forma, [...] revitalizou e conceituou mais explicitamente a figura do profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação”. Entretanto,

[...] O profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre a educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey, sobretudo na noção de *reflective action*. Encontramos essa idéia – e não a expressão – em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Contudo, tamanha tem sido a difusão das idéias em torno desse paradigma, que este trabalho não objetiva rerepresentá-lo, mais uma vez, nos moldes estritos da epistemologia da prática, mas, visa abordá-lo sob uma acepção que, partindo das idéias de intelectual crítico e de reflexão crítica, discuta-as a partir de importantes contribuições como as de Freire (1997), Contreras (2002) e Giroux (1997), de tal forma a também fazer correspondência com uma noção não reducionista de professor pesquisador.

Num discurso de ampliação à perspectiva de profissional reflexivo, explorado por Schön, Giroux (1997) apresenta a idéia de professor como *intelectual crítico*, intelectual transformador. Segundo ele,

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda a atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. (p. 161).

Entretanto, complementa dizendo que:

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. (p.162-163).

Para Giroux (1997, p. 163), portanto, o professor como intelectual crítico transformador transcende a figura do professor reflexivo da prática, proposto por Schön. Em sua perspectiva, os intelectuais transformadores têm o papel de articular a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, tendo como implicação a tarefa da manifestação contra as injustiças econômicas e sociopolíticas dentro e fora da escola.

Contreras (2002, p. 162), numa análise comparativa entre *intelectual crítico* e o *professor reflexivo*, diz que: “Giroux representa o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, mas não expressa as possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes”, por outro lado, o paradigma do professor reflexivo expressa essas articulações com a prática, mas não indica uma orientação finalística para a prática. Daí, propõe a concepção de reflexão crítica, baseando-se, principalmente, nas proposições de Stephen Kemmis.

Para Contreras (2002, p. 162), numa paráfrase ao pensamento de Kemmis,

A reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também “uma forma crítica” que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

E complementa dizendo que:

a reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito

claro de definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163).

Nesta noção de reflexão crítica, Contreras apresenta, portanto, uma proposição sintética entre os modelos de profissional reflexivo e intelectual crítico. Refletindo essa posição também está Freire, como um dos importantes teóricos inspiradores da Teoria e da Pedagogia Críticas na contemporaneidade.

Para Freire (1997, p. 43-44),

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha na prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Portanto, a exemplo das proposições de Kemmis (1985, 1987 apud CONTRERAS, 2002, p. 162-165), em Freire a reflexão é necessariamente crítica e vinculada com a prática. Quando Paulo Freire destaca a forma de abordagem do discurso teórico, que “tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática”, está, por um lado, reconhecendo a teoria como imprescindível à reflexão crítica, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo uma natureza relacional fundamental entre ambas. Elas devem estar suficientemente próximas a ponto de “quase” se confundirem, de tal modo que uma revele a outra.

O que se pode apreender, fundamentalmente, é que o “distanciamento epistemológico”, necessário à superação da “curiosidade ingênua” também não terá sentido se estiver configurado de tal forma que nessa relação já não se consiga mais apreender a realidade, as práticas e os sujeitos no âmago das contradições e situações que vivenciam. Dialogar com a prática, no sentido freireano, não é se confundir com ela, mas, certamente, reconhecê-la como espaço fundamental em que as concepções humanas se manifestam, onde toda teoria se concretiza.

Não será difícil imaginar que sem o “conteúdo” finalístico, sem uma clara orientação teleológica de sua atividade, como hoje se manifesta, segundo Contreras (2002), o professor pesquisador reflexivo esteja muito mais propenso a ser um exímio praticante da “curiosidade ingênua” do que da “curiosidade epistemológica”,

baseada na “rigorosidade metódica”, que tanto mais se constrói quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender (FREIRE, 1997, p. 27).

2.2.3 As Implicações da Concepção de Professor Pesquisador Reflexivo

O fato de os atuais discursos de formação estarem a discutir a condição deficitária da docência, a crise da identidade do professor, suas competências e sua profissionalidade, certamente se deve à própria impossibilidade de nos mantermos inertes à atual revolução tecnológica, nunca dantes vivenciada, que repercute diretamente na produção e na cognição humanas e que vem exigindo uma revisão profunda dos processos educativos na contemporaneidade. Mas, além disso, é razoável crer que também se deve ao fato não desprezível de a docência representar uma função demasiadamente estratégica na consolidação de um projeto em curso e futuro de toda e qualquer sociedade, mesmo que sob a égide da razão instrumental.

Entretanto, se são os imperativos do tempo presente que fazem a formação docente ganhar uma atenção crescente, é também a convicção da necessidade de permanente auto-revisão crítica do que o ser humano vem fazendo de si mesmo no mundo, que alimenta um ideário de professores guiados por uma razão menos instrumental e mais emancipatória (PUCCI, 2007), mediada pela pesquisa, reflexão e crítica.

Contudo, não obstante a elevada produção acadêmica da atualidade em defesa da perspectiva da epistemologia da prática baseada em Schön, é preciso reconhecer que a figura aí defendida do professor pesquisador reflexivo é permeada de contradições. Sob a face do que se vem considerando um “avanço” na concepção da formação docente, há, nas entrelinhas, um conjunto de idéias quanto ao que sejam e ao que se destinam o conhecimento, a pesquisa, a reflexão e o professor, que não necessariamente representa um avanço qualitativo do ponto de vista epistemológico e teleológico da condição humana.

Esses conceitos, bastante caros à formação docente, têm sido ressignificados (MORAES, 2003) segundo a conveniência de interesses que certamente não correspondem aos dos educadores que vêm pensando, atuando e lutando pela escola pública. Da forma como foram concebidos classicamente, praticamente não mais são reconhecidos no atual discurso hegemônico. O risco é o

de que palavras como professor, pesquisa, conhecimento, criticidade, política, cidadania, democracia e autonomia se legitimem como *slogans* que, conforme esclarece Contreras (2002, p. 23),

[...] são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o significado que se lhes quer atribuir. Funcionam assim como palavras com aura, que evocam idéias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação. Porém, é provável que parte do êxito dos *slogans* em geral, [...] resida em que na verdade escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo.

Tendo em conta as proposições aqui assumidas e que partem de um referencial teórico-crítico, penso que, salvo como forma útil de alimentação desse conceito no imaginário social, é redundante falar em *professor pesquisador reflexivo*. Qualificativos como “pesquisador” e “reflexivo” se constituem uma exigência para expressar o ideário em construção de professor como um intelectual crítico, uma vez que pesquisa e reflexão são imanentes ao ser desse professor pela própria natureza do fazer que lhe é subjacente.

Da mesma forma, a criticidade é uma condição do ser docente que reconhece em sua tarefa um ato político, como nos diria Paulo Freire. Do seu pensamento é possível depreender que a criticidade é condição *sine qua non* para que o professor realize sua função construtora frente a si mesmo e aos outros; é condição de libertação da própria consciência que possibilita ao homem dispor-se também como instrumento para a libertação de outrem.

Portanto, o designativo “professor”, numa acepção teórico-crítica, carrega intrínsecas a exigência da pesquisa, da reflexão e da criticidade baseadas em uma razão emancipatória e criticamente utópica. Trata-se, assim, de uma opção teórica que em seu germe se reconhece reacionária aos consensos acríticos em torno da formação docente baseada na epistemologia da prática schöniana e que, por isso, pode ser considerada mero idealismo utópico.

Contudo, se partir da referência de um professor pesquisador reflexivo crítico como intelectual transformador, a ser alimentada em nosso imaginário, pode ser concebido como mera alimentação de uma utopia, por tomar como referência uma imagem que está bem distante dos professores reais da atualidade, talvez seja

exatamente aí que essa imagem seja mais útil e revele sua maior potência. Em certa passagem LÍlian do Valle (1997, p. 40) expressa que:

Não são as críticas que destroem a Escola imaginária: antes, pelo contrário, elas a alimentam, como desafios colocados à nossa razão em vista da manutenção do ideal. É o desinvestimento, o esquecimento e a denegação que ameaçam a Escola.

Este pensamento pode ser perfeitamente parafraseado, ajudando a elucidar que, igualmente, “não são as críticas que destroem o professor imaginário”, mas o “desinvestimento, o esquecimento e a denegação” que pairam sobre a razão instrumental contemporânea. Razão esta que tende a considerar como fantasiosa e idealista qualquer perspectiva de formação humana que ouse forjar sua fundamentação em valores que transcendam os ditados pelas leis do mercado, do modelo de produção e da indústria cultural globalmente instituídos.

Porém, se o imaginário é compreendido como potência criadora e se a concepção de professor pesquisador reflexivo é assumida a partir do viés teórico-crítico, os sujeitos sociais com ela comprometidos deverão estar diretamente implicados no esforço de construção desse imaginário, imbuídos das convicções em acreditar, valorizar e difundir o ideário que ainda alimenta as práticas, os sentidos mais profundos do ser professor e a inspiração primeira que leva cada educador a estar no caminho do outro como um instrumento para sua formação e constituição humanas num sentido emancipatório.

3 PERCURSO DA METODOLOGIA

Nas idéias até aqui apresentadas espero ter conseguido evidenciar que há uma relação entre as noções e categorias implicadas pela Teoria Crítica e as idéias subjacentes ao ideário de professor pesquisador reflexivo crítico, neste trabalho. Do ponto de vista metodológico, o estudo ora apresentado deve refletir essas perspectivas conceituais que engendram formas específicas de conceber e atuar no mundo.

Assim, além de ter que atender a um conjunto de necessidades pressupostas pelas abordagens qualitativas, de um modo geral, a pesquisa deve atender à Teoria Crítica, em particular. Dentre essas necessidades se destacam o contato direto com a realidade; a descrição e interpretação de fatos e situações reveladores sobre o objeto em estudo; a ação dialógica com os sujeitos envolvidos no processo investigativo e a consideração destes enquanto atores produtores de cultura e conhecimento; e o permanente esforço por compreender a intrincada teia de significados das diferentes manifestações desses sujeitos em sua realidade. No presente capítulo apresento o caminho percorrido e as decisões tomadas na configuração metodológica deste trabalho.

3.1 O formato de pesquisa utilizado

No exercício reflexivo sobre o como atender a essas necessidades, surge a indagação quanto à possibilidade de definição de um formato (*design*) específico para a pesquisa. Na pista do que propõem Kincheloe e McLaren (2006), um caminho coerente é o da etnografia crítica, embasada em uma hermenêutica crítica, vista esta como uma interpretação em que o próprio intérprete põe-se a si mesmo enquanto objeto de crítica e autocrítica em seu exercício interpretativo.

Na linha do que sugerem Kincheloe e McLaren (2006), não consiste uma preocupação fundamental da pesquisa crítica a definição de um formato específico, embora deva haver preocupação com o rigor de uma perspectiva interpretativa crítica. Esses autores,

Apesar dos obstáculos do contexto, os pesquisadores hermenêuticos podem superar as inadequações das descrições superficiais dos fatos descontextualizados e produzir descrições densas dos textos sociais caracterizados pelos contextos de sua produção, pelas intenções daqueles

que os produzem e pelos significados mobilizados nos processos de sua construção. A produção dessas descrições/interpretações densas não segue nenhum plano detalhado ou fórmula mecânica. Assim como ocorre com qualquer outra forma de arte, a análise hermenêutica pode ser aprendida somente no sentido deweyano — executando-a. (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 288).

Não obstante, pela forma particular de seleção dos sujeitos da investigação a partir de uma turma específica do curso de Pedagogia da UFPI; pela identidade característica nas práticas dos diferentes sujeitos dessa turma; pelo olhar orientado sobre a realidade desse grupo determinado; e pela exigüidade do tempo de efetivo contato com esses sujeitos, a ponderação sobre a utilização ou não de um formato para a pesquisa indicou a utilidade prática de consideração do que André (2005) caracteriza como *estudo de caso de tipo* etnográfico que, embora não possua os rigores metodológicos da etnografia, propriamente dita, procura orientar-se pelos cuidados requeridos nesta metodologia.

Para André (2005, p. 23), o estudo de caso de tipo etnográfico constitui uma “adaptação da etnografia a um estudo de caso educacional”. A autora defende que alguns requisitos da etnografia, propriamente dita, não necessariamente são uma exigência na pesquisa educacional, como a longa permanência do pesquisador em campo e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados. Nesse sentido, o que se faz, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, gerando estudos do “tipo etnográfico” e não etnografia em sentido estrito. Assim sendo, o estudo “Há que atender ao princípio básico da etnografia, que é a relativização, para o que se faz necessário o *estranhamento* e a *observação participante*” (ANDRÉ, 2005, p. 25).

Entretanto, este estudo vale-se mais estritamente da utilidade do *design* do estudo de caso de tipo etnográfico — que em nada parece ferir aos pressupostos da pesquisa crítica —, ao tempo em que se esforça por uma compreensão ampliada da realidade em estudo, conforme propõe a Teoria Crítica, pela consideração das várias categorias conceituais de análise a ela relacionadas e aqui contempladas.

Nas seções seguintes, apresento a concepção desse formato de pesquisa enquanto estudo de caso de tipo etnográfico, na tentativa de indicar mais explicitamente o caminho percorrido e de facilitar uma crítica ao trabalho realizado.

3.2 Etapas de Desenvolvimento da Pesquisa

No desenvolvimento da pesquisa, propriamente dita, esta se constrói partindo de um período exploratório inicial para, somente depois, incidir em focos mais definidos. Contudo, neste caso, a concretização deste processo não é suficientemente clara em seu início. Exige uma reflexão em torno do que realmente é fundamental e necessário, como condição para decidir sobre encaminhamentos da investigação, num momento em que a própria compreensão sobre a pesquisa qualitativa e seu referencial teórico de base ainda está sendo construída.

Entretanto, como pressupõem de um modo geral as pesquisas qualitativas, o objeto e o problema real de estudo muitas vezes se manifestam e se modificam com o aprofundamento teórico e com as novas perspectivas adquiridas de percepção da realidade. Isto faz da investigação, e em especial das que se orientam pela teoria crítica, um exercício de elevação autocrítica do pesquisador e do conhecimento implicado em seu trabalho.

3.2.1 *Período Exploratório*

Em páginas anteriores declarei como objeto deste estudo “as percepções, concepções e opiniões de alunos-professores na vivência e reflexão de seu processo de formação no curso de Pedagogia”, tendo em vista a elaboração de um “juízo crítico” em torno de “como os saberes da experiência desses indivíduos podem, no espaço de sua formação, influenciar na construção e concretização do ideário de professor pesquisador reflexivo crítico”. Esse objeto trouxe-me a necessidade de avaliar que unidades objetivas de análise ofereceriam melhores condições operacionais para a realização do estudo, consideradas minhas possibilidades efetivas como pesquisador. É nesta avaliação que, mediante sondagens institucionais, surge a turma de convênio UFPI/PMT como uma importante e adequada opção, frente à problemática considerada.

De fato, trata-se de uma turma do curso de Pedagogia constituída por cinqüenta alunos, dos quais, quarenta e oito mulheres e apenas dois homens, todos professores da rede municipal de ensino de Teresina, vivenciando o último período de sua formação em nível superior no final do ano de 2006 até meados de março de 2007.

A julgar pela quantidade de alunos-professores, o tempo de exercício profissional de cada um, na esfera pública, e pela expressiva representação do gênero feminino na turma, esta experiência de formação configura o ambiente propício para se colocar em discussão o ideário de formação do professor pesquisador reflexivo crítico, em termos de possibilidades de ser influenciado, provocado e estimulado pelos saberes da experiência dessas professoras e professores de profissão.

A negociação para o acesso a este grupo inicia através de contatos informais do pesquisador com professores do Departamento de Métodos e Técnicas do Ensino (DMTE) do Centro de Ciências da Educação (CCE) e com a coordenação do curso de Pedagogia Convênio UFPI / PMT, manifestando o interesse e a intenção do estudo, além de elementos da sua problemática, objetivos, natureza e encaminhamento metodológico. A esses contatos iniciais, seguiu-se uma solicitação formal escrita¹⁹, de colaboração com o estudo, feita à coordenação do curso pelo pesquisador.

A proposta de estudo é recebida com uma atitude de pronta colaboração, tanto por parte da coordenação do curso, quanto pelos professores-formadores da turma, a quem solicitei a permissão para me fazer presente em classe durante as aulas.

A interação com os alunos-professores inicia aos poucos. Antes mesmo da apresentação formal da proposta de estudo à coordenação do curso, surgem espaços em que os primeiros contatos se tornam possíveis, como nos intervalos de aulas na lanchonete, mediados por algumas alunas-professoras com quem eu já possuía contatos anteriores -- tanto em situações não acadêmicas quanto em situações de relação professor/aluno²⁰. Assumo o fato de já conhecer algumas alunas-professoras da turma como um aspecto positivo, por ajudar a diminuir o estranhamento do grupo quanto à minha presença em classe durante as aulas. Nesse sentido, as alunas-professoras que já me conheciam anteriormente figuram, em certa medida, como facilitadoras de minha inserção no grupo.

¹⁹ Vide APÊNDICE A.

²⁰ Pelo menos uma das participantes da turma já havia sido aluna do pesquisador no curso de Pedagogia em uma instituição privada de ensino superior.

Meu encontro com toda a turma acontece alguns dias após o início do período letivo, quando é acordada minha apresentação formal ao grupo, realizada pela coordenadora do curso ao longo de uma de suas aulas — já que a coordenadora também atua como professora formadora. Para tanto, também aos alunos-professores é apresentada uma comunicação formal²¹ em que são declarados os objetivos e a natureza da pesquisa, bem como o nível de interação por mim pretendida com os demais participantes do processo de investigação.

A investigação focalizada inicia com minha presença gradativa em classe, nos dias seguintes, com atenção especialmente voltada para a manifestação dos alunos-professores durante as aulas: seus comentários, seu nível de envolvimento, seus interesses manifestados, suas inquietações, em suma, os elementos que, de alguma forma, evidenciam a manifestação de saberes, experiências, reflexão e crítica por parte dos participantes.

O acompanhamento da turma ocorre levando em conta todo o conjunto, no intuito de perceber as manifestações coletivas e as de indivíduos no e em relação ao grupo como um todo. Não há a preocupação de voltar o olhar apenas para aqueles que, de alguma forma, têm uma participação de destaque em sala de aula. Parto, em vez disso, da compreensão de que os silêncios, as retrações, e as aparentes manifestações de distanciamento em classe também possuem importantes mensagens a serem lidas e interpretadas para uma compreensão mais aproximada das relações que os alunos-professores constroem com seu processo de formação e com as possibilidades de sua transformação.

3.3 Procedimentos e instrumentais de coleta e análise dos dados

Os procedimentos de coleta de dados partem da observação participante, estendendo-se à aplicação de questionários²², realização de entrevistas e análise documental.

²¹ Vide APÊNDICE B.

²² Vide APÊNDICE C.

3.3.1 *Observação Participante*

Um dos aspectos sobre os quais ponderei, quando da iniciação de minha presença em sala de aula, junto aos alunos-professores, diz respeito ao nível de minha participação nesse grupo. A decisão tomada foi a de tornar claro aos participantes a dimensão, o objetivo e a natureza da pesquisa, bem como o meu papel de observador no processo de formação, numa experiência em que todos os alunos têm a particularidade de já serem docentes em exercício.

Nessa tarefa, não eram esperadas intervenções minhas durante as aulas — uma vez que isto compete mais diretamente aos próprios alunos-professores e seus formadores —, mas que eu estivesse atento à dinâmica dos acontecimentos e das manifestações dos participantes, buscando contato com estes quando dos momentos de intervalo entre as aulas e, tendo como critério o bom senso, integrando-me ao grupo em atividades quando solicitado e atuando de forma colaborativa com o processo formativo.

Não obstante, a observação participante não acontece sem os riscos da consolidação de certas relações de poder decorrentes dos significados que a universidade e seus agentes acarretam sobre os professores em formação. Na observação, a figura do pesquisador não passa de forma neutra e despercebida no contexto formativo. Ela possui um significado e implica uma determinada percepção da relação entre sujeito e conhecimento, entre quem pesquisa e quem é pesquisado e, ainda, uma percepção sobre o valor social dos saberes de uns e de outros.

O fato de a pesquisa crítica pressupor clareza quanto aos papéis assumidos pelos diferentes sujeitos no processo de investigação levou-me a assumir o compromisso ético de revelar ao grupo minha condição de também “professor formador” da área de Pedagogia, em realização de uma pesquisa para o mestrado, indagando quanto às possibilidades de influência dos saberes da experiência de alunos-professores na constituição de um ideário de formação.

Mas, querendo ou não, o fato de eu pertencer ao “lado de lá”, como um pesquisador — que também é professor formador —, talvez me tornasse, para os professores, mais próximo das representações coletivas relacionadas aos formadores do curso e menos das relacionadas aos interesses e perspectivas específicas dos alunos-professores em formação. Embora, do ponto de vista etnográfico, haja uma preocupação em que a presença deste sujeito estranho não

influencie tanto as manifestações “normais”, ou ditas “naturais” da situação investigada, o máximo que eu podia esperar era uma adaptação do grupo a mim, com os convenientes e inconvenientes que isso poderia comportar.

Mesmo que professores e pesquisadores universitários não sejam agentes com tanta vivência na educação básica, quanto a maioria dos alunos-professores da turma, isto não impede que sejam percebidos como aqueles que “detém” a teoria ou os discursos que “explicam” e dão os fundamentos para o que acontece e ou deve acontecer em sala de aula. De certo modo, são percebidos como sujeitos que dominam um saber diferenciado e ou superior ao dos alunos-professores e que, por isso, têm a autoridade do conhecimento sobre estes.

Ou seja, mesmo com meu comprometimento pessoal em evitar as manifestações do poder hegemônico da academia sobre os alunos-professores, a sua própria condição diferenciada no grupo, daquele que está ali observando, fazia de minha presença ali, uma manifestação simbólica desse poder constituído pelo conhecimento acadêmico sobre o saber que os professores constituem em sua cultura docente.

A observação participante, portanto, como qualquer outro procedimento de pesquisa, não está isenta de dificuldades epistemológicas específicas. Mesmo assim, do ponto de vista ético, certamente é mais honesta, no ambiente da sala de aula, a presença declarada do pesquisador estranho, em busca de compreensão de uma realidade para a qual são centrais os alunos-professores. Foi preferível, pois, que estes, na condição de sujeitos, estivessem cientes de minha presença em sala de aula, o que permitiu que, ao modo particular de nossa convivência, estabelecêssemos uma relação de interação e colaboração.

Do ponto de vista procedimental, embora nas abordagens qualitativas a observação participante prescindida de um plano detalhado de sistematização, nesta pesquisa ela busca centrar sua atenção em um foco determinado. Tive, então, a preocupação de focalizar a realidade tentando identificar a manifestação do comportamento crítico por parte dos alunos-professores, compreendendo que, tendo em vista esta grande categoria conceitual, que se vincula ao pressuposto da emancipação crítica, as outras categorias fundamentais da teoria crítica aí estão implicadas. Tal tarefa, no entanto, torna imprescindível a consideração tanto das manifestações, quanto das ausências desse comportamento crítico durante as aulas.

Na introdução deste documento foram apresentadas questões que indicam a problemática e se propõem como norteadoras deste estudo. Ao direcionar, nas observações, eu tentava encontrar respostas para aquelas questões, para nelas tentar identificar comportamentos críticos dos alunos-professores.

Ao tentar perceber as percepções, concepções e opiniões que os alunos-professores têm de seu processo formativo, bem como a avaliação que fazem da pertinência dos conteúdos para a prática e do quanto se sentem atendidos em suas necessidades efetivas ao longo da formação, eu procurava privilegiando um confronto entre os saberes de sua experiência e a cultura hegemônica de educação de professores. Nessas observações, eu tentava perceber a valorização dos professores pelos saberes do seu fazer, construídos na prática, em relação aos saberes acadêmicos; a influência normativa do modelo da racionalidade técnica/instrumental sobre eles e, por conseguinte, a influência ideológica hegemônica da formação, que seleciona e impõe certas práticas discursivas no ambiente universitário, que dão voz a uns e silenciam outros.

Ao tentar perceber a consciência dos participantes quanto ao ideal de professor pesquisador reflexivo crítico, os condicionantes concretos que aproximam ou afastam os alunos-professores desse ideal e a forma como vivem sua singularidade de professores de profissão durante a formação, eu buscava indícios de esclarecimento crítico, de orientação para a emancipação crítica e de resistência à idéia de uma realidade pré-determinada, sobre a qual nada pudesse ser feito.

O comportamento crítico imputa ao sujeito uma perspectiva de transformação sobre a realidade. Tomar essa categoria como foco das observações significa ter um parâmetro suficientemente aberto e, ao mesmo tempo, teoricamente delimitado, a partir do qual observar as manifestações dos participantes em sala de aula.

Em sua realização, as observações têm seu espaço nas aulas do último semestre letivo do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT, compreendido entre o final de outubro de 2006 e início de março de 2007. Minha presença em sala de aula acontece de forma gradativa e é balizada pelos horários que eu tinha liberados de minha função docente e pelo horário específico das aulas da turma — das quatorze às dezoito horas, de segunda à sexta-feira. Embora o ideal fosse o acompanhamento das atividades da classe durante todas as aulas e por um período

de tempo maior, isso não foi possível devido às condições objetivas que envolviam a relação entre trabalho docente e prática de pesquisa.

Ao todo foram realizadas trinta e uma visitas, a partir das quais foram registradas as observações. Nem sempre, no entanto, foi possível estar como o grupo durante as duas aulas previstas a cada dia, mas procurei garantir que cada observação se desse sobre eventos completos na turma. As observações também não ocorreram em um cronograma regular que pudesse garantir aos registros uma continuidade no relato de cada evento observado. Na perspectiva do que foi possível realizar, cada registro traz uma reflexão que toma como referência não a conexão das atividades pedagógicas entre si, mas a condição presente dos professores em cada momento, movida por seu contexto específico. Cada aula observada, portanto, é considerada como um evento de provocação dos alunos-professores, onde o que interessa é menos a aula e mais a reação desses sujeitos à situação vivenciada.

Assim, para além de serem espaços específicos que alimentam a reflexão sobre a prática de formação, essas situações de observação constituem um corpo mais significativo quando consideradas em seu conjunto, em que certas tendências na manifestação dos alunos-professores se revelam.

Os registros das observações e reflexões — apresentados no capítulo quatro — são feitos por mim, de forma livre, durante e após os momentos em sala de aula, em caderno de notas. São registros que, originalmente, se revelam como matéria-prima a ser tratada e analisada conceitualmente. No contexto de realização dessas observações, muitos conceitos se vão construindo em torno da investigação que obrigam a que se vá e venha permanentemente em torno desses registros e dos significados das situações descritas, bem como daquelas que não foram registradas ou não foram suficientemente valorizadas, mas precisariam ser consideradas. Disso se depreende a sua insuficiência para uma percepção mais ampliada do conjunto, razão pela qual os outros artifícios metodológicos, a seguir, também foram considerados fundamentais requeridos.

3.3.2 *Elaboração e aplicação de questionário*

No final do período letivo, com a conclusão dos momentos de observação e já contando com um bom nível de interação entre pesquisador e alunos-professores, apresentei a cada participante um questionário com dezenove itens²³, objetivando levantar um perfil básico do grupo em termos de sua caracterização profissional e das percepções e concepções que possuem e declaram em torno de sua formação no curso de pedagogia. Os dados levantados nesse questionário abrem espaço para duas condutas importantes na investigação: a) voltar reflexivamente aos registros das observações, no intuito de confirmar, refutar ou problematizar certos aspectos detectados; e, b) tendo como subsídio os registros das observações, nortear os momentos de entrevistas com alguns alunos-professores, indicando pontos a serem esclarecidos e aprofundados.

Para a elaboração do questionário, foram consideradas as questões norteadoras do estudo, que tiveram suas preocupações adaptadas a um conjunto de perguntas que, na compreensão do pesquisador, em consonância com o objeto de estudo, permitem estabelecer um quadro referencial básico do nível de formação e experiência profissional dos alunos-professores, bem como de certas percepções e concepções que possuem em torno do processo formativo.

Durante sua aplicação, feita num momento em que alguns professores também realizam avaliações de suas disciplinas e da formação como um todo, o comentário de uma aluna-professora expressa como o questionário foi recebido e percebido pelo grupo: “Professor, este questionário tem a ver com o que a gente estava discutindo, não é? É bom porque é mais uma avaliação geral de nosso curso...”. De certo modo, era esta a expectativa quanto à percepção dos alunos-professores sobre o instrumento, de conteúdo detalhado a seguir.

Numa primeira parte, para além da identificação dos participantes, as questões indagam quanto à idade com que iniciaram sua atuação na docência e o tipo e tempo de experiência profissional que possuem em educação. Por essas informações quanto à diversidade e tempo de atuação é possível inferir quanto ao nível de imersão do grupo na cultura docente e nos saberes dela decorrentes.

²³ Vide APÊNDICE C.

Na seqüência, as questões se dirigem a informações sobre a formação anterior à matrícula no curso de Pedagogia, quanto às razões de ingresso neste, e quanto à participação em cursos de atualização, capacitação e aperfeiçoamento para a docência. Neste ponto, interessa perceber que nível de experiência formativa possui o grupo, bem como as motivações para o ingresso no curso superior.

Em seguida, o foco se volta para as contribuições inicialmente esperadas do curso para a prática, e concepções avaliativas quanto ao atendimento das expectativas iniciais e quanto ao nível efetivo de contribuição do curso para a melhoria da prática docente, levando em conta o processo de graduação em sua reta final. Quanto às contribuições inicialmente esperadas do curso (questão 09), foram apresentadas alternativas centradas na polarização entre teoria e prática, com o intuito de perceber qual a necessidade mais proeminente para os alunos-professores, num momento em que seus parâmetros de expectativas ainda estão mais vinculados ao repertório de saberes constituído na cultura de prática e menos à cultura acadêmica.

No questionamento sobre a contribuição efetiva do curso para a melhoria da prática (questão 11), eu parti do princípio de que esta contribuição não necessariamente se traduz no atendimento ou não das expectativas inicialmente existentes. Em seu processo de formação, o professor pode descobrir que suas expectativas primeiras sobre o curso talvez não fossem as mais relevantes. O curso pode não atender ao que dele se espera inicialmente, mas pode revelar-se, ao final, de grande valia pelos construtos inesperados e fundamentais que oportuniza. Sobre este ponto, no entanto, o questionário avança (questão 12) solicitando que o aluno-professor informe como percebe essa contribuição do curso (se ela existe).

As questões 13 e 14 procuram levar os professores a uma confrontação e um posicionamento sobre as dicotomias saberes pedagógico-científicos *versus* saberes da prática e saberes pedagógico-científicos *versus* saberes da cultura geral do professor e de sua experiência de vida. Nessas questões, busca perceber o peso da valorização da própria cultura docente e de seus saberes, consolidados nas práticas; o nível de contribuição à prática, atribuído a outros saberes adquiridos pelo professor ao longo da vida; e o peso hegemônico da cultura acadêmica na avaliação do professor.

Ainda nessa linha de interesse, as questões 15 e 16 buscam levar o aluno-professor a expressar suas percepções quanto à valorização, exploração e

relevância de seus saberes de professor de profissão, no ambiente formativo do curso de Pedagogia. Essas questões procuram provocar os alunos-professores no sentido de que olhem para si mesmos como sujeitos de saberes e pensem na relevância desses em seu processo formativo e na formação de seus pares.

A questão 17 se volta para as percepções dos alunos-professores sobre o desenvolvimento da atitude e prática da pesquisa como princípio educativo. Neste ponto, parte da consideração preliminar de que a formação para a atitude e prática da pesquisa é algo que pode simplesmente não ocorrer nas instituições formadoras, pode ser contemplado somente no discurso, pode dar-se através de situações eminentemente práticas ou pode transcorrer por abordagens que privilegiem a articulação entre discurso e prática. Independente da forma como ela ocorre (quando ocorre), o mais importante é como os alunos-professores significam essa atitude e prática da pesquisa em seu processo de formação e se estendem essa postura de investigação ao seu fazer cotidiano.

O questionário termina com as questões 18 e 19 indagando quanto à influência do curso sobre a reflexão que o(a) aluno(a)-professor(a) desenvolve em torno de sua prática, e sobre os elementos de conteúdo predominantes nessa reflexão. Nessas últimas questões, espera um posicionamento dos participantes quanto ao poder do curso em fazer pensar sobre a própria prática docente. Além disso, interessa identificar a direção principal desse pensamento, se mais voltada para dimensões mais políticas e críticas das práticas educativas ou para aspectos mais instrumentais, voltados ao como fazer da sala de aula.

A aplicação do questionário foi realizada a partir de uma solicitação feita a duas das formadoras que, no último dia de aula, se prontificaram a ceder-me alguns minutos com essa finalidade. Inicialmente, quando declarado à turma, por uma das formadoras, de que a aula terminaria um pouco mais cedo, mas que haveria a aplicação de um questionário. Pude sentir que, para alguns, veio logo o temor de que esse questionário pudesse tomar todo o horário. No entanto, fiz o esclarecimento de que seria um instrumental de respostas rápidas e que em cerca de dez a quinze minutos o teriam respondido. A turma colaborou, mas, dos cinquenta alunos-professores, cinco não permaneceram em sala e, por isso, não puderam respondê-lo.

Após sua aplicação, procedi a um trabalho de sistematização das informações e elaboração de quadros sintéticos de respostas, de modo a favorecer

uma percepção organizada de todo o conjunto. Essas informações estão distribuídas ao longo de subitens do capítulo introdutório e nas análises realizadas no capítulo cinco e são analisadas em conjunto com o conteúdo das entrevistas realizadas posteriormente.

Notadamente, o questionário não dá conta de todas as questões norteadoras da pesquisa e nem o pretende. Sua função é, a partir de uma caracterização geral do grupo, sinalizar pontos a serem aprofundados nas entrevistas com os alunos-professores e a serem pensados e questionados na busca de uma compreensão mais ampla da formação, pois, certos aspectos da realidade formativa só poderão ser apreendidos a partir das observações e dos eventos dialógicos com os alunos-professores. Também é preciso ressaltar que nas questões apresentadas no questionário, em nenhum momento há referência explícita ao professor pesquisador reflexivo crítico, pois não é propósito do estudo extrair esse conceito dos participantes, mas perceber os seus condicionantes, enquanto sujeitos de uma cultura docente situada no presente contexto, para que possam influenciar na construção e concretização desse ideal de formação.

3.3.3 *Entrevistas*

Assim, como decorrência lógica do questionário, que em si não permite compreensões mais significativas do que realmente pensam e querem dizer os alunos-professores sobre sua formação, as entrevistas se constituem num importante momento em que entra em cena a voz dos participantes, falando do processo formativo a partir das perspectivas de sua cultura e de seus saberes.

Para o desenvolvimento de entrevistas, numa abordagem qualitativa, não há uma exigência estrita de que sejam estruturadas e guiadas por roteiros específicos, mas, em vez disso, que se configurem como um momento de interação dialógica marcado por liberdade de expressão de fala e pensamento. Entretanto, o estabelecimento de um foco e a realização de uma condução objetiva nesse momento de entrevista, que evite desvios desnecessários de seu foco, revela-se útil e necessária à racionalização do processo de investigação.

Assim sendo, cada entrevista procura preservar essas duas dimensões fundamentais: a da liberdade de expressão do entrevistado e a da condução objetiva a partir de um foco pré-estabelecido. Para isso, não há um roteiro especialmente

desenvolvido com este fim, mas, em sua condução, cada entrevista tem como referência e provocação da conversa o questionário respondido por cada entrevistado, que no momento do diálogo fica à sua disposição, permitindo-lhe, inclusive rever respostas nele registradas.

A entrevista configura-se, pois, em uma conversa de explicitação e aprofundamento de informações anteriormente apresentadas naquele instrumento, marcada por provocações que visam suscitar de cada entrevistado a expressão de suas representações, inquietações, opiniões e julgamentos em torno do processo formativo e de sua condição de sujeito nesse processo.

Nos depoimentos dos entrevistados, busquei perceber a relação valorativa que estabelecem com a cultura e saberes da experiência construídos em sua profissão e com a cultura acadêmica da docência, centrada na racionalidade técnica/instrumental; a influência que a hegemonia ideológica exerce sobre sua visão do processo formativo; o poder e o significado conferidos ao conhecimento dito teórico e ao conhecimento dito prático; a significação inerente à pesquisa e à reflexão enquanto princípios da prática do educador; a perspectiva em torno da validade formativa dos próprios saberes, construídos na prática; e indicativos de uma motivação crítica para a atuação profissional e de um posicionamento crítico quanto aos condicionantes concretos da prática, bem como o reconhecimento das relações de poder nela implicadas.

Dado, portanto, a natureza das entrevistas, a questão residiu em como selecionar os participantes para esse evento dialógico, uma vez que se torna inviável entrevistar e analisar depoimentos de todos. Nesse sentido, optei inicialmente por definir um número específico de entrevistados — que favorecesse, sem transtornos, os agendamentos e gravações das conversas e as transcrições e retorno das mesmas aos entrevistados —, além de alguns critérios a serem adotados nessa seleção.

Da turma de cinquenta alunos-professores, apenas quarenta e cinco responderam aos questionários. Para a entrevista, selecionei a dez deles. De certo modo, pelas características gerais do grupo, talvez os participantes até pudessem ser escolhidos aleatoriamente, mediante sorteio, por exemplo. Certamente a escolha dessa alternativa não incorreria em qualquer demérito das entrevistas realizadas. Entretanto, a adoção de critérios para a seleção pareceu necessária como forma de assegurar alguns cuidados na perspectiva da investigação crítica, que procura ser

rigorosa com uma visão de totalidade e com a busca de percepção dos diferentes lados de uma mesma questão.

Entre os indivíduos do grupo, há especificidades que não podem ser ignoradas e, para isso, os critérios de seleção dos entrevistados se tornam especialmente úteis como indicativos do que deve ser observado, seja em termos de ocorrência positiva ou negativa no grupo. Assim, foram adotados cinco critérios, levando em consideração os questionários e as observações junto à turma, quais sejam: 1 - tempo de inserção na cultura profissional docente; 2 - diversidade da experiência e atuação profissional; 3 - diversidade da formação; 4 - participação discursiva durante as aulas; e 5 - relação individual com as representações coletivas da maioria.

Na consideração do critério *tempo de inserção na cultura profissional docente*, há o reconhecimento da grande relevância de dialogar com sujeitos que têm muito tempo de docência, mas, também, de atentar para outro lado, o lado daqueles que ainda não caminharam tanto na profissão, mas que também têm o que dizer. Esse mesmo cuidado de tentar voltar o olhar para todos os lados de um mesmo prisma é igualmente tomado quanto aos demais critérios.

Na eleição dos critérios *diversidade da experiência e atuação profissional e diversidade da formação*, há subentendida a compreensão de que essa diversidade possibilita diferentes pontos de vista do indivíduo sobre uma mesma questão. Na construção de seus saberes, é possível que o professor que tem várias experiências também tenha constituído um maior repertório de esquemas de ação e julgamento das situações práticas. Por outro lado, aquele que não possui essa diversidade pode ter consigo o motivador sentimento de necessidade de experiência. Suas concepções são, portanto, igualmente importantes, apenas partindo de pontos diferentes.

Há, ainda, aqueles que têm *participação discursiva* ativa durante as aulas e outros que nestas se recolhem, preferindo não expressar junto ao grupo seus pensamentos e opiniões, o que não quer dizer que não os tenham. Seguindo essa mesma linha de pensamento, é preciso reconhecer que o grupo é constituído por indivíduos que, em sua maioria, compartilham *representações coletivas* sobre os mesmos assuntos e questões, mas também há aqueles, no grupo, que vão na contramão do pensamento da maioria, interessando, pois, o que têm a dizer. Desse

modo, os critérios de seleção dos entrevistados cumprem a função de garantir que, entre os selecionados, a diversidade do grupo esteja representada.

Considerando que a turma possui dois alunos do sexo masculino, tentei garantir a participação de um deles, mas não consegui estabelecer contato, pois reside na zona rural e não apresentou contatos telefônicos. A seleção, por fim, resultou em dez professoras. A realização das entrevistas aconteceu somente após o encerramento das aulas, após a sistematização dos dados dos questionários. O procedimento básico adotado foi o de fazer contato telefônico com os professores, explicar quanto à necessidade e importância desse momento para o estudo e o valor de suas contribuições para o trabalho, bem como informar quanto à necessidade da gravação para garantir fidelidade na captura dos pensamentos. Nesse contato acordávamos quanto à data e local para a conversa, e eu me dispunha a estar nos locais e horários que lhes fossem mais convenientes.

Por, pelo menos, duas vezes, tive que remarcar as entrevistas porque as entrevistadas não me haviam esperado no horário combinado. Uma delas terminou desistindo da entrevista. Alegou que era tímida demais, não sabia falar, ficaria nervosa e, com certeza, teria um “branco” na hora. Quando fui entrevistar outra professora, com a qual inclusive já possuía certa familiaridade, esta me confessou sobre o quanto esteve nervosa durante a entrevista.

Foi preciso, em alguns casos, certa insistência de minha parte, para convencer as professoras de que as entrevistas em nada as constrangeria ou requereria delas saberes de que não dispusessem, uma vez que somente falaria a respeito de suas próprias percepções e pensamentos sobre sua formação.

À medida que a primeira entrevista foi realizada, fiz questão de ir falando para as demais com quem já havia conversado e, com isso, percebi que foram ficando à vontade. Mas, a observação que considero mais relevante é quanto à valorização desse espaço de voz que elas mesmas parecem ter dado quando se viram na entrevista. Também foi curioso ver suas reações diante das transcrições dos depoimentos quando lhes fui apresentar. As expressões demonstravam que se surpreendiam diante dos documentos que tinham entre sete e vinte páginas. Se tivessem que produzir textos escritos, certamente teriam dificuldades para escrever tanto. A oralidade materializada nas transcrições configurava uma produção. Um registro do pensamento do professor que, normalmente, ou se esvai nas conversas

rotineiras, tendo pouca ou nenhuma audiência, ou sequer chega a ser expresso, por ausência de provocação.

Os conteúdos das entrevistas são explorados, especialmente, nas análises do capítulo cinco, explicitando as sínteses de respostas dos questionários e os registros reflexivos decorrentes das observações.

3.3.4 Análise Documental

Do ponto de vista da pesquisa crítica, não é possível tentar perceber as possibilidades de influência dos saberes da experiência dos alunos-professores na construção do ideário de professor pesquisador reflexivo crítico, desconsiderando a concepção norteadora do currículo da formação. Isso implica uma etapa de análise documental da proposta pedagógica do curso, onde o discurso e a concepção acadêmica da formação se revelam. A análise desse documento fornece importantes elementos para que se amplie a discussão em torno daquele ideário de professor, agora tomado sob o prisma da perspectiva hegemônica de formação, e sobre como, segundo essa perspectiva, está previsto um diálogo efetivo com os professores de profissão.

Nessa análise, predominou um enfoque descritivo, de tal modo a garantir a construção de uma síntese dessa proposta a ser apresentada no trabalho e identificar, possíveis incoerências entre o que ela propõe e o ideário de professor pesquisador reflexivo crítico. Optei por apresentar o resultado dessa análise em forma de uma síntese da perspectiva formativa do curso, apresentada como um dos subitens do capítulo introdutório.

3.3.5 Análise dos Dados

Sobre as observações, informações dos questionários, entrevistas e análises documentais, há o desafio de tentar reconhecer as implicações críticas dos conceitos “saberes da experiência” e “professor pesquisador reflexivo crítico”. Balizada pelos conceitos fundamentais da Teoria Crítica aqui apresentados, e tendo em vista o ideário de professor a ser formado, o que a análise pretende é uma exploração crítica do material empírico constituído, visando elucidar possibilidades efetivas de transformação das práticas formativas.

Nessa análise, os princípios de crítica, diálogo, teoria, experiência, reflexão, práxis e comportamento e esclarecimento críticos se põem todos a serviço de um projeto de formação docente orientado pela busca da emancipação humana que, nesse caso, não pode prescindir de professores intelectualmente emancipados.

O caminho lógico a que alcançado, portanto, é o da demonstração de que a Teoria Crítica e seus pressupostos conceituais não apenas se constituem a base fundamental de sustentação do ideário de professor pesquisador reflexivo crítico, mas também representam a via contra-hegemônica através da qual a emancipação crítica pode ser efetivamente pensada, assumida e construída nos processos institucionais de formação de professores.

3.4 Recursos de Confiabilidade dos Resultados

De todo o pensamento até aqui explicitado em torno da natureza, orientação e desenvolvimento da investigação, uma última preocupação ainda se apresenta no que diz respeito à constituição e confiabilidade de seus resultados. Na pesquisa crítica, esses resultados não devem estar comprometidos em expressar as idéias do pesquisador, mas em expressar a síntese resultante de um diálogo que se estabelece entre este e outros sujeitos, atores de práticas sociais reais, mediado por uma visão teórica crítica da realidade.

Nesse processo, não apenas o pesquisador, mas todos os participantes do estudo estão comprometidos com suas idéias e visão de mundo. Por esta razão, os resultados que se apresentam a partir de uma interpretação idiossincrásica do pesquisador precisam ser referendados em sua legitimidade pelos sujeitos envolvidos no estudo.

A despeito de seu compromisso teórico e epistemológico, a investigação crítica parte do pressuposto de que deve ser inerente ao grupo de participantes do estudo a possibilidade de avaliar e opinar, com poder efetivo de provocar possíveis e necessárias correções, na construção da interpretação e do discurso do pesquisador.

Nesta direção, alguns encaminhamentos são dados na pesquisa para que o discurso, os dados e as informações nela constantes não representem um construto sobre o qual estejam alheios os alunos-professores. Quanto às informações e idéias constantes nas entrevistas, estas são previamente apresentadas aos seus autores

para que apreciem seu conteúdo e autorizem sua utilização no estudo. Quanto à construção hermenêutica realizada em torno da realidade investigada e da problemática do estudo como um todo, a forma pensada para antecipá-la à turma é através da realização de um evento dialógico de exposição, discussão e crítica dos construtos do trabalho, antes de sua apresentação à comunidade acadêmica. Nesse espaço, os alunos-professores têm conferido o seu poder de voz em torno de uma investigação que tem em foco a potencialidade transformadora de seus saberes.

O outro passo definitivo quanto aos resultados, é o da apresentação e defesa do trabalho junto à comunidade acadêmica, o que, no entanto, segue parâmetros e exigências de realização pré-estabelecidos institucionalmente.

Finalmente, nas considerações apresentadas neste capítulo, que procura evidenciar os percursos na concepção teórica e metodológica da pesquisa, bem como a pertinência e imprescindibilidade da Teoria Crítica como seu referencial epistemológico, busquei, para além disso, tornar claro o comprometimento ético e político que trago comigo na busca do comportamento e esclarecimento críticos e do poder transformador que eles engendram.

4 DIÁRIOS DO COTIDIANO NO CURSO DE PEDAGOGIA: JANELAS PARA PROVOCAÇÕES CRÍTICAS

O presente capítulo apresenta os registros dos diários de observação durante o segundo semestre letivo de 2006, quando estive assistindo as aulas do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT. São passagens do cotidiano da formação, onde tento capturar significações subjacentes a determinadas condutas dos alunos-professores em sala de aula, bem como suas reações às diferentes práticas formativas oferecidas naquele semestre. Como um panorama do dia-a-dia, tento identificar elementos de um comportamento crítico dos professores experientes em sua formação. Nessas observações, registro minhas reflexões como forma de apreender uma percepção sobre até que ponto é possível aos professores experientes influenciarem em seu processo formativo.

4.1 O início do contato com o grupo de professores

31.10.2006 (terça-feira)

Procuro a coordenadora do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT, para a apresentação formal de minha proposta de pesquisa junto à turma de professores que estão ingressando no sexto e último período do curso. Nessa oportunidade, apresento-lhe uma comunicação formal pontuando sobre o tema, objetivos e aspectos metodológicos do trabalho. Solicito-lhe, sendo prontamente atendido, uma cópia do projeto do curso para que eu possa compreender melhor sua concepção e organização. Combinamos a disponibilização de um espaço para que eu me apresente à turma, revelando o meu interesse de estudo. Fica acertado para a aula do dia seguinte, ministrada pela própria coordenadora, quando esta estará finalizando um seminário/oficina²⁴ sobre formação de professores.

²⁴ Os seminários/oficinas constituem momentos que se realizam no início e no final de cada período, com carga horária média de trinta horas e que têm por finalidade discutir temas variáveis de grande relevância para a formação, mediados por um corpo de formadores também diversificado.

01.11.2006 (quarta-feira)

Por volta das dezesseis horas chego à sala de aula, conforme previsto, trazendo comigo uma comunicação formal para os professores²⁵ da turma, em que apresento o meu interesse de estudo e caracterizo a natureza de minha pesquisa.

A turma, com quarenta e oito mulheres e somente dois homens, está envolvida em uma atividade de discussão em grupo quando a coordenadora, no exercício da função de formadora, me dá permissão para adentrar a sala e pede a atenção do grupo para que possa apresentar-me. Em poucos instantes, contando com a atenção de todos da turma, distribuo-lhes as comunicações ao tempo em que sou apresentado pela formadora como professor da UFPI²⁶, aluno do mestrado em educação e, também, como seu ex-aluno no curso de Pedagogia e colega em momento anterior no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI.

A palavra me é concedida e prefiro não me ater à leitura formal da comunicação que os professores há pouco receberam e que praticamente todos já acabaram de ler. A turma demonstra boa receptividade, deixando-me à vontade para comunicar-lhes, de forma mais espontânea, o meu interesse de pesquisa. No entanto, explicar a especificidade de uma pesquisa que tem como foco a influência de professores experientes na formação dos professores não se demonstra exatamente como uma das tarefas mais fáceis de realizar. Os professores me olham como que tentando entender o que exatamente eu estou querendo.

Dentre os pontos que apresento, falo um pouco sobre os discursos atuais que enfatizam a crítica, a reflexão e a pesquisa, bem como a valorização dos saberes da experiência docente, como princípios básicos para a formação de professores. E, especialmente pelo fator experiência docente, falo-lhes da grande conveniência de realizar um estudo sobre a formação de professores partindo da consideração da realidade daqueles que já estão na sala de aula e, portanto, já conhecem suas necessidades e desafios bem de perto. Daí ser oportuno acompanhar parte do percurso desta turma, totalmente constituída por professores

²⁵ Ao longo dos diários, é utilizada a designação “professor”, em referência aos alunos-professores, e “formador”, em referência aos professores formadores do curso.

²⁶ De fato, professor substituto durante três anos, 1998, e de julho de 2003 a julho de 2005.

que já têm muita vivência de sala de aula e que, portanto, devem ter elementos importantes a somar na perspectiva da formação docente em nível superior.

Falo-lhes da minha compreensão de que, para pensar a formação de um professor ideal é preciso partir da realidade dos professores reais e falar de experiência docente a partir de professores que já têm vivência na sala de aula. Por fim, diante de olhares ainda confusos com o que estou dizendo, falo-lhes que tenho interesse em investigar e compreender como é ser um professor lá fora, atuando profissionalmente nas escolas há anos, e ser alunos no curso de Pedagogia, na mesma condição institucional de tantos outros que, no entanto, nunca estiveram como docentes em uma sala de aula. Neste momento, finalmente os olhares sinalizam uma compreensão quanto ao meu interesse de estudo e uma professora se manifesta dizendo: “Ah! Esse tema é bom!”.

Acrescento-lhes, ainda, que tudo o de que necessito é da boa vontade da turma em favorecer-me um contato mais aproximado com todos, a partir de minha inserção nas aulas como expectador. Uma das professoras, com espírito bem humorado, diz: “Por isso, não, professor! Você vai ver cada coisa aqui... Gente cochilando... Vai desaprender tudo o que aprendeu!” Os professores riem com ares bem receptivos, deixando-me a percepção de que sou bem acolhido no grupo.

Correspondo ao espírito bem humorado da turma agradecendo a todos pela acolhida, e também à formadora por seu apoio. Digo-lhes que, gradativamente, estarei freqüentando a turma, quando me dizem: “Só não venha na sexta-feira, que a turma já combinou que não vem ninguém”. Trata-se do dia três de novembro, pós-feriado de finados.

4.2 Os professores no dia-a-dia da formação

09.11.2006 (quinta-feira)

Primeiro horário. Aula de Literatura Infantil. Chego à Universidade sem tempo de falar pessoalmente com as formadoras²⁷ dessa disciplina sobre a necessidade de minha presença na classe durante suas aulas. Prefiro aguardar nas

²⁷ Em algumas disciplinas do curso, como a de Literatura Infantil, as aulas são planejadas e ministradas por mais de um formador. Neste caso, a disciplina é ministrada por duas formadoras.

imediações da sala de aula até o momento do intervalo, quando lhes falo de minha atividade de pesquisa. As formadoras adotam uma postura de colaboração para o trabalho, demonstrando-se bastante à vontade frente às exigências de minha atuação como pesquisador na turma.

Durante o intervalo, junto com os professores, ponho-me no aguardo da chegada do formador do segundo horário. Neste meio tempo, alguns professores permanecem em sala de aula, conversando ou tentando ler alguma coisa. Outros conversam em pé, à porta da sala, ou se concentram no *trailer* próximo, onde lancham, conversam e, principalmente, se descontraem brincando umas com as outras. Com frequência também se dirigem às “xérox” espalhadas no Centro de Ciências da Educação para reproduzir textos solicitados pelos formadores.

Pouco depois das dezesseis horas. O formador não chegou e algumas começam a ir embora. Pergunto a um pequeno grupo pelo formador e elas dizem que “disseram que o professor teve que fazer uma viagem e por isso não vai haver aula”. Em clima de certa naturalidade, a turma começa a se dispersar e ir embora. Aproveito a circunstância para conversar com um dos professores para que ele me informe sobre a organização dos horários das disciplinas nesses dias iniciais. Com espírito de prontidão em atender-me, o professor não apenas se dispõe a falar sobre como as matérias desse período letivo estão distribuídas, mas também sobre si mesmo: com uma aura de orgulho por sua trajetória pessoal, fala-me dos seus vinte e oito anos de profissão, de sua participação no curso de Pedagogia, sem um único dia de falta, bem como dos filhos, todos na Universidade. Oferece-me ainda o seu memorial, feito como exigência de uma das disciplinas do curso, caso eu queira saber mais sobre sua trajetória. Dá-me, enfim, a cópia da distribuição disciplina/professor/horário do período, para que eu providencie outra para mim.

4.2.1 A relevância do espaço das aulas

10.11.2006 (sexta-feira)

Não houve aula, por falta de professores. Para os horários estavam programadas aulas de duas disciplinas. Indaguei a um pequeno grupo de alunas que se encontrava próximo à sala, sobre aquela circunstância e, segundo elas, houve

uma permuta de horários e o professor que estaria responsável por esse dia teria adoecido.

A maioria dos alunos simplesmente aproveitou a situação para ir para casa, enquanto, na turma, uma única aluna permanecia tentando adiantar uma leitura. Curioso, aproximei-me para tentar entender porque somente ela permanecia em classe enquanto todos os outros haviam saído. Deu-me atenção de forma bastante solícita, e disse que continuava ali porque, quando chega em casa, o tempo passa muito depressa com os afazeres domésticos e não daria conta da leitura. Fazendo em classe, quando chegar em casa já estará no ponto de o filho digitar no computador. Para ela, é preciso valorizar e aproveitar muito bem esse curso, pois, é uma oportunidade muito importante e valiosa em sua vida, mesmo aos mais de 20 anos sem estudar.

4.2.2 A passividade

13.11.2006 (Segunda-feira)

Primeiro horário. Seria aula de Ecopedagogia. Pouco antes das quatorze horas. Boa parte da turma já se encontra na sala quando adentra o professor da disciplina. Não seria este o seu horário. Mediante telefonema à coordenadora do curso, tomou ciência de que o seu horário neste dia seria apenas às dezesseis horas. Justifica à turma e retira-se. Ninguém diz nada a respeito. Os demais alunos aos poucos vão chegando e compondo a turma, que aguarda pelo professor da disciplina Conteúdo e Metodologia da Educação Artística, realocada para o primeiro horário. Enquanto isso, o aluno que outrora se prontificara a me apresentar o seu memorial, trouxe-me desta vez o documento para que eu o lesse.

Com quase meia hora de atraso do professor, a turma, agora com menos da metade dos alunos, ainda aguarda. Conversam sobre assuntos diversos, sem que se possam discriminar os conteúdos pelo alarido das vozes. A esta altura uma aluna se levanta e diz que vai embora, pois, não sabe esperar. “Todo dia eu entro na escola às sete e dez”, diz ela, “no dia em que eu chegar às sete e vinte, sou chamada a atenção. Por que eu tenho que tolerar?”

Após a minha leitura do memorial, um grupo de alunas-professoras se interessa em também vê-lo de perto, ao que parece, a fim de saber como o colega

fez, uma vez que todas também terão que fazê-lo como exigência da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica. Enquanto isso, o espírito das que permanecem na classe é de diversão, bem humorado. Por instantes se faz um silêncio, e é possível perceber algumas delas tentando por as leituras em dia, examinando trabalhos, anotações e fazendo outras coisas aleatórias. Às quinze e quarenta, quando geralmente encerra a aula do primeiro horário e inicia o intervalo, confirma-se a falta do professor que “parece que está viajando”, segundo dizem algumas alunas.

Às dezesseis horas inicia a aula de Eco-pedagogia. A turma está atenta, receptiva. O formador faz a habitual chamada, distribui os planos de curso (do período 2005.2) sobre o qual ninguém faz qualquer comentário. Faz uma leitura sobre catástrofes naturais, presentes no mundo, relaciona a leitura com a situação de degradação ambiental local, em seguida apresenta o plano de curso e distribui um pequeno texto introdutório, que questiona o quanto ao conceito de paradigma. Lê a parte introdutória do texto e encaminha trabalho de grupo para exploração dos conceitos introdutórios. Os alunos acolhem de forma aquiescente a orientação do formador. A turma, que durante toda a aula esteve em atitude de receptividade concentrada, fica eufórica ante o comentário do formador de que o programa da disciplina prevê viagens. A aula termina, às dezessete horas. Todos saem com tranqüilidade.

4.2.3 A teoria e a manifestação da experiência

16.11.2006 (quinta-feira)

Aula de Literatura Infantil. As formadoras exploram a temática “por que literatura infantil?”. Aos poucos, à medida que o conteúdo/discussão se refere a questões presentes no cotidiano escolar, os professores sentem a necessidade de participar e expor suas experiências. Os relatos têm um cunho de testemunho prático daquilo que está sendo exposto, ao ponto de concorrerem com a exposição das formadoras.

Em um segundo momento, de exposição mais teórica da aula, os professores ficam mais atentos, anotam mais e praticamente não participam com intervenções orais. Em sala de aula a turma está com apenas cerca de sessenta por cento dos professores. Algumas professoras estão com as pernas estendidas sobre

carteiras, numa demonstração de aparente cansaço. Outras dormem nas carteiras enquanto a aula transcorre.

Diante da exposição, indago-me sobre como os alunos recebem algumas dessas proposições discursivas que vêm, de certa forma, indicar meios adequados de realizar as práticas. Indago-me, ainda, sobre que saberes são realmente considerados importantes por estes professores, a partir de suas manifestações em classe: do visível envolvimento com depoimentos da prática sobre questões mais cotidianas, às claras expressões de cansaço e retração ante as exposições discursivas.

4.2.4 A sala de aula como espaço de leitura

23.11.2006 (quinta-feira)

Aula de Literatura Infantil. A aula inicia às quatorze horas, com cerca de apenas trinta professores em classe, continuando o estudo de um texto, iniciado na aula anterior. Os professores se organizam em grupos para a leitura e discussão do texto. Enquanto faço este registro, uma professora se levanta de sua carteira e dirige-se até mim e pergunta o meu nome completo. É que outra professora estava referindo-se a mim como “Mariano”, “aquele professor novo que está na sala com a gente”.

Na atividade de leitura que realizam, devem ler e anotar os pontos principais do texto. O trabalho vai transcorrendo calmamente. Alguns alunos recém-chegados, aos poucos vão adentrando a classe e se situando sobre a atividade. Em alguns grupos há concentração e leitura. Noutros, os participantes conversam sobre assuntos aparentemente não relacionados à aula. São quatorze horas e trinta minutos quando a classe contabiliza quarenta e dois professores.

Uma professora adentra conduzindo uma garotinha de cerca de cinco anos que vai lhe fazer companhia durante o horário de aula. Embora a sala seja ampla, algumas professoras, que ainda vão chegando, procuram carteiras livres para se sentarem, mas não encontram, e então apanham carteiras que estavam reservadas para colegas que ainda não chegaram. Este ato, às vezes, gera troca de palavras ríspidas entre elas. Aos vinte minutos para encerrar o horário a tarefa de leitura continua sem qualquer relutância aparente dos grupos/professores.

Durante a observação, alguns questionamentos me ocorrem: o quê, de fato, os professores estão fazendo? Aparentemente, lendo, pela primeira vez, o texto. Alguns parecem concentrados na leitura, indicando o atendimento à orientação das formadoras. Nesse sentido, não parecem diferenciar-se dos alunos sem experiência docente. As manifestações orais nos grupos parecem divididas entre considerações sobre as leituras e conversas sobre assuntos alheios à aula. No entanto, por que os professores necessitam ler num momento que poderia ser otimizado com a discussão da leitura? Por que as professoras não chamam as formadoras para com elas questionarem sobre pontos da leitura? Por que as formadoras é que têm que tomar a iniciativa com os grupos?

A aula acabou. A discussão do texto será realizada somente no próximo encontro. Uma professora, inquieta com a tarefa, no final da aula, declara-se como hiperativa, “não agüento ficar muito tempo no mesmo lugar”. A declaração me chamou a atenção, e antes que ela pudesse sair para o intervalo, perguntei-lhe o que mesmo ela pensava a respeito da atividade. Declarou-me que considera muita perda de tempo certas atividades da Universidade. Os grupos deveriam ser pra debater os assuntos e não para ficar lendo na sala. Mas que infelizmente não adianta, ela é minoria, os grupos infelizmente não conseguem produzir.

Dezesseis horas. Segundo horário. Aula de Conteúdo e Metodologia de Educação Artística.

A turma está atenta. O formador distribui o plano de curso da disciplina, juntamente com um encarte sobre “arte na escola”, de uma instituição de São Paulo. Segue com a apresentação de um documentário sobre arte. Dentre os professores ali presentes, grande parte acompanha o vídeo, mas com demonstração de cansaço, enquanto outros dormem ou dão breves cochilos, algumas professoras com as pernas dispostas sobre outras carteiras. Aos professores foi solicitado que anotassem pontos importantes identificados no vídeo. Às dezessete horas e cinco minutos o vídeo termina, empolgando as professoras com um fundo musical do documentário exibido, interpretado por Nelson Gonçalves, “Fica Comigo esta Noite”.

Inicia o momento de exploração do documentário pelo formador, destacando aspectos sobre a importância da arte. Aparentemente, o momento deveria ser de discussão, em que os professores e o formador discutiriam sobre os “pontos importantes” do vídeo, que deveriam ter sido anotados pela turma. No entanto, depois de algumas breves considerações do formador, a aula encerra sem que os

professores tenham se sentido impelidos a falar sobre o documentário e seu significado.

Com a passagem deste momento, lembrei-me de alguns momentos em sala de aula em que, após uma exposição teórica, ou de uma produção audiovisual, ao solicitar o comentário dos alunos o silêncio entre eles se instala, como que dizendo que não têm nada a dizer sobre o que acabaram de ver e ouvir. Um silêncio que gera incômodos no formador, porque, na prática, também lhe diz que o significado esperado da aula não foi atingido. E exatamente por esse incômodo, também sentido pelos alunos, o silêncio precisa ser quebrado por alguém da turma, que diz qualquer coisa que possa atender minimamente à expectativa do formador e evitar o embaraço da circunstância.

Outras questões também surgem após esse momento: quantos professores, de fato, costumam participar das aulas com manifestações orais? O que enfim lhes motiva a participar? E aqueles que se mantêm calados em classe em atitude aparentemente passiva, por que não se manifestam?

30.11.2006 (Quinta-feira)

Aula de Literatura Infantil. A turma aguarda o início da aula, que inicia às quatorze horas e vinte e cinco minutos. As formadoras justificam e pedem desculpas pelo atraso. Inicia uma leitura compartilhada intitulada “Literatura Infantil: obrigações quanto à escolha do livro e às atividades da hora da leitura”. A leitura vai transcorrendo e, aos poucos, as formadoras vão questionando os alunos sobre suas experiências em sala de aula. Os professores respondem muito prontamente, contando como as coisas acontecem em suas escolas. Os relatos parecem ter uma motivação especial, como o fato de parecerem representar, para eles, o momento de “mostrar a realidade”. Após um relato, existem outros, disputando audiência.

Nesse sentido, falar do que acontece na escola, dos desafios e problemas enfrentados cotidianamente, parece ter um significado especial para os professores, mais do que ouvir as exposições teóricas no curso.

Em sala de aula, alguns momentos curiosos conduzem-me a mais questionamentos: Que atitudes deveriam ser esperadas de professores, quando estão na condição de alunos, no que diz respeito à manifestação de habilidades básicas como as de fala e escuta e de respeito à fala e escuta do outro? Alguns

flagrantes: 1. No meio da exposição de uma das formadoras, o telefone celular de uma das professoras toca. Sem qualquer constrangimento ela atende em classe, obrigando a formadora a se calar enquanto a conversa transcorre normalmente, como se não houvesse uma turma inteira esperando. A situação incomoda aos colegas e termina se transformando em algo cômico e embaraçoso. 2. Durante a exposição das formadoras um grupo de professoras, com atraso, abre a porta da sala e adentra interrompendo a aula. A formadora para sua fala enquanto as professoras procuram carteiras, se sentam e fazem silêncio, para que a exposição continue.

Na condição de também formador, fico me questionando como determinados valores comportamentais básicos de nossa sociedade são assimilados e transmitidos pelos professores na escola pública. Muitas e repetidas vezes já ouvi, de muitos formadores, a máxima de que “aluno é aluno em qualquer idade e lugar”, revelando que, independente do papel social assumido por um sujeito, quando este se encontra na situação de aluno, este papel se lhe incorpora e se torna predominante sobre os papéis que ocupa em outros momentos.

Nesse sentido, atos como o de colar numa prova, apresentar como seu um trabalho copiado de outro colega, conversas paralelas e comportamentos impertinentes em classe, pertencem a certa cultura presente e naturalizada do ser aluno, largamente enfrentada por professores desde a educação básica até o ensino superior, e a que estes mesmos estariam passíveis, quando investidos da condição de alunos. Entretanto, o que será que os professores pensam a respeito disso? Sua condição docente não deveria imputar-lhes uma conduta diferenciada frente a essa cultura presente do ser aluno?

Ao longo desta aula, é possível identificar, pelo menos, sete professoras com certo nível de participação, em termos de manifestações orais com relatos de experiência e expressão de opiniões. Os demais parecem estar mais como espectadores da aula e das discussões.

A aula transcorre centrada na fala da formadora enquanto algumas professoras dormem na classe. Uma professora aproveita a ocasião da discussão do texto para apresentar à formadora um material produto de uma experiência por ela desenvolvida em sua escola.

Num segundo momento da aula, outra formadora inicia uma segunda exposição utilizando transparências. Os professores assistem-na, fazem anotações

e pedem que o conteúdo seja disponibilizado na “Xerox”. Em determinado momento, a formadora recomenda aos professores para que participem quando quiserem, inclusive eu mesmo, caso o desejasse. Com essa observação, faz um comentário para a turma valorizando a pesquisa que estou realizando.

Dezembro de 2006 a Janeiro de 2007

Durante o mês de dezembro e parte do mês de janeiro não foi possível ao pesquisador acompanhar a turma²⁸. Em dezembro, no entanto, em função da realização dos exames vestibulares e do recesso de fim de ano, as aulas ocorreram somente na primeira quinzena, retornando apenas no dia dois de janeiro.

12.01.2007 (sexta-feira)

Aula de Metodologia do Ensino de Educação Física²⁹. Atividade de Recreação orientada por um convidado do professor titular.

No desenvolvimento desta atividade, o convidado empenha-se em fazer a turma se descontrair, divertir, dançar, movimentar, rir. Mas, o que exatamente representava para os professores uma atividade descentralizada do professor titular da disciplina e conduzida por um convidado? Qual a significação de tal evento? Que elementos novos os professores percebem com este momento?

Em certo momento, o orientador da atividade resolve trazer algumas cenas do cotidiano escolar para a sala de aula em forma de representação teatral, em que os professores são apresentados em sua realidade como acomodados, cansados, estressados e sem atitude profissional, à espera de libertação da angústia do seu fazer cotidiano. Diante do ato cômico da encenação, os alunos-professores riem de seu estereótipo sem qualquer demonstração de incômodo: enfim, os bons momentos de descontração no curso. E, às vezes, parece que esses momentos

²⁸ O pesquisador é responsável pela coordenação pedagógica em uma escola de educação básica, além de também responder pela função de formador de professores em uma IES no curso de Pedagogia. Em função das demandas escolares de final de ano, avaliação e planejamento para o ano letivo de 2007, o acompanhamento da turma ficou impossibilitado.

²⁹ Esta é uma disciplina que possui horário corrido de quatro horas/aula, ocorrendo apenas uma vez por semana.

trazem algo substancial aos professores: descontração e prazer, mais que reflexão sobre o que são e como são socialmente percebidos.

24.01.2007 (quarta-feira)

Aula de informática com apenas cinquenta por cento da turma.

Em grupos, os alunos deveriam operar o micro computador em um programa de edição de texto. Atividade estranha aos alunos. Ambiente precário, quase sem máquinas. Algumas alunas assumem a frente da tarefa, quase sempre as mesmas. Habilidades mínimas não dominadas; sala sem cadeiras suficientes; em um laboratório de informática em que deveria haver uma quantidade suficiente de máquinas para os alunos, neste somente existem doze, das quais apenas quatro funcionam. É momento de aprendizagem: aprendizagem do elementar. A que distância estamos do professor pesquisador reflexivo?

26.01.2007 (sexta-feira)

Aula de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Educação Física. São mais de quatorze horas. Os professores aguardam o início da aula, que somente acontece às quatorze e trinta, conduzidas pelo formador com uma exposição sobre planejamento e dimensões da aprendizagem, caracterizada por uma fruição entre o “elemento teórico” e discussões transversais de cunho “ético-político”. Os professores assistem ao formador durante uma hora, quando este apresenta uma convidada, que desenvolverá mais uma atividade recreativa até o encerramento da aula.

Os professores, e particularmente as professoras, se empolgam com a recreação e algumas me provocam a também participar com a turma. Explico a necessidade de realizar os meus registros e elas compreendem. Os professores se envolvem, então, em uma seqüência de atividades recreativas que diverte e descontra o ambiente. No dia de sexta-feira, algumas professoras vêm vestidas com roupas de malha e calçadas de tênis, próprios para atividade física. A sexta-feira parece sinalizar descontração e movimento. As dinâmicas recreativas têm demonstrado um bom efeito animador entre os professores.

Flagrante: impressiona como em uma sala com ar condicionado, a porta fica aberta por tanto tempo. Se estiver fechada e entra alguém na sala, a porta, quase sempre, é deixada aberta.

A recreação encerrou algo em torno de dezessete horas, sendo recomendado para que, a exemplo de como tinham vivenciado, os professores procurassem desenvolver também com seus alunos. O horário ainda não havia terminado quando foi declarado o final da aula. E, talvez em justificativa à turma e a mim, como um observador externo, o formador se pronunciou a respeito de sua opinião quanto à exigência de cumprimento de horário em um curso universitário. Aos professores ele repassa a idéia de que cumprir horário integral de quatorze às dezoito horas é “burrice”. E, inclusive, sobre a necessidade institucional de oferta de um currículo e de avaliação da aprendizagem dos alunos, emite também sua opinião: “Cheguei ao ponto de acreditar que, se o aluno passou no vestibular, pode preparar o diploma e entregar, porque é o mercado que seleciona”, diz o formador. Entre os professores, ninguém se manifesta a respeito dessa visão do formador, e, em vez de qualquer contrariedade por serem liberados mais cedo, demonstram satisfação.

30.01.2007 (terça-feira)

Aula de Literatura Infantil. Os professores são encaminhados ao auditório do Centro de Ciências da Educação para assistirem à defesa de uma dissertação de Mestrado. Não houve qualquer relato de uma orientação prévia a respeito ou de qualquer exploração posterior ao evento.

31.01.2007 (quarta-feira)

Cheguei somente para acompanhamento do segundo horário de aula, das dezesseis às dezoito. Neste dia, no entanto, não houve aula.

01.02.2007 (quinta-feira)

Ao chegar, a aula já estava em andamento, e preferi aguardar para adentrar a sala somente no segundo horário, por respeito à turma e às formadoras. Após o

intervalo, no entanto, mais uma vez não houve aula, por razões desconhecidas dos próprios professores. Aproveitei do tempo livre, então, para indagar a algumas professoras sobre a atividade do horário anterior. Segundo elas, a aula resumiu-se à apresentação de um filme deixado pelas formadoras, que não permaneceram em classe durante sua exibição. Depois de algum tempo, alguns professores saem da classe. Conversando com alguns deles, o que dizem é que não vêem sentido na atividade, e aos poucos, simplesmente vão embora.

02.02.2007 (sexta-feira)

Aula de Conteúdo e Metodologia de Ensino de Educação Física. A aula inicia às quatorze horas e quarenta minutos, com a retomada, pelo formador, da solicitação da aula anterior: que os professores planejassem uma micro-aula de educação física e providenciassem o material necessário para sua realização em classe. Contudo, em toda a turma, nenhum professor realizou a atividade. Em vista disso, foram reunidos em grupos para a realização do planejamento. Enquanto os grupos realizavam a tarefa, alguns convidados do formador realizam medições de peso e altura dos professores. Após alguns minutos, os grupos são chamados para a apresentação das micro-aulas, que consistem no desenvolvimento de uma série de dinâmicas e brincadeiras que os professores já desenvolvem com seus alunos no cotidiano de suas práticas. Durante as apresentações, não há questionamentos sobre a natureza das atividades.

05.02.2007 (segunda-feira)

Aula de Conteúdo e Metodologia de Educação Artística (1º horário). Aula não convencional, em forma de oficina. Os professores foram orientados a se inscreverem em um projeto institucional do Centro de Ciências da Educação, organizado pelo Departamento de Educação Artística (DEA), desenvolvido em forma de oficinas de arte, tais como dança e escultura, entre outras, conduzidas por artistas locais convidados e coordenadas por professores do DEA, voltadas para o público universitário e para a comunidade em geral. Na sala, apenas parte da turma estava presente, inscrita numa oficina de dança. Os demais alunos, certamente estavam nas salas de outras oficinas. Antes do início da aula, algumas alunas se

queixavam da falta de sistematização e conduta adequada (bem como mais “seriedade”) das disciplinas do período. Parece até que nenhuma disciplina é reprovativa, disse uma aluna.

Hoje, eu fui literalmente puxado por uma aluna da turma para dançar junto com o grupo. A instrutora de dança que estava orientando a atividade ensinou passos e uma coreografia, mas cada um dançava à sua maneira. Com o decorrer da oficina os demais alunos da turma começaram a retornar para a sala de aula.

Quando questionadas sobre as roupas para a apresentação, as instrutoras disseram que talvez conseguissem o figurino a partir de sacos de batata. “Sacos de batata para vocês que têm esse corpinho, mas, para nós, que já somos um saco de batata?”, disse uma das alunas. A oficina continuou com a discussão sobre a escolha entre lenda e dança a serem apresentadas pela turma. Para que a escolha fosse possível, as instrutoras passaram, então, a apresentar de forma abreviada uma amostragem de danças e lendas típicas que poderiam ser ensaiadas pela turma. Após o ensaio de três danças típicas regionais a oficina do dia encerrou.

Segundo horário. Aula de Eco-pedagogia. A aula dá continuidade a um trabalho previamente orientado pelo formador, que tinha como previsão para esta data a apresentação, por grupos, da análise que fizeram quanto a adequação de um livro didático específico para o trabalho em classe sobre Educação Ambiental. As análises pressupõem uma competência mínima por parte dos professores para emitirem pareceres sobre livros didáticos, relacionados a um tema que em sua formação ainda é relativamente novo. Após as apresentações, muito rápidas, houve a indicação, pelo professor, de uma leitura para a turma e o encerramento da aula às 17h, sobre o que não foi possível notar qualquer objeção.

07.02.2007 (quarta-feira)

Aula de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC). Avaliação das atividades do Laboratório de Informática e planejamento de atividades para Seminário.

Os professores devem planejar e preparar, pelo software *Power Point*, a apresentação para um seminário do qual todos devem participar. Deverão, ainda, a partir das discussões do seminário, desenvolver um artigo partindo do tema: “A importância das novas tecnologias no processo educacional”, destacando: as

possibilidades de aplicação prática das NTIC em sala de aula e o papel da escola, dos professores e dos alunos frente às NTIC.

Após orientação da formadora, os professores se dividiram em grupos para o planejamento da apresentação. A classe está muito barulhenta. Os professores se dividem entre aqueles que, de fato, estão discutindo a proposta de apresentação e os que simplesmente conversam.

De repente, em um momento de empolgação, uma professora adentra a sala de aula e, para minha surpresa, beija-me o rosto. As outras riem da situação e fazem brincadeiras sobre a ousadia da colega. Isto denota um pouco sobre como os professores convivem com a minha presença junto a eles, além de que também parece haver uma valorização da figura masculina, numa turma constituída por apenas dois homens e quarenta e oito mulheres. De alguma forma, caí na simpatia da turma que, na medida do possível, procura me integrar nas atividades desenvolvidas em classe, especialmente nas aulas de Conteúdo e Metodologia de Arte e Educação Física, pelas dinâmicas e atividades corporais que envolvem.

Na prática, embora eu tenha apresentado por escrito a cada professora e professor a natureza e objetivo de minha pesquisa, parece que ninguém tem uma consciência exata do que, de fato, estou construindo em meu trabalho. O grupo demonstra a compreensão de que se trata de algo sério e que exige uma sistematicidade de minha parte. Se participo das atividades às vezes, quando me solicitam, também sabem que em classe preciso estar mais na condição de observador, fazendo meus registros. Se sinto a necessidade de saber de algo específico, via de regra, se prontificam a prestar-me as informações necessárias.

Após o planejamento dos grupos, os professores se dirigem ao Laboratório de Informática para digitar e formatar a apresentação de seus trabalhos. Durante essa atividade, muitos demonstram dificuldade no manuseio do computador. A formadora precisa passar muito tempo com cada grupo, deixando outros à espera. Ofereci-me para ajudar a um grupo quanto à forma de operação com o *Power Point*. A ajuda foi considerada bem vinda pelas professoras e pela formadora.

As aulas desse último semestre estão com encerramento previsto para dia vinte e oito de fevereiro. No entanto, no caso desta disciplina, a formadora apresenta certa preocupação, pois, certamente, não conseguirá cumprir a carga horária de sessenta horas. Na data prevista para encerramento a disciplina somente terá

integralizado trinta e seis horas/aula, e ainda não há definição quanto ao que fazer a respeito.

08.02.2007 (quinta-feira)

Primeiro horário, destinado à aula de Literatura Infantil. Não houve aula. A informação que chegou às professoras foi a de que as formadoras não poderiam ministrar as aulas nesse dia. Os professores se dispersam, alguns ficam nos arredores, pela lanchonete, conversando; outros, em sala de aula, tentando colocar as leituras em dia, ao tempo em que algumas professoras vão embora, sem querer esperar pelo momento das oficinas de arte.

No segundo horário, duas jovens coreógrafas, uma delas vestindo malha esportiva, se apresentam em substituição ao formador, representando o projeto de oficinas de arte, em que se encarregarão de aulas temáticas sobre lendas e danças folclóricas piauienses ao longo de todos os dias e horários subseqüentes da disciplina, devendo culminar em uma apresentação pública, pela turma, das coreografias ensaiadas em classe. Segundo as orientadoras da oficina, esta tem uma direção voltada para a realização das coreografias com crianças.

As professoras ouvem as orientadoras, bastante jovens, utilizarem um discurso em que há a pressuposição de que estas sabem mais sobre crianças do que aquelas, com seus muitos anos de prática docente. Mas, aparentemente, não há incômodo dos professores quanto a isto.

A atividade começa com uma dinâmica em que os professores são orientados para ficar em círculos e, ao som de uma música, executada em um aparelho microsistem, caminham pela sala. Quando a música pára, todos têm que imitar bichos.

As brincadeiras praticadas em sala de aula devem constituir-se em modelos a serem utilizados pelos professores em atividades com crianças. Entretanto, de minha posição externa, me pergunto sobre até que ponto as disciplinas que têm como objeto as metodologias de ensino de áreas específicas do currículo escolar, não deveriam explorar os saberes práticos desses professores que já têm tantos anos de docência na escola. E fico imaginando que, frente ao paradigma de formação que ainda temos como predominante, constituir um corpo de formadores

que objetivem o ideal do professor pesquisador reflexivo crítico não é uma tarefa fácil.

09.02.2007 (sexta-feira)

Aula de Conteúdo e Metodologia de Educação Física. Exposição em transparência sobre as principais abordagens do ensino da Educação Física.

Os professores estão receptivos. O formador inicia uma discussão sobre o conceito de construtivismo. Os professores, aos poucos, começam a discutir o tema, dividindo opiniões: de um lado, há os que consideram o construtivismo como uma teoria “bonita”, mas difícil de aplicar na prática, e do outro, há a consideração do construtivismo como uma forma de repensar as abordagens da educação. Nesta discussão aparecem algumas manifestações de cunho interpretativo mais crítico por parte de algumas professoras.

A discussão, no entanto, foi bastante rápida. Antes que pudesse se estender para alguma possível relação e análise mais aprofundada com situações do cotidiano dos professores, a aula acabou às quinze horas e quarenta minutos³⁰.

13.02.2007 (terça-feira)

Aula de Literatura Infantil. As formadoras orientam à turma a subdividir-se em grupos de cinco componentes. No quadro, escrito: “Tema: trabalhando a literatura na sala de aula. Atividade: planejar/apresentar diferentes possibilidades de uso da literatura infantil na sala de aula.

A atividade solicitada é de planejamento. Os componentes dos grupos conversam muito entre si, deixando a sala barulhenta. Não há como ter noção do nível de construção real dos professores em seus grupos, uma vez que não há como discriminar sobre o que estão falando. Pelo ritmo do trabalho, certamente não haverá tempo para apresentação das atividades, e os professores sabem disso. De

³⁰ Por mais que a observação esteja focalizada nos professores, tem sido difícil não ser provocado por alguns comportamentos de formadores que, em princípio, poderiam ser motivo de manifestações e inquietações por parte dos professores, como a subutilização dos horários destinados à sua formação. Nesta tarde, o tempo de quatro horas de aula transformou-se em uma hora e dez minutos, sem qualquer expressão de contrariedade por parte dos professores.

um modo geral, a impressão que dá, pelo comportamento demonstrado nos grupos, é que alguns poucos professores, com características de líderes, assumem o comando e a realização da atividade e os demais componentes mantêm-se mais na expectativa dos resultados. O tempo da aula acaba e as apresentações ficam para o encontro seguinte.

Antes que os alunos pudessem sair para o intervalo, chega o formador do segundo horário, aula de Eco-pedagogia. Ele distribui a cada professor um pequeno texto sobre o aquecimento do planeta, orientando-os para que o leiam e dêem seguimento ao trabalho de grupo com foco na “pesquisa/construção de conhecimento”, e liberando-os para que trabalhem por conta própria, tendo ainda a responsabilidade de responderem a um questionário, também da disciplina. Às dezesseis horas, com a saída do formador, os professores pouco a pouco vão se dispersando e indo embora. Não se percebe nenhuma manifestação de questionamento a esta conduta.

14.02.2007 (quarta-feira)

Aula de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Estava prevista para esta aula a apresentação das produções dos professores nas aulas anteriores, utilizando como recursos o projetor multimídia e material visual preparado em *Power Point*. Horário da aula, a formadora chega e informa que o projetor não foi disponibilizado. As apresentações não serão realizadas. À exceção de um grupo de alunos que necessita melhorar a produção de seu material de apresentação no Laboratório de Informática, todos os outros vão embora. A formadora acompanha o grupo do Laboratório.

Algo que vai se revelando como preocupante é a relativa “naturalidade” com que os professores, de um modo geral, encaram a situação de simplesmente voltar para casa sem terem assistido às aulas devidas de sua formação. Ao que parece, instaurou-se entre os professores a percepção de que não podem mesmo esperar muito do Curso neste período letivo, da mesma forma como o Curso parece também não esperar muito deles.

15.02.2007 (quinta-feira)

Aula de Literatura Infantil. As formadoras iniciam com a orientação de uma leitura partilhada do texto: “A importância da literatura na formação do sujeito”. Os professores lêem o texto alternando entre si. Mais uma vez é possível flagrar alguns professores investidos da “cultura do aluno”, com excesso de conversas paralelas entre si e pouco senso quanto à impertinência do próprio comportamento em classe.

Após a leitura, seguem as apresentações dos trabalhos planejados na aula anterior. Cada grupo elaborou atividades tendo como base as experiências docentes de seus componentes. Basicamente os professores propõem atividades limitadas às compreensões que já possuem em seu fazer cotidiano. Durante a avaliação das atividades, as formadoras destacam que estas poderiam ter se concentrado mais nas funções da leitura, exploradas nos textos trabalhados. São quinze horas e quarenta minutos. Terminam as apresentações e a aula.

Segundo horário. Aula de Conteúdo e Metodologia de Educação Artística. Chega uma das orientadoras da oficina de dança e inicia com uma atividade de alongamento e aquecimento. Na turma, apenas cerca de vinte e cinco a trinta professores. Destes, apenas uma parte participa das atividades encaminhadas pela orientadora. Os outros ficam sentados, na postura de meros espectadores, aparentemente não tirando qualquer proveito da atividade.

A tarefa do dia para os professores é criar sua própria coreografia para uma lenda local. Aos poucos, na medida em que a instrutora volta sua atenção a um determinado grupo, os professores vão saindo da sala, esvaziando a atividade. Às dezessete e quinze, há somente dezesseis alunas na classe, dos quais apenas cinco realizam a coreografia com a instrutora. As demais apenas acompanham a atividade sentadas, lanchando, se maquiando ou escrevendo algo. Cinco minutos depois, não há mais sentido no que está sendo feito. A atividade acaba. E a única forma pela qual os professores se manifestaram sobre a atividade foi com sua ausência.

Um aspecto importante a ser considerado, é que os professores não manifestam uma atitude de questionamento quanto a essa prática estabelecida na disciplina que, da proposta curricular de formação, ao longo do processo se converteu na participação dos professores em um projeto do Departamento de Educação Artística. Na oficina de dança, cada lenda ou dança é apresentada sem

uma justificação ou discussão de seus significados pelas orientadoras, que, ao que demonstram, também não dominam o sentido da disciplina na formação dos professores.

16.02.2007 (sexta-feira)

Sexta-feira. As aulas são liberadas em função do carnaval que inicia no sábado. Os professores agradecem.

21.02.2007 (quarta-feira)

Quarta-feira de cinzas. Não há aulas.

22.02.2007 (quinta-feira)

Quinta-feira. Nenhum formador compareceu para ministrar aulas. Muitos professores também não. Não consegui falar com os que vieram e, logo em seguida, retornaram para casa.

23.02.2007 (sexta-feira)

Aula de Conteúdo e Metodologia de Educação Física. Não pude comparecer para a observação. As informações me foram prestadas por um grupo de professoras na segunda-feira seguinte. Segundo elas, o formador compareceu no horário habitual das quatorze e trinta, e realizou um tipo de entrevista em duplas com os professores, com a finalidade de avaliar o impacto/repercussão de sua metodologia de trabalho para com eles.

26.02.2007 (segunda-feira)

Primeiro horário. Aula de Conteúdo e Metodologia de Educação Artística. Oficina de dança. Os professores aguardam pela instrutora de dança que chega somente às quatorze e trinta. Ninguém parece se queixar ou se incomodar com a

espera. O comportamento do grupo faz parecer que é tudo muito “natural”... que é assim mesmo.

Em sala de aula, os professores iniciam novo ensaio da coreografia, a ser apresentada em pouco menos de quinze dias. A atividade sugere, meramente, entretenimento. Daqui a dois dias o período letivo da Universidade encerrará e, até agora, o grupo não realizou uma síntese do conteúdo e objetivos dessa disciplina, sua importância no curso e na formação e prática dos professores. Até aqui, nesta disciplina, não houve a criação de momentos para a expressão de saberes da prática dos professores. Durante a coreografia, boa parte dos professores permanece sentada, alguns com sérias dificuldades pessoais para se envolver com a dança. Outros, simplesmente com atitude de indiferença ou com “ares de quem não se presta a este papel” numa clara posição de descrédito e desaprovação da oficina no lugar da disciplina. O horário encerra, sem que o formador titular da disciplina esteja presente.

Dezesseis horas, segundo horário. Última aula da disciplina Eco-pedagogia. O formador retoma o texto apresentado na aula anterior, para discussão com a classe. Diante da leitura e discussão realizadas pelo formador, o comentário de uma professora rompe a passividade da turma e chama a atenção: “Professor, por que um texto sobre o aquecimento global na última aula? Pra assombrar a gente!?”. O formador devolve outra pergunta: “Vocês viram a Isto É esta semana?”. “Ninguém tem assinatura de revista, não, professor”, devolve outra aluna.

Às dezesseis e quarenta e cinco, os professores começam a ficar impacientes, a aula não parece fazer-lhes sentido, e então interrompem o formador: “Professor, veja como é que está o tempo lá fora, vai cair muita chuva. Vamos embora!?”. O formador percebe que está sendo vencido pela turma e não oferece resistência. Os professores deixam a sala numa despedida rápida. O último dia da disciplina acabou.

27.02.2007 (terça-feira)

Não houve aula. As formadoras não compareceram. Os professores foram embora.

02.03.2007 (sexta-feira)

Seminário de Formação de Professores. Peço licença ao formador para adentrar a sala. Os professores estão respondendo a uma atividade escrita, em cunho de *feed back* ao formador sobre a temática do Seminário. De um modo geral os professores estavam percebendo a atividade como uma prova, avaliação.

Até então, nesse período os professores praticamente não foram submetidos a avaliações através de provas escritas. O espírito desse momento, segundo expressou uma professora da turma, é o de “levar de qualquer jeito”. Assim, uma postura mais rigorosa do formador, no sentido de perceber individualmente as idéias construídas por cada um sobre o tema formação de professores, gera reações adversas. Uma professora tenta explicar-me a razão da celeuma da turma sobre as questões solicitadas pelo formador: “O pessoal não gosta dele, não, porque ele é muito Caxias”. O horário transcorre com a realização dessa atividade.

05.03.2007 (segunda-feira)

Discussões finais do Seminário sobre Formação de Professores. A discussão é de grande importância, pois trata das questões relativas aos modelos clássicos e contemporâneos de formação docente. Entretanto, à primeira vista, este parece ser um tema alheio aos professores. O formador faz referências a textos que deveriam ter sido lidos pelos professores e solicita suas opiniões sobre os mesmos. A turma se cala. Os textos não foram lidos conforme esperado.

Durante a explanação do formador, uma professora aproveita a oportunidade para relatar uma experiência de formação em que os formadores basearam os trabalhos na socialização de experiências dos professores participantes do curso. Não obstante, segundo esta aluna tal evento de formação não ajudou em nada, pois ficou apenas na socialização do que se faz na sala de aula. Não houve extrapolação no sentido de fundamentar, discutir e esclarecer sobre o que se faz na prática.

Com esta iniciativa, os professores começam a dar depoimentos, nem sempre concordantes uns com os outros, entretanto, iniciam um importante momento de críticas quanto aos processos de formação. Pela primeira vez, presencio o grupo se manifestando sobre o tema.

Na seqüência, o formador propõe reflexões importantes sobre o processo de formação, especialmente pondo em discussão a forma como os professores vivenciam a formação continuada.

Os professores criticam o processo de formação, indicando alguns aspectos problemáticos, como o fato de não ultrapassar o que todo mundo já sabe e o de não oportunizar novos métodos de ensino. Uma ilustração dessas críticas está em algumas falas anotadas das participações no seminário: “A formadora é muito boa... mas, pra mudar é preciso unir a teoria e a prática”. “A nossa realidade ainda é a de receber pacotes prontos. A gente vai aprendendo trabalhando com os alunos”. “Participar do processo de concepção da formação... Isso não existe!”. “O livro didático deste ano não veio o que escolhemos, e a gente não sabe por quê”.

A tarde foi muito proveitosa. Os professores participaram ativamente das discussões e expressaram críticas aos processos de formação. Claramente há uma defasagem na leitura dos textos recomendados por parte dos professores, mas o seminário evidencia que, com as oportunidades e a motivação certas, há muito que ser dito pelos participantes.

Segundo horário. Início de outro Seminário: “Revisitando o ser professor”. Os professores assistem às formadoras apresentarem o tema Formação e Trabalho Docente: aspectos articuladores. A postura dos professores é de escuta, em uma aula que discute essencialmente a natureza do trabalho docente, o significado de ser professor na sociedade contemporânea, a natureza pedagógica da ação docente, o credenciamento para exercer a docência, o ensino como ofício alicerçado em saberes, o que caracteriza e os diferentes tipos de saberes que constituem a prática pedagógica, além do processo de ação-reflexão-ação envolvido no fazer do professor. O Seminário discute, portanto, pontos substanciais do ser docente, à luz das principais discussões que hoje se desenvolvem no âmbito da epistemologia da prática.

Mas, o que esperar de professores que já têm muito tempo de prática docente, diante de um seminário que discute essencialmente a natureza desse ofício que realizam há tantos anos? O Seminário não seria, por si só, um espaço de confronto, reflexões e inquietações, suscitando opiniões e participações dos professores na classe sobre seu próprio fazer? Não seria o Seminário também um momento de possíveis discordâncias dos professores entre o que é teorizado sobre

o fazer docente e o que eles têm de consciência construída empiricamente sobre sua própria atividade?

Curiosamente, no entanto, a exposição das idéias do seminário pelas formadoras não parece gerar sobre os professores qualquer efeito diferenciado em relação a momentos de exposição teórica sobre outros assuntos. Mantém-se uma postura típica de escuta, sinalizada por posturas corporais e olhares de cansaço, sugerindo que esta discussão parece mais importante para as próprias formadoras que para o grupo de professores.

O horário encerra com indicação de atividade prática para o encontro do dia seguinte. Os professores saem. Terminou mais um dia.

07.03.2007 (quarta-feira)

Os professores estão organizados em grupos e envolvidos em uma tarefa, orientada pela formadora, que consiste no planejamento de atividades, simulando aulas, a serem apresentadas ao longo do horário. Na orientação do trabalho, a indicação para que as simulações de aulas girassem em torno de dramatização e exposição.

Durante as dramatizações os professores dão asas a sua criatividade, evidenciando que, na prática, possuem competências teatrais, especialmente para o humor. Os professores vestem roupas e adereços engraçados, fazem gestos e falas caricaturais, apresentando a todos também uma face cômica de alguns participantes tímidos que não costumavam se expressar durante as aulas. As apresentações são divertidas e denotam claramente que fazer rir, e envolver-se no riso, é um dos valores importantes do grupo.

Com a realização das apresentações centradas na dramatização, fica claro que, para os professores, são importantes a oportunidade de diferentes canais de expressão e manifestação. A exemplo do que também se podia perceber nas recreações das aulas da disciplina Conteúdo e Metodologia de Educação Física, o envolvimento com as atividades de movimento e encenação convida os professores a assumirem outros papéis onde o brincar está no centro. Para muitos, parece que brincar é uma prática que já não faz parte de suas vidas. Para outros, parece que a manifestação da brincadeira no grupo é algo que precisa ser controlado. Expressar-se livremente pela brincadeira pode conflitar com as condutas adotadas

cotidianamente junto ao grupo. Apresentar-se de um modo diferente sob os olhares de todos pode ser embaraçoso. Assim, muitos professores ainda se integram nessas atividades muito timidamente.

Não obstante, à medida que o grupo vai se percebendo envolvido coletivamente na tarefa, e quando o riso se instaura durante as apresentações, parece que os receios dão espaço à satisfação da necessidade de expressão dos participantes.

Em seguida, numa das apresentações, a ser centrada no procedimento de exposição, um dos grupos confundiu a idéia de expor com a de conto de história, fazendo com que a proposta original não fosse atendida.

Em algumas situações, é preciso que algumas orientações de trabalhos sejam repetidas e explicadas de diferentes formas para que alguns professores possam compreendê-las. Este momento, no entanto, parece ilustrar um dos pontos flagrantes durante várias exposições em sala de aula: o freqüente não de domínio de muitos conceitos elementares explorados na formação como o de exposição. Isso também denota outro aspecto bastante presente: no cotidiano, a linguagem comum leva cada indivíduo a utilizar um conjunto de palavras e expressões, para expressar idéias e conceitos, que, depois de apropriadas e incorporadas ao repertório vocabular do grupo, não têm o seu sentido discutido, questionado, nem evidenciado. Afinal, o que diferencia “contar” uma história e “expor” um assunto?

Encerram as apresentações e o horário do seminário. Alguns professores vão embora, mas a grande maioria permanece em sala por um assunto de grande interesse para todos: a formatura da turma. É preciso discutir e deliberar sobre as decisões do grupo quanto à forma de realizar as cerimônias e festividades. Resolvi permanecer com o grupo para acompanhar o processo.

Em pouco tempo, surge uma divergência de opiniões entre uma das líderes da comissão de formatura e algumas professoras mais agressivas na exposição de seus pensamentos. Da turma que em poucos instantes estava rindo junta, agora se vê em um nível de discussão descontrolada com vozes e ânimos alterados, trocas de acusações e agressões verbais mútuas. Não parece haver constrangimento com a minha presença. Talvez, em seus modos de percepção, estejam apenas expressando francamente seus pensamentos. A deliberação coletiva está em vias de um fracasso total, com algumas professoras mais comedidas já sinalizando para

ir embora, em função das circunstâncias, quando um dos representantes masculinos do grupo, diplomaticamente, solicita a fala.

Trata-se de um professor que, normalmente, se mantém sério e receptivo às aulas, com postura dedicada, mas, predominantemente de escuta e observação. Atuante na zona rural, sabe bem dos obstáculos do exercício da docência e compreende a importância da qualificação em nível superior, especialmente por uma razão que se revelou como das mais importantes para o grupo: a “mudança de classe” funcional, o que implica uma elevação salarial com efeitos consideráveis na aposentadoria.

Ao solicitar à turma um momento de fala, aos poucos as professoras vão se calando, na esperança de ouvirem um argumento sensato. De forma simples, o professor tenta iniciar e se cala, ante as interrupções, até que as próprias professoras começam a exigir silêncio para ouvir o colega. O professor começa apontando as características positivas e dificuldades da colega, cujas ações são o ponto de discórdia no grupo, sensibilizando a todos para a importância de saber tolerar os limites de cada um e se deixar conduzir por aquilo que é mais importante e de interesse coletivo. “Nós somos professores e temos que resolver isso de forma civilizada. Com discussão e todo mundo se agredindo e falando ao mesmo tempo não vamos chegar a lugar nenhum... Precisamos falar daquilo que realmente interessa e que todo mundo está precisando... que é estar com o diploma o mais rápido possível nas mãos para dar entrada na mudança de classe”. A turma se cala e ouve. O professor expõe seu pensamento, opiniões e sugestões. As professoras ponderam, deliberam e acatam. Chega-se a um consenso e a reunião termina.

08.03.2007 (quinta-feira)

Continuidade do Seminário e aplicação do questionário de levantamento de perfil dos professores. Para a aplicação dos questionários com a turma, solicitei à formadora que, durante a realização deste último Seminário, me pudesse conceder em torno de trinta minutos do seu horário, à sua escolha, conforme fosse mais conveniente. A formadora desenvolve sua aula durante todo o primeiro horário, de quatorze às dezesseis horas, quando, então, concebe-me o momento para que eu possa orientar aos professores quanto ao sentido e a importância das respostas solicitadas.

Distribuo os questionários, explicando-lhes do caráter da atividade, peço-lhes a colaboração em respondê-los. Para alguns, visivelmente, os questionários aparecem como algo que vem tomar seu tempo, quando eles já poderiam estar indo mais cedo para suas casas. No entanto, a postura da grande maioria da classe é a de atender à solicitação com espírito de disciplina e boa vontade. Em determinado momento, uma das professoras avalia, pede que eu me aproxime e comenta: “Esse questionário é praticamente uma avaliação do nosso curso como um todo... Até que é fácil de responder.”

Alguns professores, mais apressados para ir embora, solicitam-me para devolvê-lo somente no dia seguinte e saem da sala. Ao todo, são respondidos quarenta e cinco questionários.

09.03.2007 (sexta-feira)

Este é o dia de encerramento do Seminário de formação de professores e também do curso de Pedagogia dessa turma. Como última atividade, os professores estão lendo e discutindo um texto, orientado pela formadora, sobre as regras necessárias para uma boa aula. Os professores participam da discussão da forma com habitualmente o fizeram. Alguns apresentam o que pensam, outros simplesmente ouvem, mas não dão sinais de que estão compreendendo, outros estão calados, mas atentos. Não há manifestação de euforia, nem qualquer simbologia realizada em referência a um dia especial, simplesmente mais uma aula, a última do curso, está sendo realizada e logo acabará.

Percebo com certa estranheza um último dia de aulas de um curso de formação de professores, como o de Pedagogia, em que não há uma alusão específica ao significado deste momento para as vidas desses sujeitos que estão encerrando mais uma etapa formal de sua qualificação profissional. Entretanto, parece ainda mais estranho que, entre os próprios professores, na conclusão deste processo, não haja manifestações neste sentido, que um último dia de aula encerre como se fosse apenas mais um dia.

É estranho que a importante dimensão da avaliação, presente nas atividades e processos em que se envolve o ser humano, tenha tão pouca visibilidade entre os professores, no momento de conclusão de uma etapa de qualificação profissional.

5 OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO: DIÁLOGOS DA TEORIA COM OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

O presente capítulo reúne discussões e reflexões decorrentes das análises dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados e das observações e entrevistas realizadas com os alunos-professores do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT, embasadas na compreensão de conceitos nucleares como saberes da experiência, teoria e prática, práxis, pesquisa, reflexão e crítica. Em cada discussão apresento uma síntese das concepções dos professores presentes principalmente nos questionários e nas entrevistas, discutidas e interpretadas a partir da consideração de conceitos teóricos fundamentais.

Nesse sentido, este é um capítulo que contempla cinco eixos de discussão e reflexão: *“os saberes da experiência e sua presença no curso de Pedagogia”*; *“os sentidos da teoria e da prática e seu papel no processo de formação dos professores”*; *“a pesquisa, a reflexão e a crítica: a percepção de sua manifestação e relevância na vivência do processo de formação”*; *“o impacto do curso na construção dos saberes dos professores”*; e finalmente, *“no exercício da crítica...”*, onde os professores manifestam posicionamentos que expressam uma crítica em torno do processo formativo, situada em seus referenciais de realidade.

5.1 Os saberes da experiência e sua presença no curso de Pedagogia

Este subitem explora as percepções dos professores em torno da relação entre seus saberes da experiência e o processo formativo no curso de Pedagogia. Considera como são valorizados distintamente os saberes adquiridos em sua experiência profissional, os saberes adquiridos no curso de Pedagogia e os saberes adquiridos ao longo da própria vida, tendo em vista sua importância para a melhoria da prática; em seguida, discute sobre a exploração e valorização dos saberes da experiência no curso e, por fim, a relevância atribuída por eles mesmos à presença de seus saberes da experiência no processo formativo.

Essa discussão em torno dos saberes dos professores pressupõe uma determinada compreensão em torno do que seja o saber, o saber docente, a experiência e, por conseguinte, o saber da experiência. Fullat (1994) chama a

atenção para a relatividade do conceito de saber, que pode ser compreendido enquanto conhecimento e enquanto pensamento. Segundo este autor,

Conhecer, [...] possui sempre uma carga semântica positivamente valorativa pela qual se demonstra que, ao conhecer, realmente sabemos coisas, que abandonamos nossas ilusões ou fantasias e, através do conhecimento, nos comunicamos com realidades exteriores a nossas ocorrências subjetivas. Pensar, além disso, assinala um saber interior, guardado dentro da subjetividade. [...]

[...] “Conhecer” e “pensar” são duas modalidades de saber: a primeira nos conduz às coisas; a segunda não passa de um certo auto-saber-se. (FULLAT, 1994, p. 39)

Esta percepção em torno da noção de saber permite o reconhecimento de que em sua constituição há um intercâmbio no plano da razão humana entre objetividade e subjetividade, que possibilita aos sujeitos, por um lado, um processo interno contínuo de elaboração dos significados em torno de suas percepções sobre a realidade e sobre si mesmo, seus desejos, sentimentos e experiências; e por outro lado, um confronto entre suas próprias elaborações e intuições e os dados objetivos externos que permitem à razão validá-las ou não como conhecimento.

Esta concepção implica em dizer que é possível falar de saber sem que isto denote, necessariamente, uma percepção e compreensão objetivas da realidade. Nesse sentido, vale questionar, então, que saber é atribuído ao professor?. Até que ponto seu saber pode ser caracterizado como conhecimento ou como pensamento, segundo a aceção de Fullat?

Uma importante contribuição na direção deste questionamento é oferecida por Tardif, ao conceituar o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2002, p. 36).

Na concepção desse autor, um critério fundamental a partir do qual é possível falar-se em um saber docente é o da exigência de racionalidade. Ou seja, uma prática, pensamento ou idéia, assim se define se consegue ser compreendida e justificada por meio da razão:

[...] Chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões

para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (TARDIF, 2002, p. 199).

Esta concepção possibilita um retorno a Fullat que, em sua discussão sobre a relativização do saber, o coloca entre a objetividade e a subjetividade, indicando uma noção muito próxima daquela que caracteriza o saber docente, segundo Tardif. O saber dos sujeitos sociais, aí incluídos os professores, é constituído por seus pensamentos, conceitos e experiências adquiridos ao longo da vida. De acordo com Fullat,

[...] aquilo que se enfrenta com os fenômenos são minhas crenças – crenças astronômicas, políticas, biológicas, religiosas, físicas, morais, psicológicas, estéticas... Estamos repletos de crenças. Elas como que nos possuem. Sempre que pretendemos reconhecer, temos que verificar se nossas crenças concordam ou se estão em desacordo com os fenômenos das coisas.

Sempre que houver concordância entre nossas crenças e os fenômenos falamos de verdade. Caso contrário, isto é, se constatamos divergências entre o que cremos e o que vemos, costumamos falar de erro. (FULLAT, 1994, p. 41).

Isto significa que aqui não faço referência, portanto, ao saber dos professores como um saber tipicamente acadêmico, ao que se poderia denominar de conhecimento em termos científicos. Falo de um saber que é permeado pela experiência, pela ideologia e pela utopia, e que nem por isso é menos relevante aos seres humanos. Pelo contrário, constitui-se enquanto saber fundamental à transformação das condições dadas em favor de uma existência mais humana. Assim, para Fullat, convém não confundir ideologia e utopia.

Ideologia e utopia coincidem na medida em que não são discursos científicos; nem uma nem outra pode provar seus assertos. Ambas, igualmente, têm a ver com a prática social dos homens; ora a ideologia é um produto da imaginação cujo papel consiste em conservar a situação social e política vigente, justificando-a racionalmente. Por sua vez, a utopia tem um papel criador de novas situações, tendo que, para isto, negar previamente a realidade atual. A “u-topia” - do grego negação – e *topos*, lugar – implica estar sempre em outra parte; é a negação constante da ordem *existente*. Segundo o pensamento utópico, o homem, para ser homem, tem que estar voltado sempre para o *além* do que ele já é. A utopia é criadora porque nega cabalmente a sociedade política ou exploradora, existente, buscando sempre uma nova sociedade na qual não exista mais domínio do homem sobre o homem, na qual se dê a “an-arquia”. (FULLAT, 1994, p. 65).

Esta visão de saber docente carrega o gérmen da concepção teórico-crítica, mediante a qual os sujeitos se reconhecem num processo permanente de

elaboração e reelaboração de sua compreensão da realidade. A partir dela é que procuro situar a consideração do conceito de saberes da experiência dos professores.

Ao definir o que denomina de saberes experienciais³¹ dos professores, Tardif declara que

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

Essa noção de saberes da experiência, no entanto, baseia-se em uma consideração da experiência que, por um lado, pode ser mediada pela utopia, mas, por outro, também o é pelos mecanismos ideológicos que condicionam a visão de mundo dos sujeitos a partir de valores dominantes estabelecidos, implicando em dizer que, do ponto de vista do necessário desenvolvimento de uma formação crítica, também o conceito aqui atribuído a experiência precisa ser explicitado.

Thompson traz uma importante contribuição para a compreensão do que é a experiência e do que ela significa para os sujeitos. Numa aproximação ao conceito, este autor refere-se à experiência como “a influência do ser social sobre a consciência social” (THOMPSON, 1981, p. 12). Pela experiência, os indivíduos traduzem sua existência e constroem uma consciência coletiva. Na perspectiva deste autor, a experiência “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.” (THOMPSON, 1981, p. 15).

Na concepção de Thompson, portanto, a experiência pode ser compreendida como a pronúncia de cada indivíduo na tessitura da consciência coletiva em que está inserido como um construtor ativo. Enquanto “resposta mental e emocional” aos acontecimentos, a experiência não pode se confundir com o

³¹ Saberes experienciais e saberes da experiência são aqui tomados segundo a mesma acepção.

acontecido em que o sujeito esteve envolvido, mas se traduz na resposta a esses acontecidos. Corroborando as posições de Fullat (1994) e Tardif (2002), que indicam a presença da racionalidade na caracterização de um saber, é possível, então, dizer que a experiência se constitui em saber no momento em que é racionalizada por cada indivíduo. Por isso, depreciar ou desconsiderar as experiências dos indivíduos sociais pode ser interpretada como uma forma de tentar desconhecê-los e destituí-los da consciência de sua condição de sujeitos ativos e pensantes.

Conforme assevera Thompson,

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. [...] Não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p. 16)

Tardif (2002) defende que os saberes experienciais se constituem a referência principal a partir da qual os docentes interpretam e orientam sua ação profissional. Mas, em se tratando dos processos de formação acadêmica, até que ponto a consideração dos saberes decorrentes da experiência do professor pode ser relevante para os profissionais? Pode a experiência do professor constituir-se em referencial de formação docente na Universidade? Sobre isso, Thompson (1981, p. 16) também tem o que dizer:

Talvez se pudesse argumentar que a experiência é realmente um nível muito inferior de mentação; que ela só pode produzir o mais grosseiro “senso comum”, “matéria-prima” ideologicamente contaminada [...]. Não creio que seja assim — pelo contrário —, considero tal suposição como uma ilusão muito característica dos intelectuais, que supõem que os comuns mortais são estúpidos. Em minha opinião, a verdade é mais nuançada: a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor “conhece” suas estações, o marinheiro “conhece” seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia.

Sob esse ponto de vista, a experiência do professor é válida enquanto vivência, interpretação e resposta ao seu contexto. O saber dela decorrente não está comprometido com a rigorosidade do conhecimento acadêmico, mas também não é isso o que denota sua validade. Esclarecendo este ponto, o autor lembra que,

[...] fora dos recintos da universidade, outro tipo de produção de conhecimento se processa o tempo todo. Concordo em que nem sempre é rigoroso. Não sou indiferente aos valores intelectuais nem inconsciente da dificuldade de se chegar a eles. Mas devo lembrar [...] que conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico. (THOMPSON, 1981, p. 17).

Das considerações até aqui apresentadas, é possível depreender que, da experiência e dos saberes dela decorrentes, as perguntas menos úteis talvez sejam as relacionadas às suas validade e corporeidade acadêmicas, uma vez que são tecidos, sobretudo, no campo das subjetividades. Importa mais questionar sobre o quanto podem dialogar com a academia, questionando suas convicções e apontando outros possíveis olhares sobre a realidade, mas, principalmente, sobre o quanto podem permitir aos professores a consciência de seu poder ativo, tanto na configuração de suas próprias práticas quanto no redirecionamento de seus processos de formação.

5.1.1 Sobre os saberes da experiência profissional, os saberes do curso de Pedagogia convênio e os saberes adquiridos ao longo da vida

Dadas as considerações acima, como o grupo de professores valora os saberes transmitidos/construídos ao longo do curso, os decorrentes de sua experiência profissional e aqueles adquiridos livremente nas mais diversas situações, fases e circunstâncias da própria vida, como mediadores de uma melhoria da prática docente? Como esses saberes concorrem entre si e quais são privilegiados?

Os saberes da experiência têm um significado particularmente relevante para os professores de profissão, embora isto não signifique que estes consigam expressar com facilidade uma consciência clara sobre a complexidade que envolve a constituição desses saberes. Contudo, no decorrer das entrevistas foi possível perceber indícios de que o professor já começa a se preocupar com uma organização mais elaborada de seu pensamento na tentativa de entendimento quanto a esses saberes, percebendo neles as implicações de uma concepção educativa mais ampla.

Julival – Professora Ana, [...] considerando [...] a importância desses saberes [...] da experiência, que peso você atribui a esses saberes na melhoria da prática do professor? Ou, em outras palavras, que importância tem para o fazer do professor os saberes que ele adquire na sua própria experiência?

Ana Lúcia – [...] Esses saberes [da experiência] [...] você adquire é na prática desse dia-a-dia. Então, incluí aí nesses saberes a reflexão. Você tem que refletir sobre a sua prática. E refletir sobre a prática vai incluir todos os princípios da pessoa. [...] Então, refletir sobre a prática é, exatamente, valorizar os saberes que se adquire nessa relação professor / aluno e são importantes exatamente porque essa relação inclui, também, além da reflexão, [...] essa criticidade, não só do professor, mas as construções que esse professor vai fazer através da sua prática com os próprios alunos. “O que que você pensa da educação? O que que você pensa sobre a sociedade? O que que você pensa sobre aprendizagem? O que que você pensa [...] sobre o que é ser cidadão?”. Então, não dá pra gente fugir de todo esse conjunto. Então, os saberes envolvem tudo isso. “Que tipo de aluno você quer construir? Que tipo de sociedade você deseja para o futuro? Como é que você quer esse aluno, se ele é um aluno crítico, se ele é uma pessoa passiva, se ele é uma pessoa [...] totalmente imparcial.” É o que que você vai pensar. Então, a partir dessa experiência que você vai conhecendo, descobrindo quem é esse seu aluno, e diante desse conjunto de princípios, [...] fomentados por essa experiência, e também pela parte, [...] da teoria, que você tem que ler, você tem que fazer toda uma reflexão nesse conjunto pra que essa resposta venha positiva dos seus alunos, [...] [...] dos seus adolescentes, daqui a um tempo, dos jovens, dessa nova sociedade que vem. Então, esses saberes são importantes pra que você possa refletir sobre a prática e construir o tipo de homem, de cidadão que você deseja para o futuro.

A experiência é percebida como fonte de desenvolvimento de uma competência, não muito bem compreendida, que se manifesta no cotidiano e permite ao professor se sobressair nas diferentes circunstâncias desafiadoras que enfrenta. Imaginar-se, portanto, entrando em uma sala de aula de escola pública destituído desses saberes representa um cenário inóspito, pouco concebível para o professor.

Julival – [...] O que faz você conseguir “segurar a peteca” na sala de aula?

Dionar – Rapaz... (risos) eu acho que... [...] o que faz realmente eu segurar, eu diria [...] que seja o gostar de ficar... [...] é o conhecer já, [...] o manejo, né? Que não falam muito no manejo? Mas o manejo assim, de conhecer a criança, de saber realmente como conduzir cada uma daquelas crianças, né? E isso eu só vou aprender fazer isso com o tempo. No decorrer do tempo que eu vou conhecendo cada um, a sua maneira de ser, e daí que eu vou começar a trabalhar a cada dificuldade dessa.

Marlete – [...] Já pensou?... Se eu tivesse entrado, mesmo [no curso de Pedagogia], como eu vejo entrando na escola essas meninas verdinhas, que vai pra sala de aula com um sonho, [...] achando que os meninos tão tudo sentado, só esperando o saber, que ela fique falando... Quando chega, que ela corre atrás do menino, o menino tá em cima da mesa, o outro menino tá batendo no outro... [...] Não tem um pingão de manejo, nem... Não tem condição. Então, o nosso lá... Pelo menos, essa maneira de a gente ter, de controlar um menino em sala de aula, de saber o momento certo de aplicar o conteúdo, [...] tudo isso aí, a gente, com o tempo, a gente vai pegando o ritmo, porque é como bicicleta, você tá pedalando aqui... — é até absurdo isso, mas é desse jeito — ...quando tá botando você, você cai [...] Como tem muita menina que chega lá no colégio: “Professora, eu vou mudar de profissão!” [...] Por quê? Porque são pessoas verdinhas que têm uma visão totalmente diferente, e nós não, já tarimbadas, já passamos por tudo, já passamos... Na época que a gente apanhava de menino de sala de aula, que você chega perto da criança, a criança lhe morde, a criança lhe bate, lhe chuta... E agora não, você já tem uma maneira correta de ir falar com a criança, que ele não vai mais lhe chutar, porque você já sabe por onde chegar.

No QUADRO 08, são apresentados os resultados da importância que o grupo atribui aos saberes adquiridos de sua própria prática em relação aos do curso de Pedagogia, quando pensados quanto ao seu poder para a determinação da melhoria da prática docente. Para 13,3% do grupo, a melhoria da prática docente depende, sobretudo, dos saberes da própria prática. Nesse sentido, é possível depreender que, para estes professores, a experiência cotidiana, o ambiente escolar e a troca de idéias entre os pares da profissão são mais importantes no desenvolvimento da competência profissional que a formação universitária.

A grande maioria, no entanto, quase 85,0% do grupo, concorda que a melhoria da prática depende, sobretudo, da articulação entre os saberes do curso e os da própria prática, pressupondo, sobre eles, uma relação de interação e complementaridade.

Regina – Todos dois são muito válidos, eu acho que um completa o outro. Eu tinha a prática, mas não tinha a teoria, hoje eu tenho a teoria e tenho a prática, então os dois tão caminhando juntos... Eu acho muito importante os dois. Eu acho que um não deve estar sem o outro.

QUADRO 08

Sobre a importância dos saberes adquiridos no curso de pedagogia para a melhoria da prática do professor

A melhoria da prática depende, sobretudo, dos SABERES DO CURSO	A melhoria da prática depende, sobretudo, dos SABERES DA PRÓPRIA PRÁTICA	A melhoria da prática depende, sobretudo, da ARTICULAÇÃO DE AMBOS
1	6	38
2,2%	13,3%	84,4%

Fonte: Pesquisa direta.

Para além dos saberes da prática e dos adquiridos no curso de Pedagogia, os professores também atribuem significativa relevância ao repertório de saberes que compõem a cultura pessoal de cada um para a prática docente (QUADRO 09). Para uma minoria de 26,7% esse repertório de saberes pessoais é importante mas, não tanto quanto os pedagógico-científicos adquiridos na formação acadêmica. A grande maioria (66,7%), contudo, considera que esse repertório pessoal é tão importante quanto os saberes acadêmicos, o que permite depreender que, para o grupo, por um lado, a formação acadêmica, apenas, não garante toda a formação

necessária do professor, por outro lado, também os saberes da prática, por si sós, não são suficientes.

QUADRO 09

Sobre a importância de outros saberes adquiridos ao longo da vida para a prática docente

É PRINCIPALMENTE A ELES QUE SE DEVEM OS BONS RESULTADOS da prática docente	SÃO IMPORTANTES, MAS NÃO TANTO quanto os saberes pedagógicos e científicos adquiridos no curso de Pedagogia	NÃO SÃO IMPORTANTES para a prática docente	SÃO TÃO IMPORTANTES QUANTO os saberes pedagógicos e científicos do curso de Pedagogia	Sem Resposta
1	12	0	30	2
2,2%	26,7%	0,0%	66,7%	4,4%

Fonte: Pesquisa direta.

Nesse sentido, o professor valoriza em seu fazer a sua experiência social que extrapola o fazer docente, reconhecendo nela o poder de influir nas práticas educativas.

5.1.2 A exploração e valorização dos saberes da experiência no curso

Uma vez, então, que os saberes da prática e do repertório pessoal dos professores são considerados como de suma relevância para o desenvolvimento e melhoria da prática educativa, até que ponto, durante o estudo em Pedagogia, os saberes desse grupo, dotado de muitos anos de atuação em sala de aula, foram valorizados e explorados nas atividades formativas?

QUADRO 10

Sobre até que ponto os saberes da experiência dos professores foram valorizados e explorados ao longo do curso de pedagogia

NÃO FORAM valorizados e explorados	FORAM POUCO valorizados e explorados	Foram valorizados e explorados RAZOAVELMENTE	Foram BASTANTE valorizados e explorados
0	0	7	38
0,0%	0,0%	15,6%	84,4%

Fonte: Pesquisa direta.

De acordo com o QUADRO 10, para 84,4% dos professores, esses saberes também foram bastante valorizados e explorados. Mesmo não se tratando de uma unanimidade, os outros 15,6% dos professores consideram que houve uma

valorização e exploração de seus saberes em nível razoável, depreendendo-se que o curso, em seu conjunto, conseguiu estabelecer um diálogo para com eles e seus saberes.

Julival – [...] A Universidade conseguiu explorar e valorizar os saberes que você construiu ao longo da sua experiência?

Regina – Sim. O que eles puderam fazer lá com a gente eles fizeram. Eles demonstraram de todas as maneiras, eles botaram muitas atividades nas nossas mãos e disseram: “Façam! Vocês sabem fazer! Eu tenho certeza que vocês sabem!”. E a gente falava assim: “Ah, professor, mas aí você tem que dar uma orientação”. Ele dizia: “Não. A orientação tá aí, você vai... faça essa leitura aí e você vai desenvolver essa atividade aí”. Então a gente desenvolvia e na hora era um sucesso. O professor dizia: “Ah! Eu não acredito que vocês diziam que não sabiam e tão fazendo melhor do que o esperado!”. Então eu acho que [...] a gente deu conta desse recado direitinho, lá... Que eles deram pra gente. Eles ficaram muito empolgados com as atividades desenvolvidas.

Aconteceram exploração e valorização dos saberes da experiência no curso de Pedagogia, mas será que não ficou somente na experiência? Esta é uma reflexão que surgiu durante entrevistas, denotando que, para além de reconhecer, valorizar, evidenciar os saberes da experiência é preciso também transcendê-las, buscando, a partir delas aprofundar o conhecimento e compreensão da realidade.

Ana Lúcia – [Os saberes da experiência] [...] Foram valorizados, foram valorizados. Até mesmo que, assim, eu extraí disso tudo [...] que a gente trabalhou mais durante esse curso em cima desses saberes. [...] Por isso que eu até fiz a pergunta, “será que a gente não trabalhou lá só o que a gente já vivia fazendo?”. Só pra gente poder fazer esse paralelo entre o que é prática, o que é isso? Foi valorizado. Eu não diria que foi, assim... Porque assim, como pode não ter sido desenvolvido ou que foram permanente para o grupo de alunos, eu não posso garantir a todos, como também não vou garantir que foi por todos os professores, mas por uma boa parte foi valorizado, mesmo, esses saberes.

Julival – [...] [No questionário] você diz que os seus saberes... Que os saberes da sua experiência foram bastante valorizados e explorados ao longo do curso. Como isso se deu exatamente?

Dionar – Bom... Deixa eu ver se eu entendi... Eles foram valorizados? Sim. Foram valorizados, [...] a partir do momento em que eles [os professores formadores] planejaram, fizeram um plano em que caberia, assim, a nossa opinião, [...] por levar em conta que a gente já sabia algo, [...] e foram explorados, porque [...] eles passavam muitas as questões da vivência, da vivência da gente na sala de aula, [...] pra que a gente pudesse fazer ou desenvolver algum trabalho, [...] como a pesquisa de campo na escola. [...] Trabalhos que a gente tinha que desenvolver, levar os trabalhos desenvolvidos, como na Prática Pedagógica, que a professora pedia que a gente levasse. Nesse ponto aí foi explorado [...] e foi valorizado em certo ponto, sim, mas seria mais valorizado se eles realmente vissem as nossas condições, vissem os nossos trabalhos, os trabalhos que a gente desenvolve nessas comunidades e que também fizessem um trabalho em cima disso aí, pra que melhorasse, né?

[...]

Julival – [...] Você se sentiu ouvida durante as discussões de sala de aula, nas discussões teóricas dos professores, quando trataram [...] dos problemas educacionais? Você se sentiu ouvida?

Dionar – Sim. Às vezes, sim, porque nem muitas vezes eu, pessoalmente, assim, mas... os colegas, né?... Sempre que traziam esse assunto pra sala de aula, em discussão, a gente sempre [...] foi ouvido sim, [...] só que... acho assim, que ficava mais assim na conversa, na palestra, né? E que deveria [...] ter sido mais intenso, né? A conversa. E que essa conversa também ela poderia [...] ter surtido efeito, né? Efeitos o quê? Efeitos positivos. Porque sempre essas discussões... a gente discutia na sala de aula [...] e o professor que estava lá na sala de aula também ele discutia sobre isso, mas que aí... pronto. Era só isso [...]. Dali não passava nada adiante. [...] É como se eles estivessem lá apenas pra dar conteúdo e pronto; [...] que esse tipo de discussão não dizia respeito ao professor que estava ali; que eles poderiam até concordar com a gente, mas, na realidade, eles não poderiam fazer nada.

Uma vez que há uma abertura de espaço na Universidade para que os professores de profissão manifestem sua experiência, um novo quadro começa a se desenhar: daquela situação típica em que professores iniciantes ficam perplexos diante de certos conceitos e formas de percepção da realidade oportunizados pelas discussões acadêmicas com seus formadores, chega-se, agora, ao momento de os formadores também ficarem perplexos com alguns relatos e caracterizações de problemas vivenciados na realidade da sala de aula da escola de ensino fundamental, espaço onde muitos desses formadores já não atuam mais ou sequer atuaram algum dia. Nesse sentido, a valorização e exploração dos saberes da experiência nos espaços de formação docente podem evidenciar o quanto professores de profissão e professores-formadores lidam com realidades e referenciais de conhecimento diferentes.

Julival – Como era, Lucimar, que acontecia [...] quando vocês traziam a situação da realidade pra sala de aula da Universidade?

Lucimar – Ah, é... Eles ficavam, assim... não sabe? Achando que não era aquilo ali, a realidade, não. [...] Tinha professor que entendia, [...] que já tinha passado... porque tem professor que já passou [...] por essa nossa realidade... Deles que já passaram, mas aqueles que não passaram, eles ficavam tudo abismado... “Ah, e é assim? E é desse jeito?” [...] Eles ficavam, assim... A gente via [...] que eles achavam... que ficavam assim um pouco duvidando da gente, né? Mas, não! Aí eles ficavam, já iam explicar pra gente como a gente se defender disso aí, como a gente fazer, como a gente organizar [...] aquela situação que a gente tava passando... Que é eles que iam ensinar pra gente. Mesmo eles tendo sentido, assim, aquilo ali, mas eles tinham as palavras boas pra dar pra gente, né? Pra explicar pra gente. Eu sentia isso.

Nas práticas formativas, o diálogo entre professores experientes e professores formadores favorece o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas. Nessa interação dialógica, a Universidade se atualiza no conhecimento da realidade da escola pública.

Julival – Você acha que os professores universitários, do curso de Pedagogia, como um todo, ganham com professores experientes?

Lucimar – Ganha... Ganha. Ganha, sim. Só ganha. Porque é mais uma pra eles, mais uma experiência pra eles... porque eles têm a experiência deles [...] mas não têm aquela experiência de [...] longos anos [...] com crianças, principalmente no curso que é pra alfabetizar, [...] aí eles ganham.

Julival – [...] Sobre os teus saberes, o que você aprendeu ao longo da tua experiência [...]. Aqui no questionário, você diz que eles foram bastante valorizados e explorados ao longo do curso.

Erzilene – Foi. Principalmente minha prática com o Alfa e Beto. Ele foi bem explorado, porque lá, no curso, eles não conheciam esse método que é o metafônico, [...] então, a minha professora de Prática de Ensino, ela... Ave Maria! Ela explorou demais, [...] tanto que ela pedia a gente pra explicar como era, aquele negócio, porque até então eles não tinham conhecimento.

[...] Eles não conheciam esse projeto [...], tanto que, agora, um professor amigo meu, ele até me pediu pra mim explicar pra ele, porque ele tá acompanhando as meninas lá do Instituto, Normal Superior, e elas tão indo pro projeto Alfa e Beto, e ele também não conhecia esse projeto. Aí eles não sabiam nem como era a carga horária, como era isso e aquilo outro... Por isso que lá na Universidade, também, foi explorado [...] porque também lá ninguém não conhecia esse projeto.

Julival – Mas você sentiu [...] que o curso de Pedagogia, oferecido pra vocês, de um modo geral, que ele se preocupava de estar sempre buscando as opiniões de vocês, as necessidades, os interesses?

Erzilene – Preocupava... Se preocupava bastante. Se preocupava muito, muito mesmo, tanto que eles ficavam explorando assim o que a gente comentasse, falasse a respeito da nossa prática, isso e aquilo outro. Eles exploravam mesmo.

É possível reconhecer, nesse contexto, a validade e a adequação do pensamento freireano, segundo o qual os homens se educam em comunhão. Neste caso específico, professores experientes e professores formadores parecem estar se formando mutuamente. Mas, se o professor experiente termina percebendo que é através dele que a Universidade está sendo apresentada ao que acontece e se desenvolve na escola, e se, apesar de seus meios de investigação a Universidade ainda parece um tanto alheia quanto à realidade escolar, até que ponto ela estará pronta para explorar, nas práticas formativas docentes, uma realidade que só demonstra conhecer teoricamente? Esta pergunta comporta uma outra: até que ponto as práticas curriculares que propõem uma formação crítica conseguem, de fato, desenvolvê-la?

Vale lembrar aqui que, segundo a acepção da teoria crítica:

A prática é um momento da teoria, e os resultados das ações empreendidas a partir de prognósticos teóricos tornam-se, por sua vez, um novo material a ser elaborado pela teoria, que é, assim, também um momento necessário da prática. (NOBRE, 2004, p. 12).

Isto significa que a formação crítica implica uma referência dialética permanente com a prática, de mútuo reconhecimento e validação. Sob essa

perspectiva, passam a não justificar-se certas posturas formativas mediante as quais a prática e a teoria são polarizadas, cada uma tendo uma validade independente em si. Do ponto de vista da teoria crítica, é possível enxergar que, diante da percepção do vazio ou inoperância do discurso academicista, os professores têm razão quando, mesmo ingenuamente, reivindicam que a prática seja contemplada em sua formação. Mas a prática, sob o enfoque teórico crítico, descompromete-se com os modelos simplistas, social e ideologicamente construídos e difundidos entre os sujeitos e, do contrário, manifesta-se como tradução, revelação ou validação da teoria que lhe é imanente, permitindo ao próprio sujeito posicionar-se conscientemente diante de sua realidade e das possibilidades de sua transformação.

5.1.3 A importância atribuída aos saberes da experiência no curso

Os professores têm percepções claras quanto ao valor formativo de sua experiência e quanto à pertinência da presença de seus saberes no processo de formação do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, o grupo foi solicitado a responder a um questionamento que visa identificar a predominância de uma entre três percepções fundamentais: a primeira, a de *subestimação* dos próprios saberes adquiridos ao longo da atuação profissional, frente aos saberes da formação privilegiados na academia, onde se tem acentuado o caráter técnico-científico dessa formação; a segunda, a da *indissociabilidade* entre os saberes da experiência e os saberes da formação acadêmica, reconhecendo-lhes uma complementaridade; a terceira, a da *superestimação* dos saberes da experiência frente aos saberes da formação acadêmica, de tal modo que estes viessem mesmo a se configurar em um segundo plano.

As respostas, constantes do QUADRO 11, ficaram bastante divididas entre as percepções de *indissociabilidade* dos saberes, que foram predominantes com 57,8%, e de *superestimação* dos saberes da experiência, com 42,2% das respostas. Desse resultado ficam evidentes duas constatações fundamentais: a primeira, que no grupo há uma clara valorização dos próprios saberes adquiridos ao longo de sua atuação profissional e que esses saberes podem referenciar, sim, o processo formativo, mas em colaboração com os saberes acadêmicos; a segunda, que há um forte viés pragmatista na concepção de formação do grupo, sugerindo que os

saberes da experiência sejam considerados como imprescindíveis na formação docente ou, para além disso, sejam a medida principal a partir da qual essa formação seja balizada.

QUADRO 11

Sobre a importância da presença dos saberes de professores experientes em um curso de pedagogia

NÃO DEVEM ESTAR PRESENTES em um curso de Pedagogia, que é espaço para conhecimento científico	DEVEM ESTAR PRESENTES EM ESTREITA COLABORAÇÃO com os saberes acadêmicos	DEVERIAM CONSTITUIR O PILAR FUNDAMENTAL da formação docente no curso de Pedagogia
0 0,0%	26 57,8%	19 42,2%

Fonte: Pesquisa direta.

Julival – Você acha que tem lugar num curso de Pedagogia... um lugar assim reconhecido... Para os saberes da experiência de professores como você?

Regina – Tem. Tem... Só tem. Ele também cresce muito com a nossa experiência. No depoimento de professores, que eles falavam pra gente, dizia assim: “Gente eu nunca imaginei que fosse assim que vocês desenvolvessem, dessa maneira. Oh, que coisa interessante!” — Eles ficavam falando, né? — “Gostei muito, agora [...] vem cá, me diz como é que vocês fizeram, como vocês chegaram até aí?”. Então, eu acho que tem espaço.

No diálogo estabelecido com os professores, é possível, no entanto, perceber que a superestimação dos saberes da experiência não vem como uma negação dos saberes acadêmicos. Em vez disso, o que indica é que estes devem tomar, como referência primeira, os saberes que os professores constroem no exercício de sua profissão.

Essa consideração valorativa em torno dos próprios saberes não significa, em si, que os professores sintam segurança para dar testemunhos do que fazem e como fazem em suas práticas. A cultura acadêmica pressupõe uma sobrevalorização de seus saberes em relação aos dos professores. As práticas discursivas presentes na Universidade ainda são suficientemente fortes ao ponto de fazer com que os professores sejam censores de suas próprias formas expressivas, muitas vezes desqualificando-as para determinados espaços como, por exemplo, o ambiente acadêmico. A situação descrita no depoimento a seguir ilustra esse caráter de autocensura do professor, expressando, de certa forma, uma postura de deslegitimação dos próprios saberes.

Julival - A Universidade tem uma experiência de formação que é muito voltada pra professores iniciantes, aqueles que ainda não têm uma vivência de sala de aula, que estão

chegando agora, que vão ter contato com a teoria, mas ainda não sabem muito bem o que é ser professor na escola pública, por exemplo, como vocês bem sabem. Então, de um lado, existe essa formação de professores, voltada pra esses professores iniciantes, de outro lado, nós temos aí, um exemplo, que é o curso de convênio da prefeitura, com cinquenta professores experientes, cheios de vivências, ali. Então, nós podemos imaginar que esses professores traziam um tesouro consigo. Esse tesouro, vamos chamar aí, a experiência, esses anos todos de vivência, muito conhecimento do dia-a-dia. Que contribuições esses professores poderiam ter dado, nesse processo de formação de professores, ou deram?

Ana Lúcia – Ah! Poderiam ter deixado muitas, muitas, muitas contribuições, mas, por exemplo, [...] só houve uma professora que tentou juntar a gente [...] com esses iniciantes na apresentação de um trabalho sobre dificuldades de aprendizagem, essas coisas. Só teve um professor que teve essa iniciativa de fazer um trabalho com a nossa turma junto com a turma de pessoas que iniciaram sem prática nenhuma de sala de aula, e eles adoraram... Quer dizer, mas a gente não teve nenhum contato pra formular o trabalho. Ah, ainda teve [...] esse dano, que eu achei. Foi um dano, por quê? Quem tava lá, aluno iniciante, fazia o seu trabalho sobre a mesma parte, por exemplo, dificuldade na aprendizagem, inclui vários subtítulos, [...] então, foi dividido pra lá, “vocês ficam com essa parte, e vocês do curso ficam com essa”. Mas a gente não se juntou pra discutir... Eu, até, ainda interroguei sobre isso, ela disse: “não, fica cada um com... é a mesma coisa, cada um fala lá...”. Então, a gente ficou junto apenas pra na hora da exposição estarmos juntas, mas, não teve nenhum contato pra formular o trabalho. E não foram todos, porque a maioria das pessoas [...] se recusou a ir...

Julival – Dos experientes?

Ana Lúcia – Das experientes, se recusou a ir por uma falta, assim... Eu não sei. Eu nem entendi, porque se você é um professor, tem essa dinâmica de estar à frente, de tudo, como é que você se recusa a falar num local em público? Eu não entendi muito bem, mas a maioria se recusou, elas diziam que não iam, e aí ficou quase, assim, taxativo, “você vai, porque ninguém vai, você tem que ir”. Então, foram apenas três pessoas dessa sala, assim, apontadas, mesmo...

Julival – Por livre e espontânea pressão!

Ana Lúcia – Por livre e espontânea pressão (risos). Até a própria turma dizia “Eu não sei falar, eu fico toda me tremendo. Você vai!”. “Oxente! Peraí! Ora! Eu te determinei pra determinar a minha vida? Não. Eu vou decidir depois”. E aí... — inclusive uma das pessoas que foi fui eu —...E aí a pessoa “Oh, vai, por favor, por favor”. “Meu amigo, mas eu não concordo, como é que eu vou fazer um trabalho junto com um grupo se eu não vou ficar com o grupo?” Aí disse, “não, mas... só mesmo... O horário não dá certo, eu passo o dia na sala de aula, assim, de manhã lá, à tarde aqui”. “Pois, marca com o pessoal pra vir à tarde, eu saio na tua aula pra ir fazer com ele”. Aí ficou uma coisa dentro do mesmo assunto, cada qual fazia o seu pedaço, essa coisa de Universidade, mesmo, que divide: “não, você fica com um pedaço, outro fica com outro...”. Ninguém faz a coisa completa. Mas, na realidade, [...] eu penso que os professores [...] tinham uma grande contribuição a dar pra quem tá iniciando, mas não foi valorizado. Primeiro... — eu, quando eu digo pela Universidade, pelas pessoas que ministraram e também pelos professores por serem inibidos. Eles se comportaram como inibidos, aí não quiseram ir, porque se fosse mais gente o grupo ficava mais forte, mas como não... Eles não quiseram: “ah, não, eu não vou, eu não sei falar, eu não sei falar em público, eu não sei, não, eu não vou”. E não foram. Mas, eles... Assim mesmo, depois: “Mulher, foi ótimo! Que legal!. Não sei o quê...” Aquela coisa, assim, da hora, ali, e tudo. Mas, tinham grande contribuição, assim, a dar, mas não foi valorizada essa parte. [...] Teve a iniciativa de a Universidade tentar fazer esse trabalho, mas não teve uma resposta positiva, ou não teve insistência, ou não foi bem explicado, ou não foram estimulados a isso, os outros professores, não percebi.

Julival – Mas, pelo que você está dizendo, então, os professores experientes têm saberes que podem trazer grandes contribuições à formação de professores.

Ana Lúcia – Com certeza. Têm.

De certo modo, também os professores vivem um paradoxo: apóiam-se principalmente em saberes construídos a partir da experiência para interpretar as diferentes situações educativas do cotidiano. Mas esses saberes são corriqueiros e pouco valorizados em suas formas de expressão e manifestação social. Por outro lado, o conhecimento acadêmico, embora não seja aquele que “serve” para resolver as questões do cotidiano da sala de aula, representa uma modalidade de saberes de expressão socialmente valorizada e por isso desejada. Na prática, é como se o professor reconhecesse a eficácia de um saber que não serve para aparecer, mas preferisse aparecer com um saber que não “serve” para o fazer, porque estão em jogo as imagens construídas em torno do professor em formação na Universidade, que agora tem saberes em nível superior. É algo como imaginar as duas versões de uma mesma personagem: Gata Borralheira e Cinderela. O vestido da Gata Borralheira, usado para realizar todos os afazeres domésticos, não serve para realizar os sonhos de Cinderela no baile do príncipe.

5.2 A pesquisa, a reflexão e a crítica: a percepção de sua manifestação e relevância na vivência do processo formativo

O projeto do curso de Pedagogia convênio é bastante explícito ao dizer que:

O professor envolvido neste curso será orientado para desenvolver a capacidade de intervenção científica e técnica em seu ambiente de trabalho, assegurando a reflexão crítica permanente sobre sua prática e realidade educacional historicamente contextualizada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2003, p. 9).

Esse perfil de profissional reflete o ideário atualmente propugnado em larga escala de professor pesquisador reflexivo crítico. Mas, diante desta perspectiva de formação profissional, como os professores vivenciaram e perceberam esse processo de formação? Neste subitem, são levantadas discussões em torno dessas percepções dos professores e das concepções que a experiência lhes permitiu desenvolver.

5.2.1 A formação para a pesquisa

O QUADRO 12 revela que mais de 90% do grupo, considera que o curso de Pedagogia favoreceu uma preparação teórica e prática para o desenvolvimento da atitude e prática da pesquisa como princípio educativo.

QUADRO 12

Sobre a formação para o desenvolvimento da atitude e prática da pesquisa como princípio educativo no curso de pedagogia

O curso favoreceu uma preparação PRINCIPALMENTE TEÓRICA	O curso favoreceu uma preparação PRINCIPALMENTE PRÁTICA	O curso favoreceu uma preparação TEÓRICA E PRÁTICA	O curso NÃO FAVORECEU uma preparação
4 8,9%	0 0,0%	41 91,1%	0 0,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Contudo, que concepções os professores possuem a respeito da pesquisa? Concebem-na como um princípio educativo a ser adotado em suas práticas? Concebem-na como um atributo imanente ao professor? Os depoimentos denotam que para os professores, a pesquisa como um princípio educativo e atributo do professor ainda é um conceito frágil.

O curso previa, em sua grade curricular, pelo menos 120 horas destinadas aos fundamentos da pesquisa, distribuídos diretamente em duas disciplinas: “Fundamentos Teórico-metodológicos do Trabalho Científico”, no primeiro bloco, e “Fundamentos Teórico-metodológicos da Pesquisa Educativa”, ministrada no segundo bloco.

É possível atribuir parte das considerações dos professores apresentadas a seguir, ao fato de que as disciplinas que tratam explicitamente da pesquisa foram contempladas apenas nos dois blocos iniciais do curso. Entretanto, é preciso lembrar que estas disciplinas não eram as únicas responsáveis pela concepção da formação dos professores relacionada à pesquisa. Uma das diretrizes da organização curricular do curso é que “a pesquisa, investigação do cotidiano escolar, deverá ser incorporada como princípio no processo de formação do professor”. Isso significa que, a pesquisa deveria constituir princípio formador das demais disciplinas. Entretanto, na perspectiva dos professores, a pesquisa foi vista por muitos prismas:

- a) A pesquisa voltada para a realidade da escola e da comunidade, com as exigências do rigor acadêmico.

Regina – Olha, eu me senti, assim, um peixe fora d'água. Fiquei muito nervosa quando fui fazer a pesquisa. [...] Eu achei muito estranho. Pra mim foi muito estranho, assim, parece que eu era uma aluna de primeira vez, a pesquisa pra mim...

Julival – Como é que essa pesquisa foi orientada? Como é que elas aconteciam?

Regina – A pesquisa foi orientada pra gente fazer com nossos próprios alunos, com a própria comunidade que a gente tava trabalhando, mas não deixa de não ser... de não ficar... tenso. Que é um trabalho que a gente tem que fazer... um trabalho científico, e a gente tem que ter muita autenticidade... a gente não era... A gente não tinha familiarização com esse tipo de trabalho. Então, pra gente foi coisa nova... uma coisa muito nova. Todo mundo ficou, assim, tenso, preocupado em fazer essas pesquisas. Mas, no final tudo deu certo.

- b) A pesquisa incompreendida pelo professor e sem poder aparente de percepção e compreensão da realidade.

Dionar – Na realidade, o trabalho de pesquisa que a gente fez [...] foi uma pesquisa de campo, [...] de como desenvolver essa pesquisa. Na realidade a gente não foi realmente assim, preparada para desenvolver... Porque poderia ter sido preparado para desenvolver uma pesquisa junto com as crianças, [...] mas foi uma pesquisa que a gente fez... adulto[...]. Como eu deveria fazer... Como eles fizeram também onde eu trabalhava, sobre aquilo ali, que eles trabalhavam o local em que eu estava trabalhando, com era isso aí e tudo, onde... onde a gente deveria ter feito o que? Uma pesquisa de como... como realmente trabalhar e fazer com que a criança fizesse esse tipo de trabalho [...]. Na realidade foi assim, mais teórico mesmo, porque a pesquisa... A pesquisa mesmo que a gente fez, praticamente foram só pesquisas onde a gente poderia só ler e pôr as mãos em informações e pronto. Ninguém não saiu em campo, pesquisando em outros lugares.

- c) Um sentido de pesquisa impreciso, mas identificado com a reflexão sobre a prática e com a busca de uma intervenção na realidade, para além da sala de aula.

Regina – Me considero uma pessoa que pesquisa a minha prática, porque eu sempre tô buscando, vendo meu aluno, preocupada com ele, eu me preocupo com a família dele, procuro saber... [...] Rara a semana eu não quero ver... é difícil eu não mandar chamar pra mim conversar... saber o que está acontecendo com aquela família, por que aquele aluno tá com aquele comportamento?... Eu fico o tempo todo assim. As minhas filhas: “ave Maria, mamãe, a senhora, também, é demais!” Mas não é demais! É porque a gente tá trabalhando... trabalhando gente! Gente pra futuro. E a gente tem que estar preocupado com essa gente, com esse futuro.

- d) A pesquisa como estratégia de formação ligada à aprendizagem cultural e à aquisição de conhecimentos fundamentais ao repertório docente e não necessariamente vinculada à exploração de situações-problema *da escola e da sala de aula*.

Erzilene – Pesquisa, mesmo, a gente fazia... [...] O professor chegava e, digamos, nós vimos a cultura piauiense, aí nós fomos pesquisar sobre tudo isso, [...] pra depois a gente chegar e apresentar no seminário. Pra mim, isso aí foi a pesquisa que a gente se aprofundou mais, que, por exemplo, do bumba-meu-boi, eu não sabia muito, ou não sabia nada, aí o professor fez a gente fazer aquela pesquisa sobre o bumba meu boi e tudo, e foi bastante interessante, gostei muito. Descobrimos muita coisa sobre o bumba-meu-boi. A pesquisa... essa aí foi um tanto... foi maravilhosa. Mas ele joga pro professor pesquisar, pra nós, o alunado pesquisar, que é isso que chama mais atenção, que a gente vai à pesquisa. Não sei se é porque eles já são... que é pra ser desse jeito, lá, que eles jogam e a gente vai atrás, à procura pra pesquisa, e chama mais pra gente fazer leitura, aquele negócio.

- e) A pesquisa no curso como uma atividade que não explorou as práticas reais da escola a contento

Ana Lúcia – [...] Como qualquer outra disciplina, era falado... [...] Por exemplo, a gente tinha que ir colher dados sobre alguma coisa, num bairro, por exemplo, a gente ia, fazia perguntas ali, e tudo, e chegava, a gente montava o trabalho, entregava, apenas, mesmo, pra efeito de notas, mas [...] essa questão da pesquisa era só indicada como um trabalho, agente fazia, recebia, dava uma nota e pronto. E reforço cada vez mais, se era pra trabalhar a experiência de quem [...] já está em sala de aula, deveria ter sido assim: “Vamos apenas comentar sobre os autores, o que que eles pensam. Nós vamos trabalhar em cima da experiência, mesmo.” Devia ter sido todo em cima da experiência, e não foi, deixou muito a desejar. A questão, assim, de coleta de dados, pesquisa de alguns assuntos, houve isso aí dentro da própria disciplina, mas apenas como trabalho avaliativo.

- f) A concepção construída de professor pesquisador como aquele que planeja suas aulas, troca experiências com colegas, busca a diversificação de materiais didáticos, compara resultados etc.

Erzilene – [...] Todo dia eu me vejo como uma professora pesquisadora porque cada aula que eu dou eu faço aquela análise de mim, revendo se foi bom, se não foi, o que foi que eu errei, o que foi que faltou. Todo dia, todo dia. Antigamente eu não fazia isso não, não vou mentir! Eu não fazia isso! Mas agora é todo dia, todo dia. Eu fico naquela preocupação: “meu Deus, o que foi?”. Já procuro outros livros pra mim ver o que é que tá faltando, até na internet eu vou atrás, que antigamente eu não fazia isso... não tinha... eu era acomodada demais... Aí eu vou atrás... e acredito profundamente que todo professor, agora, tenho certeza que é um pesquisador, por que não adiante você ir pra uma sala de aula se você não tem feito uma pesquisa, [...] estudado pra ver o que é o efeito que vai dar dentro daquela sala de aula. Agora eu me acho uma professora pesquisadora. Agora acho. Vou atrás de outras... de depoimentos com outras colegas. Não tem uma colega que eu encontre que eu pergunto: “Como é que tu tá fazendo lá na tua sala? E quantos alunos tu já tem alfabetizado?” E já fico preocupada, meu Deus! Eu falto morrer! Aí eu venho, meu Deus! Eu tenho que ler praquela outro momento, já vou procurando outras novidades, chegando com outras novidades pra eles, pra ver se eu levanto aqueles meninos, que ave Maria! Meu Deus, aquelas crianças parece que são mal amado, não tem amor, não amado de comida, não amado de vestir, não amado de tudo... aí eu quero levantar o auto-estima deles pra ver... aí eu... eu acho que sou uma professora pesquisadora, agora sim.

Ou seja, embora o curso apresente a pesquisa como um princípio de formação do professor, seu projeto não explicita sob que enfoque teórico esta

pesquisa é concebida. Para os professores, essa compreensão de pesquisa é mais problemática ainda. E neste estudo? Que referencial de pesquisa é assumido, de tal modo a ser coerente com uma concepção teórica crítica?

Em primeiro lugar, esta investigação toma a consideração da pesquisa na formação de professores a partir do movimento de ênfase relativamente recente do professor-pesquisador. Nesta concepção, a pesquisa do professor não significa a pesquisa acadêmica na forma como é pensada a partir das Universidades. Mas, mesmo na perspectiva do movimento do professor-pesquisador essa pesquisa pode ser vista a partir de modelos de formação diferentes, tais como os modelos técnicos, os modelos práticos e os modelos críticos (PEREIRA, 2002).

Neste estudo, parto de uma concepção de pesquisa embasa num modelo de formação docente centrada no desenvolvimento de uma racionalidade crítica. De acordo com Pereira (2002, p. 28):

No modelo da racionalidade crítica, educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir -, uma *atividade social* – com conseqüências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual -, *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e, finalmente, *problemática*.

Ou seja, trata-se de uma concepção de formação docente que reflete o interesse emancipatório da Teoria Crítica. E, para Pereira (2002, p. 28), “‘pesquisa’ é a palavra-chave quando ensino e currículo são tratados de um modo crítico e estratégico”. Carr e Kemmis (*apud* PEREIRA, 2002, p. 28) esclarecem que esse modelo de formação de professores baseado na racionalidade crítica:

Carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais, as quais fornecem o esqueleto para a sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa *sobre* ou *a respeito de* educação, ela é uma pesquisa *na* e *para* a educação.

Segundo essa acepção, a pesquisa dos educadores é concebida não apenas como forma de aprimoramento de sua prática profissional, mas como forma de apropriação intelectual de sua própria experiência a partir da qual desenvolvem uma teoria crítica que lhes permita compreender e intervir em sua realidade de

forma transformadora. É nesse sentido que se pronunciam Carr e Kemmis (*apud* PEREIRA, 2002, p. 38), quando dizem que:

O desenvolvimento de [...] uma teoria crítica da educação deve estar intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento profissional dos professores. A maior autonomia e responsabilidade profissional requer que professores construam por eles mesmos uma teoria educacional por meio da reflexão crítica sobre seu próprio conhecimento prático.

A pesquisa, no modelo da racionalidade crítica é, portanto, um caminho de configuração dos professores enquanto intelectuais transformadores, enquanto profissionais que não apenas executam tarefas, mas que se organizam coletivamente para pensar os dilemas de seu cotidiano, as condições em que desenvolve sua prática e as relações de poder e dominação nela inerentes. É, portanto, essa a visão de pesquisa que fundamenta este estudo e que o curso de Pedagogia convênio não tem explícita em seu projeto, tampouco a têm os professores.

5.2.2 A formação para a reflexão

Na aplicação do questionário, os professores tiveram que responder a duas perguntas que diziam respeito à influência do curso de Pedagogia na reflexão do professor sobre a prática, e aos aspectos da prática em torno dos quais predomina a reflexão.

Em uma das questões, busquei perceber, simplesmente, se o curso de Pedagogia implicou ou não uma modificação ou intensificação na reflexão dos professores sobre suas práticas. No resultado, expresso no QUADRO 13, todos os professores reconheceram que, a partir do curso de Pedagogia, refletem mais sobre sua prática.

As três professoras que preferiram se expressar de forma livre, disseram que:

- A reflexão é permanente, mas o curso ampliou horizontes
- O curso colaborou muito, mas já tinha ref...[sic].
- Antes do curso de Pedagogia eu vinha mudando esta forma [de refletir], mas com certeza o curso só veio me enriquecer ainda mais.

QUADRO 13
Sobre a reflexão que o professor realiza sobre sua prática docente

Graças ao curso de Pedagogia, REFLETE MAIS SOBRE SUA PRÁTICA que antes de ingressar na Universidade	NÃO MODIFICOU SUA FORMA DE REFLETIR sobre a prática depois que ingressou no curso de Pedagogia	Outra resposta
42	0	3
93,3%	0,0%	6,7%

Fonte: Pesquisa direta.

Na última questão, de resultados expressos no QUADRO 14, o interesse foi centrado em perceber, segundo a concepção dos professores, os aspectos em torno dos quais predominam sua reflexão, se aqueles mais ligados às *técnicas e estratégias metodológicas para atingir os objetivos definidos no planejamento didático*, aqui representando, portanto, uma reflexão mais estrita em torno da dimensão técnico-instrumental da prática, ou aqueles referentes aos *sentidos políticos e sociais da ação educativa para o desenvolvimento de uma prática que seja coerente com esses sentidos*, aqui representando uma reflexão mais ampliada em torno da dimensão teleológica do processo educativo. Além dessas duas respostas possíveis foi dado aos professores também uma alternativa em que essas duas dimensões fossem igualmente contempladas, e uma outra para os que preferissem resposta não convencional.

QUADRO 14
Elementos em torno dos quais predominam a reflexão que o professor desenvolve sobre a sua prática

TÉCNICAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS para atingir os objetivos definidos no planejamento didático	OS SENTIDOS POLÍTICOS E SOCIAIS DA AÇÃO EDUCATIVA para o desenvolvimento de uma prática que seja coerente com estes sentidos	O que está contemplado nos dois itens anteriores sem predominância de um sobre o outro;	Outros aspectos da prática
13	10	22	0
28,9%	22,2%	48,9%	0,0%

Fonte: Pesquisa direta.

As respostas ficaram divididas de tal forma que, para 48,9% dos professores, em sua reflexão não há predomínio de uma dimensão sobre a outra. Entre os demais professores não há muita discrepância nos resultados, embora

predomine, com 28,9% das respostas, uma reflexão mais relacionada com as *técnicas e estratégias metodológicas* do fazer educativo, contra 22,2% que indicam uma reflexão mais relacionada aos *sentidos políticos e sociais da ação educativa*.

Inegavelmente, portanto, o curso tem repercussão no pensamento do professor, no sentido de sua mobilização. É visível, no entanto, que as preocupações do professor em torno de uma dimensão mais instrumental de seu fazer são predominantes.

Essa posição consensual em torno da efetividade da reflexão denota que o curso de Pedagogia não foi apenas um processo formativo de complementação aos saberes já adquiridos, mas representou uma experiência efetiva a partir da qual os professores, de algum modo, passaram a olhar mais reflexivamente para si mesmos, para as práticas que desenvolvem e para os alunos que estão sob sua formação.

Julival – [...] E quanto à reflexão, [...] o curso de Pedagogia teve impacto nesse sentido? Influenciou na reflexão que você faz sobre sua prática?

Regina – E muito. Muito [...] porque eu achei que eu assumi uma responsabilidade maior por ter conhecimento. Quando a gente tem conhecimento do ato a gente se torna mais responsável, e eu acho que a minha reflexão se dá em torno de eu saber que eu tenho que fazer melhor, que eu posso, que eu sou capaz, que eu devo, é obrigação fazer melhor com aqueles alunos. Então, eu acho que na minha reflexão eu sou, assim, muito rigorosa comigo mesma. Tem hora que eu acho que não estou sendo capaz de maneira nenhuma, mas aí eu digo: “Mas não é possível, tanto que eu me esforço!”. Mas a minha reflexão é esta, eu me preocupo muito, faço muitas reflexões: “Será que eu estou sendo justa com meu aluno? Será que eu estou cobrando demais do meu aluno?” — Até porque eu trabalho à noite, com jovens e adultos — Tem hora que eu fico pensando: “Será que eu estou sendo muito severa ou estou sendo muito maleável?” Então, eu faço essas reflexões, principalmente depois do curso. Deixou mais, assim... [...] preocupada com meu fazer pedagógico.

Julival – Você se considera uma pessoa, uma professora que reflete sobre a sua prática?

Conceição – É. ...Refliro, às vezes, muitos dias, [...] muitas horas, porque cada dia [...] a gente precisa de mais conhecimento e mais coisa, né? Aí a gente tem que refletir sobre isso, né?

Julival – O curso lhe ajudou nesse processo de reflexão?

Conceição – Ajuda. Ele ajuda você a refletir, aprofundar mais, ler muito, estudar muito.

As falas dos professores fazem consideração a uma determinada visão de reflexão, muito relacionada a pensamento. A acepção que aqui tento considerar, no entanto, é a da reflexão crítica, que em muito transcende essa visão simplista de mera manifestação de pensamentos. No intuito de explicitar essa idéia, recorro à contribuição de Ibiapina e Ferreira (2003, p. 74) que, expressando o pensamento de Stephen Kemmis dizem que:

Refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais, e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola. [...] A reflexão crítica é uma atividade social, como tal deve ser planejada e organizada sistematicamente com objetivo de levar os professores a pensarem criticamente e a colaborarem mutuamente para o desenvolvimento profissional e a melhoria das condições do seu próprio trabalho.

As autoras destacam ainda que:

A reflexão crítica orienta a ação dos professores, fazendo-os pensarem intencionalmente, auxiliando-os na reformulação de pensamentos e planos e fazendo-os perceberem as conseqüências de suas ações. Por essa razão, auxilia tanto a mudar a compreensão das idéias construídas sobre o que é bom para a humanidade, quanto a compreender o sentido de sua própria ação no processo sócio-histórico de construção dessas idéias. Tem o papel, portanto, de explorar justamente as relações contraditórias da sociedade, ajudando os indivíduos a superá-las. (IBIAPINA; FERREIRA, 2003, p. 74).

Segundo essa acepção, a reflexão, longe de traduzir-se enquanto mobilização do pensamento, revela-se como um ato de comprometimento dos indivíduos no sentido de mobilizar a própria experiência, individual e coletivamente, rumo a uma atitude transformadora em seu meio.

5.2.3 A formação para a crítica

Em uma passagem anterior eu me referia ao conceito de crítica como um daqueles que se transformaram em slogans, como o diz Contreras (2002). Todos falam de crítica, de ser crítico, de educação e ou visão crítica etc. Reitero aqui um conceito de crítica que implica uma visão sobre a realidade visando a sua transformação ou que a percebe a partir de suas possibilidades de vir a tornar-se algo qualitativamente melhor. Entretanto, o conceito de crítica predominante entre os professores ainda é bastante difuso e impreciso e relacionado, principalmente, às concepções correntes do senso comum, que o reconhecem, por exemplo, como característica pessoal de determinados indivíduos.

Julival – Hoje, fala-se muito em professor pesquisador reflexivo, professor crítico... Você acha que o curso de Pedagogia formou adequadamente para esse tipo de professor? Assim, deu pra vocês uma formação em que diga, “bem, eu me sinto, ou eu fui formada para ser uma professora pesquisadora ou, fui formada pra ser uma professora reflexiva, pra ser uma professora crítica”. Você sente que o curso lhe formou pra isso?

Conceição – É... Ele esclarece muitas coisas que a gente pode ser, assim, né? Mas depende também da pessoa, né?

Julival – Você se considera?

Conceição – (risos) Eu não sou não.

Julival – Não é esse tipo?

Conceição – Não, não sou, não.

Julival – Quando você diz “não é”, não é uma professora pesquisadora, reflexiva...?

Conceição – Eu gosto de pesquisa, assim, dentro da minha área eu gosto de pesquisar aquilo que eu não entendo eu quero procurar me aprofundar mais, né? Na minha área, mas, aí... eu não sou, assim, crítica, não.

Julival – Mas quando você fala crítica, o que você quer dizer?

Conceição – É a pessoa que gosta de falar, de ir pro palco, de dizer... Eu não sou esse tipo, assim.

Julival – Não gosta de questionar...

Conceição – Questionar. Não sou. Isso mesmo, não sou, e eu acho bonito a pessoa que é assim.

Julival – O que seria preciso...?

Conceição – Coragem!

Julival – Coragem?

Conceição – Muita coragem, que eu não sou essa pessoa, eu sou tímida. É bonito, a pessoa ser crítico. Dá uma visão bem longe.

A crítica também é percebida, muitas vezes, como um comportamento esvaziado de reflexão e que se manifesta freqüentemente como atitude de oposição frente a determinadas situações estabelecidas. Enquanto atitude deliberada e descomprometida de oposição e negação, pura e simples, a pensamentos comuns, a crítica é destituída de seu potencial transformador, pois isenta seus sujeitos das responsabilidades do que foi construído coletivamente e toma pra si uma posição de pseudo-neutralidade, de quem fala de fora da ação sem estar comprometido com ela.

Marlete – [...] Eu comprei agora um livro, aquele livro ata, que é pra quê? [...] Lá nós temos a mania de fazer projetos... Projeto é feito, é feita a culminância, é feito tudo, e no final a gente não faz essa avaliação. [...] O que foi de proveito? O que foi que a criança viu? O que foi que aprendeu? Tem algum ganho? Cê tá entendendo como é? Nessa parte aí. Ninguém faz. E nós temos até professor da Universidade. Porque que não é feito isso? Porque você tá vendo que no dia-a-dia o negócio muda. Agora pra criticar o ruim... [...] Então, é esse tipo de balanço... é esse tipo de crítica que ninguém quer fazer [...]. Crítica... tudo o que é ruim, pra apontar o que é ruim, mas essa... Aí eu fiz... comprei essa... no mês passado e deixei... [...] e tá lá o livro, que é pra parar e pra pensar... E sim. Isso aí, sim, que valia a pena, não era verdade? Você vem e colocar no papel, a sala tal, tantos alunos teve proveito, tantos não teve. Por quê? Será por que que não teve proveito? Vale a pena você fazer. Isso aí, sim [...].

Entre os professores também surge a percepção de que, para desenvolver a crítica, é preciso criar condições mínimas necessárias de provocação do

pensamento através, principalmente, de mais incentivo e condições para o estudo e a leitura.

Julival – [...] Professora Ana, hoje se fala muito, nos cursos de formação de professores, [...] — citemos o curso de Pedagogia, mesmo — ...na formação de um professor que seja reflexivo, [...] pesquisador, [...] crítico. Você vê, hoje, para os professores reais da escola pública, como você, que atua nessa realidade, a condição necessária para que os professores sejam pesquisadores, reflexivos, críticos, como a Universidade propõe? Como a literatura propõe?

Ana Lúcia – Inicialmente eu vou dizer que eu fiz um curso de graduação só com xérox de apostila simplificada. A condição, já, pra comprar um livro, eu confesso, que eu tentei muito, porque, até para o curso Normal, antigamente quando eu fiz, eu pude comprar todos os livros trabalhando como balconista. Eu tenho todos os livros do meu... do curso... digo Normal, como era chamado antigamente. Eu tenho todos os livros completos, que eu trabalhava e comprava. Hoje, trabalhando como professora, eu concluí todo o meu curso de graduação sem um livro porque eu não pude comprar. Primeiramente eu levo a isso. Tem... só com xérox, que a qualidade não era lá essas coisas — não sei nem se pode falar de qualidade —...tinha que ser reduzido, pra você poder ter um número... e... Então eu acho que já começa o problema aí. Essa exigência... o professor que passa a investir nessa profissão. Primeiramente ele teria que ter um salário que, além dessa condição de sobrevivência, ele desse pra poder comprar, pelo menos, a metade dos livros. Não tem. A prefeitura, [...] como é apregoado, deveria fazer, pelo menos, um empréstimo desses livros, ou poderia fazer tipo um vale-chequim, alguma coisa pra que a gente pudesse... Ou mandasse os livros, pelo menos na escola pra gente pedir como empréstimo. Se você quer formar um professor pra trabalhar com a qualidade no ensino, como a sociedade exige, é preciso não só que se fale, não que se bote ele numa sala dizendo que vai ser reciclado, mas precisa dar a condição, realmente, né? Real, pra que isso aconteça. Pra quando a gente for fazer exigências, dizer: “Eu coloquei eles nesse curso, forneci o material...”. Teve o material? Teve. Mas são xérox. As do início do curso, mesmo em pastas, que eu guardo todas, pra que eu possa reler, já estão todas destruindo, já, nas pastas. Então, é... nós não temos essa condição. A gente fica o que? Tirando da internet material atualizado pra ver se... Se você quer ter um livro que acompanhe, você tem que fazer uma assinatura, pra você ficar recebendo e pagando por mês, direto do MEC. A gente recebeu um pró-letramento, são dois livros que vêm falando, assim, mas só a explicação, entre aspas, uma cobrança de como você alfabetizar fora do tradicional. Tentar alfabetizar a criança dentro de uma situação real. Eu já li todo, né? É falando... você tem que alfabetizar essa criança, sabe... frente ao letramento, não você ir mostrar o alfabeto pra criança e querer que ele aprenda só por aquele alfabeto. Que a gente [...] trabalhe com essa criança, essas letras do alfabeto, mas dentro de um contexto. Esse material o MEC mandou. Mas esse material pra sala de aula, mais pra gente trabalhar [...] não foi, também, simples. A gente tem um dia de horário pedagógico, na semana, pra que a gente... eu entendo que é pra gente usar em cima dessa prática, mas aí, vai depender também da gestão, das gestões, né? De cada escola. Cada uma tem uma exigência a fazer. “Nesse aí você fica pra substituir um outro professor que falte”. Então, já não é mais horário pedagógico. E você não vai ter outro dia pra tirar esse seu dia pra fazer uma leitura, pra você fazer uma pesquisa, pra você tentar implementar umas atividades que possa atender diversificadamente uma criança que tá mais desigual, na condição da leitura. Então, é muito complicado. Cada escola usa esse horário pedagógico, que é pro professor, a escola usa como for melhor pra ela.

5.3 O impacto do curso na construção dos saberes dos professores

As expectativas acentuadas em torno de uma necessária contribuição do curso para uma melhoria da formação no âmbito da teoria e da prática implicam ao

processo formativo um nível de eficácia ainda mais específico em se tratando de professores experientes do que em se tratando de um público de professores iniciantes. Entretanto, até que ponto as expectativas iniciais desses professores foram atendidas? Até que ponto o curso de Pedagogia convênio produziu, de fato, um impacto na construção dos saberes dos professores? As respostas estão expressas no QUADRO 15 e apontam um nível elevado de plena satisfação com o curso, chegando a 75,5% dos professores. Para uma minoria considerável (24,5%), no entanto, o curso somente atendeu em parte às expectativas iniciais.

QUADRO 15
Sobre o atendimento às expectativas do começo do curso

NÃO ATENDEU	ATENDEU EM PARTE	ATENDEU DE FORMA PLENA	ATENDEU E SUPEROU
0	11	23	11
0,0%	24,5%	51,1%	24,4%

Fonte: Pesquisa direta.

Tendo em vista as expectativas sobre o curso, alimentadas inicialmente pelos professores, ao final do processo de graduação estes também adquirem uma percepção sobre o seu nível de contribuição efetiva para a prática. Na pesquisa, essa percepção se revela em conformidade com o QUADRO 15, indicando que, para a grande maioria (91,1%) o curso contribuiu muito, sendo que para uma pequena minoria (6,7%) o curso contribuiu razoavelmente. Contudo, a despeito desta pequena minoria para quem o curso poderia ter sido melhor, é um fato a inexistência de qualquer referência a uma não contribuição ou pouca contribuição do curso para a melhoria da prática.

QUADRO 16
Sobre a percepção dos professores quanto ao nível de contribuição do curso para a melhoria de sua prática docente

NÃO CONTRIBUIU	Contribuiu POUCO	Contribuiu RAZOAVELMENTE	Contribuiu MUITO	Sem Resposta
0	0	3	41	1
0,0%	0,0%	6,7%	91,1%	2,2%

Fonte: Pesquisa direta.

Para além dos indicativos do QUADRO 16, os professores também foram solicitados a responder no questionário à pergunta: “Se a formação em nível superior contribuiu para a melhoria de sua prática docente, de que forma você percebeu essa contribuição?”. As respostas foram dadas em conformidade com a categorização apresentada no QUADRO 17.

QUADRO 17

Formas de percepção da contribuição do curso de pedagogia para a prática docente

Ampliação de Conhecimentos	Construção do conhecimento	Desenvolvimento da competência docente	Percepção ampliada da docência	Mudança da postura docente	Orientações Didáticas	Sem Resposta
10	2	14	6	3	5	5
22,2%	4,4%	31,1%	13,3%	6,7%	11,1%	11,1%

Fonte: Pesquisa direta.

De uma forma predominante, o desenvolvimento da competência docente aparece subentendido nas respostas dos professores como uma das principais percepções da contribuição do curso para a prática docente:

- Porque à proporção que eu me apoderava da teoria ia melhorando a minha prática
- Com a associação teoria x prática que além de contribuir teoricamente, me oportunizou a fazer relação com práticas anteriores e melhorá-las
- No dia-a-dia de minha prática, percebo-me atuando com mais competência no processo ensino-aprendizagem
- Na minha prática docente, na sala de aula com meus alunos.
- Através dos trabalhos desenvolvido [sic] no dia-a-dia na sala de aula.
- Contribuindo, na minha participação, sempre adquirindo conhecimentos na minha prática pedagógica, e procurando da melhor maneira de ouvi-lo [sic] os professores, para que essa prática como professora, tenho que executar no meu dia-a-dia, e levar para minhas colegas de trabalho; foi muito bom.
- Melhorei bastante a minha prática em sala de aula.
- No dia-a-dia da sala de aula, diante dos problemas que surgiram.
- Quando estou planejando minhas aulas, ministrando.
- Com relação ao meu trabalho em sala de aula, contribuiu razoavelmente, para a melhoria do meu trabalho em sala de aula. (digo as minhas estratégias).
- Na melhoria do nosso direcionamento em conduzir as atividades escolares.
- Na maneira prática de sala de aula, como compreendo certas situações e como lidar com elas, mas também na elaboração dos trabalhos a serem desenvolvidos.
- Através das minhas atividades que pratiquei na sala de aula com meus alunos.
- Contribui muito, na questão da segurança, de que agora eu sei e posso trabalhar bem melhor.

Em segundo lugar, foi apontada por 22,2% dos professores a noção de ampliação de conhecimentos:

- Enriqueceu o meu trabalho em sala de aula. Tive mais conhecimentos.
- Melhorou bastante meus conhecimento em tudo por tudo.
- A formação superior contribuiu para melhorar a minha prática quando tive a oportunidade de realizar estudos sobre alguns teóricos da educação e também estudos sobre as metodologias de ensino, prática educativa e outros.
- Através dos saberes teóricos e científicos explorados durante a formação acadêmica no curso de Pedagogia.
- Obtendo novos conhecimentos tanto teórico [sic] como prática [sic] dos professore [sic] os quais puderam abordar seus conhecimentos científicos com segurança dando suporte a nós desenvolver o trabalho educativo de auto [sic] nível.
- Participando dos trabalhos em grupos seminário, bastante leituras, aulas pratica, a troca de idéia, discussões, debate, e etc. e na sala de aula em enriquecimento na prática em sala de aula. [Resposta escrita e anulada pela professora]. Adquirindo novos conhecimento [sic]. [Resposta Validada pela professora]
- Através de estudos em apostilas, pesquisas aprofundando em estudos para os seminários e etc...
- Contribuiu muito a parte teórica.
- Adquirindo novos conhecimentos através da teoria e pratica.
- É a junção equilibrada entre teoria e prática. Na Universidade é fundamental que o aluno aprenda fazendo, baseando seus estudos em um sentido amplo.

As noções de desenvolvimento de competência e de ampliação de conhecimentos, nas respostas dos professores, se relacionam e fazem referência direta a uma articulação entre teoria e prática, oportunizada pelo curso e posta a serviço da melhoria do fazer em sala de aula. O predomínio de uma percepção da contribuição do curso, girando em torno do domínio técnico-instrumental da prática, fica ainda mais evidente com os 11,1% de professores que apontam em suas respostas uma contribuição mais em termos de orientações didáticas básicas:

- No planejamento da aula a forma de ensinar as crianças, como trabalhar as atividades coletivas e em grupos.
- Através dos objetivos de ensino como: modalidade, comunicação, grupo, orientação, planejamento, conteúdos, habilidades em fim muitas outras proposta que nos orientaram para o trabalho.
- No planejamento das aulas, a forma de ensinar as crianças, as atividades feitas em sala de aula, etc.
- Na prática pedagógica, na didática mais segura na elaboração dos planos de aula.
- Na forma de como planejar melhor, organizar e desenvolver a aula, obtendo resultado positivo diante da turma.

Não obstante, há um pequeno grupo de 13,3% dos professores para quem a contribuição do curso se manifesta através da capacidade de perceber de forma mais ampliada e aprofundada a própria docência:

- Sim, favorecendo a clareza e segurança na minha prática.
- Apesar de participar de vários cursos de capacitação oferecido pelo PMT foi com o nível superior que descobri a valorizar e compreender melhor o que é ser um professor.
- Na maneira de olhar o meu aluno como indivíduo, como pessoa e como ser social e também que a aprendizagem acontece de maneiras diferentes.
- Foi muito importante, pois, melhorou meus conhecimentos, me deu muita clareza, tive mais facilidade em trabalhos com meus alunos.
- Porque clareou minhas idéias e meus conhecimentos.
- Na forma de como planejar e desenvolver as atividades docentes. Posso, também afirmar que muito contribuiu no relacionamento com os colegas e com a elevação de minha auto-estima.

Além desses, há ainda alguns professores para quem o curso conseguiu não apenas fazer perceber com outros olhos a docência, mas fazer com que se percebessem a si mesmos de forma diferenciada, implicando mudanças em suas condutas pedagógicas, nas relações profissionais com outros colegas e na reflexão e sentimento de autoconfiança sobre a prática:

- Em minhas atitudes comportamentais e em minha prática pedagógica.
- Minha mudança de postura em sala de aula, com meus colegas e no eu como pessoa humana.
- Na capacidade de reflexão das ações a serem desenvolvidas em sala de aula e na segurança e confiança da prática.

No que diz respeito à atitude de construção do conhecimento, apenas duas professoras ensaiaram respostas que fazem alguma referência direta à pesquisa como contribuição para a prática docente:

- Nas informações e nas pesquisas que fiz partindo dessas informações trazidas [sic] por eles, como tantas outras.
- Através de bons planejamentos, pesquisas e também pela forma de como esses conhecimentos científicos foram repassados, contribuindo para o meu desenvolvimento.

Pelas declarações dos próprios professores, não resta dúvidas, portanto, que o curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT teve um impacto positivo no sentido de construção e mobilização de seus saberes em torno da prática. A questão agora a passa a ser tentar perceber até que ponto esse impacto se deu em torno das

principais necessidades sentidas pelos professores como urgentes, reconhecer como realidade e formação acadêmica se entrecruzaram ao considerarem as práticas educativas da escola pública, e como os saberes dos professores, em interação com o curso, favoreceram o desenvolvimento de perspectivas críticas de formação.

Marlete – [...] Eu era muito de tradicional e acreditava no que eu fazia. Entrei em choque com esse negócio do construtivismo, eu achava que deixava o menino só. Só que não tinha nada a ver com isso aí, né? É totalmente diferente, né? Deixar o menino solto... Não. Eu... Meu Deus do céu!... Pra mim, [...] não dava nem pra pensar... Tudo meu, era eu que era a dona de tudo [...] Não... E agora eu mudei bastante, e queria ter mudado mais ainda, certeza absoluta.

5.3.1 Os sentidos da teoria e da prática e seu papel no processo de formação dos professores

De um modo geral, os professores partem de uma compreensão segundo a qual os processos de formação docente e a realidade da sala de aula assumem perspectivas diferentes quanto ao trabalho do professor. A histórica dicotomia entre teoria e prática presente nos discursos sobre a formação docente também está na cabeça do professor, de tal modo que, em sua visão, a idéia de prática é algo que reflete a sua atividade, onde tudo é traduzido como alguma forma de intervenção nas realidades em que estão inseridos. A idéia de teoria, no entanto, é vista com certa desconfiança, uma vez que, no diálogo com os professores tem se manifestado através de linguagem e referenciais que ainda não lhes são dominados e que não revelam as diferentes nuances do fazer na escola. Isso faz com que a idéia de teoria seja tomada equivocadamente, passando a ser considerado teoria tudo aquilo o que não é prática e fazendo com que sua utilidade seja parcialmente questionada.

Contudo, os processos de reflexão desencadeados pelas disciplinas e suas discussões teóricas no curso fazem o professor reconhecer que, a despeito da ausência de certas orientações práticas que consideram fundamentais, de alguma forma a sua maneira de ver a realidade muda e, por isso, a teoria se faz relevante, embora também possa ser incômoda, porque através dela não se vê as coisas acontecerem.

Marlete – [...] Quando eu entrei... Claro que a gente espera tudo, né? E... realmente, não foi além do que eu esperava, não... E sim! Porque [...] eu sei que eles querem... — como a

gente mesmo dizia lá, com brincadeira com as meninas — ...eles querem ressuscitar tanto defunto, né? — Como é o nome?... — Vigotsky, né? — Qual é outro? — Piaget, não sei o quê... “Meu irmão, deixa esses defuntos de mão, vamos cuidar da nossa vida, agora, mesmo!”. Mas a gente dizia com brincadeira, lógico, que a gente cresceu muito nesse sentido. E eu também, claro, que eu não fiquei, também, atrás. Tive coisa que eu não sabia e fiquei... tive um pouco de conhecimento... Não me aprofundei, também, porque eu sou malandra, nesse sentido, eu sou... como tu já sabe, né? Que eu já te disse que eu pego uma coisa, leio só pela metade e eu acho que já sei e já vou deixando de mão, e a gente não pode... ou vai até o final, ou então...

É possível perceber que a compreensão dos professores quanto ao que realmente representa a articulação entre teoria e prática e não é muito bem definida. O próprio entendimento em torno da constituição desses conceitos também não é explícito. Ao discutir a noção fundamental de práxis, em que teoria e prática se implicam mutuamente, Vázquez (1990) fornece um importante aporte teórico a partir do qual é possível compreender a intrincada conexão entre esses dois conceitos em que a prática pode ser, ao mesmo tempo, fundamento e finalidade da teoria:

Consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano dizemos que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. (VÁZQUEZ, 1990, p. 215)

Nesse sentido, a prática é o terreno dos acontecimentos objetivos. A teoria é aquela que busca apreender a prática, enquanto realidade presente, no intuito de a ela voltar permitindo sua reelaboração. A prática, neste caso, é fundamento da teoria, é a matéria-prima a partir da qual a teoria pode ser concebida. Mas, para além disso, o homem também se move por realidades práticas desejadas, existentes apenas idealmente em seu pensamento, e para que possa efetivá-las, recorre, primeiramente à sua concepção em nível teórico. Nas palavras de Vázquez (1990, p. 232-233):

[...] o homem pode sentir a necessidade de novas atividades práticas transformadoras para as quais carece do necessário instrumental teórico. A teoria é determinada, nesse caso, por uma prática da qual ainda não pode nutrir-se efetivamente. Pois bem, que significa essa determinação através de algo que ainda não existe ou que só existe de modo ideal? É a determinação através daquilo que, anteriormente, chamamos de finalidade, antecipação ideal daquilo que, não existindo ainda, queremos que exista. A prática é aqui a finalidade que determina a teoria. E, como toda finalidade, essa prática — só será efetiva com o concurso da teoria. A prática como objetivo da teoria exige um correlacionamento consciente com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da praxis exige uma alta consciência dos laços que unem mutuamente a teoria

e a prática, sem o que não se poderia entender o significado prático da primeira.

Daí que, como compreensão sintética dessa implicação mútua, conforme propõe Vázquez (1990, p. 234), é preciso reconhecer que:

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática — concebida como uma praxis humana total — tem primazia sobre a teoria; mas este seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

Sob aspecto, pois, e partindo da consideração da experiência social dos professores, é perfeitamente compreensível quando reivindicam que em suas atividades o curso assuma como centro as práticas e a elas se volte buscando aprofundá-las. Intuitivamente, os professores estão se reportando à manifestação daquilo que mais lhes interesse e para o que todos se voltam, que é a prática. Da mesma forma buscam, a partir desta, elementos que lhes permitam justificar e compreender a pertinência da teoria.

5.3.2 A relação contraditória entre a perspectiva do curso e a perspectiva da realidade

O que o curso de Pedagogia oferece e o que a realidade apresenta como desafios cotidianos nas escolas, fazem com que os professores reafirmem a convicção de que são a prática, a vivência e o fazer, e não a teoria, os principais responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades docentes e das aprendizagens verdadeiramente aplicáveis no cotidiano.

Dionar – [...] Às vezes, a gente pensa que é incapaz. É sério. Às vezes, a gente pensa que... [...] não dá mais... que a gente não consegue [...] mais que a criança... que, às vezes, você fica um ano todo, um período todo com uma criança e... em determinado ponto você não conseguiu com que ele visse aquilo ali, [...] melhorasse num determinado conceito, e você acha: “Pôxa! O que foi que eu fiz? O que que eu estou fazendo?” [...] Às vezes, você chega a pensar que você [...] não sabe mais nem o que é que está fazendo. Aí [...] você vai fazer um curso já nessa esperança, de... que você vai aprender algo novo. E, na realidade, o curso de Pedagogia, ele é mais é... ele é teórico, porque o que você vai realmente aprender a fazer é fazendo, na escola... [...] com aquelas crianças, com a comunidade. É aí onde você vai realmente saber o que que você é capaz de fazer, o que que você é capaz de transmitir pra aquelas pessoas [...].

Em seus depoimentos, os professores indicam a necessidade de que a abordagem dos especialistas — e aí podem ser incluídos os formadores no curso de Pedagogia — parta de uma linguagem do cotidiano e do reconhecimento das peculiaridades dessa realidade, onde os professores não têm simplesmente que compreender algo e agir em situações isoladas. Na prática, tudo acontece ao mesmo tempo e por todo o tempo. Uma hora após outra, até que o turno acabe. Um dia após outro, até que a semana acabe e outra recomece.

Julival – Dionar, seria impressão minha ou você está colocando na sua fala que, em vez de aprender simplesmente o como fazer, existe aí uma necessidade de entender o que fazer?

Dionar – Também... Também. Porque quando eu falo [...] alguma coisa sobre fazer alguma coisa, muitas vezes você tem que mostrar também o como fazer, né? Bom, como as pedagogas, né? As pedagogas que eu digo são supervisoras que estão lá na escola, só dizendo: “Faz isso e isso. Tem que ser isso. Vamos planejar, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”. Só que a maioria dessas pessoas, elas não têm a prática da sala de aula. Então, como eu vou dizer: “Vamos fazer isso, que isso é bom”, se eu não tenho aquela prática, né? Aí fica difícil. Teoricamente é fácil, chegar aqui e vou... Ihe apresento um tema e vou dizer como você deve desenvolver esse tema que, na realidade, se eu for fazer, eu não vou conseguir, certo? É isso. Às vezes, as supervisoras, elas falam coisas... Quando elas chegam na sala de aula, apenas pra ficar dez minutos, elas não conseguem... elas não conseguem controlar uma turma de vinte alunos, vinte e um alunos por dez minutos, né? Enquanto o professor permanece na sala de sete e dez, sete e vinte... onze e vinte, onze e trinta, né?

Nesse sentido, a despeito de todas as contribuições que oportuniza à prática, há entre os professores a percepção de que a Universidade deveria se comprometer mais com a exploração dos problemas reais da escola e da sala de aula, para além das metodologias que propõe a partir de seu referencial de investigação acadêmica, e que seus formadores conhecessem de perto a realidade vivida pelos professores de profissão. Essa realidade, em sua complexidade, deveria ter sido objeto privilegiado de pesquisa, aprofundamento e ponto de partida dos formadores, na visão dos professores.

Julival – Você acha que o curso deveria explorar essa realidade que você tá colocando aí?

Edna – O curso de Pedagogia?

Julival – Sim.

Edna – Com certeza. Deveria. Porque teoricamente a coisa é muito bonita, mas quando a gente chega na prática a história é outra... na realidade.

Julival – Mas, Edna, pensa um pouco nos professores que estão na Universidade [...] discutindo as teorias, também, pensando os problemas da educação. Claro, eles não estão lá na escola, como você, eles estão ocupando espaços diferentes. Como esses professores poderiam fazer essa articulação, essa contemplação dessa realidade, como você está pensando. Como é que você imagina isso?

Edna – Olha, é difícil pra eu te falar. Só que quem vive a realidade somos nós que estamos ali. Só que eles deveriam também sentir essa realidade que a gente sente nas dificuldades.

Julival – As suas preocupações, os seus dilemas da prática, do cotidiano, tiveram espaço no curso? Apareceram? Foram problematizados no curso?

Ana Lúcia – Só por questões de debate na hora da aula, mas não foi profundo, não. Só assim, como exemplo. [...] Debatido como exemplo durante uma aula, mas não foi a questão de se colocar, por exemplo, “Vamos trabalhar em cima disso. Vamos levar essa questão pra desenvolver na sala de vocês. Vamos trazer resultados, negativos ou positivos, pra gente ver”. Não. Não foi.

Julival – Então, o curso deveria ter se aplicado mais a isso?

Ana Lúcia – Eu acho que sim, porque... Aliás, eu tenho certeza que sim. Deveria porque... [...] se foi sempre falado que a gente já tinha uma experiência muito grande e, por isso, não íamos até o tempo normal de uma graduação, a gente ia fazer em menos tempo, eu acho que a gente tava trabalhando em cima da nossa prática, deveria ter sido feito isso, a prática ter ido pra sala de aula, de verdade. E não foi. Foi apenas pra discussão. Mas, assim, como coleta de dados, uma pesquisa, mesmo, não foi. Eu achava que devia ter sido feito.

Em suas falas cuidadosas, típicas de quem não pode deixar de reconhecer o investimento e o compromisso de muitos profissionais formadores, os professores revelam que o espaço da formação em nível superior revelou-se uma situação relativamente cômoda para eles, na medida em que tiveram suas práticas cotidianas como os principais referenciais práticos do currículo do curso. Entretanto, apesar da consideração das próprias práticas como algo positivo, também identificam uma lacuna não desejada: a experiência e a prática que servem de ambiência para a formação não foram suficientemente transcendidas. Embora os depoimentos apontem que houve superação na forma de compreender e conduzir certas atitudes e posicionamentos na prática, também fica evidente que, para os professores, a prática deveria ter sido dissecada, de tal forma que uma nova consciência educativa, novos conceitos e princípios pudessem daí ser originados.

A alusão à centralidade na teoria que nasce da reflexão da prática se deve ao fato de que, para muitos professores de profissão, o caminho de conscientização e construção de novos conceitos que parte do discurso e da visão teórica do formador, devendo repercutir posteriormente sobre as práticas, é abortado, muitas vezes, antes de ser percorrido, uma vez que o professor ainda não tem desenvolvido certas concepções que lhe permitem reconhecer a potencialidade dos conceitos em sua influência sobre as práticas. É como imaginar interlocutores que não se entendem porque tentam se comunicar em idiomas diferentes. O idioma prático do professor ainda não consegue fazer-lhe compreender suficientemente o idioma teórico do formador. Mas, será que o formador, do alto de sua experiência teórica e

de sua compreensão sobre o processo educativo mais amplo, consegue entender o idioma prático do professor de profissão? O contato com os professores experientes em formação evidencia que a necessidade de compreensão do outro está presente em ambos os lados.

No cotidiano da formação, o professor termina percebendo a Universidade como aquela que valoriza fundamentalmente a teoria e subestima a prática, mesmo quando as disciplinas têm na prática o seu foco central. Essa atenção insuficiente às práticas fez com que entre os professores fosse construída uma percepção do curso de Pedagogia como muito teórico, e, além disso, com uma teoria sem evidência de uma aplicabilidade prática. Mesmo as situações de supervisão e análise de práticas, dadas as condições em que ocorreram, foram limitadas, insuficientes e esporádicas e, por conta disso, sobre quadros de realidade questionáveis.

Julival – [...] Então, você dizia que [...] o curso não atendeu a todas as expectativas...

Marlete – Não. Não, não, não.

Julival – ...Porque o curso teria sido muito teórico.

Marlete – É. Muito. E além de ter muita teoria, eu queria que essas teorias... que eles fizessem um trabalho com a gente, assim: “Olha, vamos aqui, ó... Tá bem aqui o...” — Diz o nome de um cão desses aí, que já morreu... é...

Julival – Vigotsky, que foi um que você citou.

Marlete – Sim, certo... ou Piaget, mesmo. “Tá bem aqui a teoria. Vamos praticar”. Não tem os três anos que a gente passou lá? “Vamos pegar essa teoria, esse troço aqui e esse aqui. Vamos trabalhar? Vamos ver o que que vai dar?”. Não. Leram, leram, mais de um... Nem... — como é o nome? — ...nem fixou nada, já vem com outro... já vem outro! Com certeza que você tem que... ser a mistura de tudo pra tirar alguma coisa. Mas lá, nesse sentido, assim, mistura tanto, que depois você não tira é nada. Vai escorregando tudo das mãos. Porque você sabe que muita informação... — eu até dizia pra Bárbara... a Bárbara sorria, porque eu dizia: “Sinceramente, eu vou sair desse curso com congestão, mas congestão no cérebro (risos), de tanta informação, que nenhuma vai ficar”. Porque... Paciência! Eu acho que tem que escolher, sei lá... Eu não sei, sinceramente, eu não sei te dizer qual o tipo, qual opinião que eu daria nesse sentido, assim, mas que procurasse... pegasse um programa daqueles e tentasse nos orientar, como tá sendo esse curso aqui, esse curso de gestão³² aqui.

Julival – Seria... trazer a prática pra sala de aula e colocar a teoria pra analisar aquelas práticas?

Marlete – Analisar. Não... Até que no final, no final, já... a Bárbara pegou... ela... — porque ela que ficou com Prática, né? Ela ficou com a um, a dois e a terceira...

Julival – Prática Pedagógica...

Marlete – Prática pedagógica. No final ela pedia que a gente fizesse relatório e... ela mesmo disse que ia fazer o livro. Mas... eles iam pra sala... pra ver? Ali, quantas pessoas colocou

³² Referência ao curso de especialização em Gestão Escolar, oferecido a diretores de escolas municipais de Teresina pela Secretaria Municipal de Educação, através do Centro de Formação Prof. Odilon Nunes.

coisas bonitas. Será que aquilo era verdade? E quando ia uma vez... — eu sei que as coitadas não tinham tempo pra isso, mas eu acho, assim, ela tinha vinte e cinco alunos, né? Vinte e cinco alunos, nem que ela quisesse, dentro de seis meses, não tinha condição de ela estar freqüentemente. Pois, que pegasse outro grupo, outras pessoas, pra estar lá mesmo, junto, andando... Você tá entendendo? Pra ver mesmo se realmente existia o que dizem. Porque tu sabe que tem muita gente que gosta de passar uma maquiagenzinha... Eu não... não gosto muito disso, não. Eu... que é o que é, se não for, se não for e... e eu peço ajuda.

Não bastasse a lacuna sentida em torno do aprofundamento das práticas, também há entre os professores uma percepção de que o curso de Pedagogia convênio, em relação às outras modalidades do curso na UFPI, não seria objeto de preocupações maiores dos professores formadores em função da experiência que os alunos professores já possuem

Julival – [...] Como o curso de Pedagogia poderia ser melhor? Como ele poderia atender melhor às necessidades da escola pública, de professores como você?

Edna – Olha, pra ser franca, eu te digo aqui uma coisa, eu não sei, porque eu não tive nas outras salas de aula do curso de Pedagogia, vestibular normal, que não fosse como os professores da Universidade... fosse trabalhar com nós, professores, cheios de experiência. Então, eu percebo, assim, talvez o aprendizado da turma normal poderia ser até diferente da nossa, bem porque os professores da Universidade, eles já poderiam dizer assim, como sempre eles diziam assim: “Eu professor, vocês professoras!” Sabe, certo? Então, eles achavam que nós já tínhamos experiência e... eles fizeram o que puderam, né? Mas eu acho que a preocupação dos professores da Universidade Federal, desculpa se eu estou enganada, mas que, talvez a preocupação deles maior sejam outras turmas de Pedagogia que não sejam nós da prefeitura, sabe? Conveniado. Eu vi por aí.

Julival – Poderiam ter se preocupado mais, então, com vocês?

Edna – Um pouco, mas foram muito bacanas, foram uns professores... uns grandes mestres, sabe? Nós aprendemos bastante e, enfim, foi tudo de bom.

Em síntese, os professores reconhecem no curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT uma experiência de formação que mobiliza seus saberes e sua reflexão sobre a prática, provocando-lhes transformações em sua maneira de ser professor. Essa contribuição da Universidade, no entanto, poderia ser muito mais efetiva se tomasse a prática como objeto de investigação e aprofundamento, de tal modo que os professores se percebessem, com relação ao seu próprio fazer, num movimento constante de reflexão e questionamento de suas próprias práticas, através das quais também estaria construindo novos conceitos teóricos. Os dilemas cotidianos da sala de aula, estes permanecem por serem resolvidos pelos professores, a partir de uma instrumentalização teórica frágil, pois a teoria do curso não teria sido suficientemente contextualizada em práticas vivenciadas pelos professores de modo a garantir-lhes um olhar compreensivo sobre seu cotidiano.

5.4 No exercício da crítica...

Neste subitem registro algumas reflexões feitas pelos professores na expressão de suas concepções quanto ao processo formativo, as quais caracterizo como germens de uma crítica que efetivamente pode vir a ser ampliada e aprofundada, caso a Universidade se abra para um diálogo verdadeiro com os professores de profissão e se disponha a tomar suas inquietudes cotidianas como objeto de investigação e re-significação das práticas de formação docente.

5.4.1 *Por uma contribuição real da experiência na formação*

Da discussão até aqui realizada, penso ter ficado evidente a relevância que tanto a literatura quanto os próprios professores de profissão atribuem aos saberes experienciais e o quanto o desenvolvimento de um diálogo franco entre Universidade e professores experientes é necessário na concepção dos processos de formação. A interação com os professores experientes, no entanto, mostra que, entre eles mesmos, há uma seletividade no sentido da consideração das experiências que podem ser úteis aos processos formativos. A experiência útil não estaria vinculada, necessariamente, nem ao tempo de atuação profissional, nem ao nível de qualificação dos sujeitos.

É preciso, pois, não cometer o equívoco de, na busca desse diálogo entre professores de profissão e Universidade, considerar mais aptos aqueles profissionais que também já possuem formação universitária ou que têm mais tempo de profissão. Ter muitos anos de sala de aula, ter qualificação em nível superior e ou, além disso, ter experiência com a docência universitária, em si, não implica dizer que os professores com esses atributos expressem melhor a realidade da escola pública, suas necessidades e desafios e, conseqüentemente, as urgências na formação docente. Segundo essa visão, ilustrada no trecho do diálogo a seguir, para que uma experiência seja relevante para o processo formativo, ela deve vir primeiramente de professores comprometidos com a escola pública e que buscam com seriedade superar seus desafios cotidianamente.

Julival - [...] Pra atender às necessidades reais da escola pública, às necessidades reais de formação do professor, você acredita que o curso de Pedagogia deveria estar dialogando com os professores experientes?

Marlete - Ah, com certeza! Certeza absoluta, porque, querendo ou não, mesmo o que não... — o leigo, né? — ...não tenha formação de curso superior e, às vezes, mesmo, como na prefeitura ainda tinha ainda... tinha colega agora... que se aposentou agora, que só tinha aqueles... que antigamente dava... que eram uns formulários que a pessoa preenchia e mandava e ficava estudando... — como é o nome que a gente chama?... Módulo, né? Era por módulo. — ...Mesmo aquela que foi desse jeito, que estudou dessa maneira, lá no interior, com certeza... Como agora mesmo... Eu não vou muito longe, não. Essa própria pedagoga que tá lá na nossa escola, ela vem com umas coisas... muito bonito, mas por que? Porque ela nunca tinha tido dentro de uma sala de aula. Era professora lá da Estadual e agora passou no concurso pra pedagoga. Então, ela vem com uns negócios muito bonito pros professor fazer. Aí, os professor tenta do jeito que ela vai... E eu digo: “Oh, [...] não é desse jeito, que assim, não... Vamos chamar aqui, vamos mastigar, vamos conversar”. “Marlete, até a maneira... Marlete eu não me vejo falando desse jeito com o professor”. E eu digo: “Ah, minha filha, pois... você não vai ter retorno, não”. Porque agora, mesmo, tá bem aqui. Nós temos... Tem aqui o concurso, tem aqui o prêmio professor alfabetizador e o concurso municipal de Ação Nota 10. Eu quero que minha escola ganhe isso aqui. Porque é premiação pra escola, pra todos os funcionários e ainda vem uma verba, mais de dez mil reais pra escola, pra gastar com o que quiser. Então, se você não tiver experiência, então... Vamos dizer que uma escola nova, que só tenha professor novo... Será que ele vai conseguir ter um êxito que uma escola mais...? Essa... Mas... Eu volto atrás. Porque não é obrigado a pessoa ter trinta anos de profissão e ser bom, não. Que tem aquele de trinta anos que é empurrado... tá esperando o mundo se acabar pra ir na fumaça. Tô falando daquele que não tinha formação superior, né? Acadêmica. Mas que era... Toda vida gostou de trabalhar e que tinha compromisso, né? Esse que tinha compromisso, claro que... que... — [...] Qual era a pergunta, mesmo?

[...]

Julival – A pergunta é se o curso de Pedagogia deveria dialogar com os professores experientes.

Marlete – Ah, certo! Certo. Mas isso que eu tô lhe dizendo. Mas o professor experiente, mas com esse experiente que tem compromisso. O que não tem compromisso... Ah, meu irmão!... Nem adianta! E não vamos dizer que são poucos, não, que... são bastante.

Mas, além disso, esse diálogo vai precisar enfrentar algumas pré-concepções em torno das capacidades reais dos interlocutores, uma vez que entre os próprios professores experientes existem modos de percepção de si mesmos, individual e coletivamente, que limitam a crença em torno do seu poder de alcance em termos de reflexão, compreensão e expressão de sua realidade. Uma comparação pode ser feita com o que se passa também nas escolas públicas de ensino fundamental. Ainda hoje é notório, entre crianças, o fracasso escolar e a manifestação de descrença na própria capacidade de ter sucesso na escola. Como agravante, muitos professores corroboram essa descrença com atitudes, muitas vezes inconscientes, de desinvestimento nessas crianças, porque também eles não acreditam. E na Universidade? Como os formadores lidam com aqueles alunos que já não acreditam em si mesmos? E se estamos falando de alunos professores que têm anos de profissão, a atitude é a de corroborar a descrença ou desconstruí-la?

Julival – [...] A parte da reflexão, da formação pra reflexão no curso de Pedagogia, você sentiu que foi priorizada, que foi valorizada? O curso formou para a reflexão?

Marlete – Os bichim tentaram!

Julival – Tentaram.

Marlete – Tentaram. Olha eles...

Julival – Tiveram sucesso?

Marlete – Não muito. Dos cinqüenta alunos, acredito que... Humm... Ali... Vixe... Só tinha tartaruga velha (risos).

5.4.2 *A consciência coletiva enquanto categoria profissional*

Julival – E o que os professores juntos podem fazer pra mudar a realidade dura em que vocês se encontram, que vocês enfrentam todo dia?

Edna – Nós, não... Nós, lá na escola do Dom Helder Câmara, a gente sempre se reúne, a gente sempre conversa sobre essas questões, sabe? Porque nós temos uma clientela muito difícil, mas aí a gente se reúne pra ver qual a partida que a gente tem que tomar em relação a eles, como aluno, pessoa, e a gente tá sempre ali, tentando, explicando, conversando com eles, ensinando, mostrando as boas maneiras, um bom aprendizado, e enfim.

Nas entrevistas e nos momentos de acompanhamento e observação do grupo, foram percebidas poucas referências a uma consciência coletiva de categoria profissional, através da qual os professores pudessem buscar juntos soluções para os dilemas cotidianos de sua realidade. A ação e mobilização coletivas ainda não parecem representar para os professores um recurso ou caminho para o desenvolvimento e afirmação de seus saberes e de sua valorização profissional

A reflexão e discussão coletivas, seja sobre questões relativas ao trabalho na sala de aula, seja sobre questões relacionadas às condições de trabalho quase não são apontadas pelos professores como uma preocupação. Nesse sentido, parece predominar a consciência de um trabalho individual. Quando se trata de pensar sobre a representação sindical da categoria profissional, parece haver uma divisão de responsabilidades, segundo a qual, para o professor, o cerne fundamental de sua competência é administrar a sala de aula, gerando resultados educativos desejáveis.

Os assuntos de interesse e valorização profissional da categoria, como um todo, parecem ser uma responsabilidade daqueles que têm afinidade com o movimento sindical e são eleitos como representantes. Se a categoria tiver sorte, esses representantes lutarão em seu favor, na fiel defesa de suas causas, se não, defenderão os próprios interesses. Neste caso, a ideologia que transforma a sala de aula no palco mágico do professor, onde lá ele estaria exercendo a plenitude de sua

função e em seu exame rotineiro de consciência isentando-se de qualquer omissão, é a mesma que transforma a luta política, a busca de uma forte organização profissional da categoria e o envolvimento na discussão das problemáticas mais amplas da educação, em questões de interesse menor. A quem essa ideologia serve e quem ganha e quem perde com ela, são questões que parecem não chegar ao professor ou para as quais ele já está por demais ocupado.

Julival – E as representações da categoria? Você participa? O que você acha...?

Lucimar – Não. Porque o sindicato, pra mim... eles não fazem nada. Eu não acho que faça nada pela educação. Tem uns que já tive a oportunidade de conversar, de tudo... Eles não... não têm aquele interesse pelo professor, não.

Julival – Por que você acha que isso acontece, exatamente na categoria dos professores?

Lucimar – É... eu acho que eles... é, pelo menos, o que eu sinto, né? Que eu vou pra aquelas... Eu olho, assim... Vejo aquelas conversa, conversa, conversa... Mas eu não acho que ele tenha assim aquele interesse pelo professor. Eles dizem que têm, mas eu não acho que tenha de jeito nenhum. Eu acho que o interesse de... pra eles mesmos. Não confio não. Mas de jeito nenhum. Eu não participo de greve, porque eu não confio. No sindicato eu não confio, não. De jeito nenhum. Eu vou lá, dou uma voltinha, porque esses daqui são obrigado. Assim... Quando diz assim: “Vamos fazer!”. Os colegas da gente obriga. Cansei de me... eles mesmos do sindicato, passar por ela, e me puxar de dentro da sala de aula, porque eu não quero, porque não vale a pena. Porque ninguém consegue nada. Toda vez que o sindicato faz uma greve, uma coisa... O que que a gente consegue? Coisa nenhuma. Nada. Só no dia que o prefeito quer... que eles querem mesmo mudar o nível da gente, mudar isso, mudar aquilo. É quando eles acham que deve mudar, mas se for através de sindicato, nunca. Nunca vi. Nesses anos todos.

Julival – E o que você tem visto em termos de cobrança dos professores quanto a seus representantes? Você acha que os professores têm se mobilizado pra...

Lucimar – Assim. Quando... A gente cobra, assim, quando eles vêm aqui na escola, né? Mas sair daqui... a gente sair daqui pra ir cobrar deles lá no sindicato, ninguém vai. Aí quando aparece por aqui a gente fica dizendo isso: “Olha, por que vocês não faz isso, não faz aquilo, né? De importante pra nós, professores, pra valorizar mais a gente?”. Eles não... A gente diz... fala pra eles. Mas eles: “Ah, a gente vai fazer isso...”. Promessas. Promessas são demais. Eu não gosto nem de perguntar, assim, o que que vão fazer. “Ó, vamos fazer isso...”. Eu acho assim demais as promessas e ninguém consegue nada.

Contudo, se no plano coletivo os professores se apresentam sob uma aparente fragilidade em termos de manifestação crítica, do ponto de vista individual, é possível perceber que há vozes isoladas que se pronunciam de forma não condescendente com certos discursos que estabelecem rótulos sobre a figura profissional do professor e sobre seu trabalho. A professora do trecho de entrevista, abaixo, questiona as grandes expectativas e exigências hoje depositadas sobre o professor e evidencia o que seria a falácia dos discursos e propagandas que dão satisfações à sociedade apresentando uma nova realidade na qual os professores estão sendo qualificados, mas não fazem referências a outros fatores fundamentais

para a garantia de uma educação pública de qualidade, como as condições efetivas de trabalho do professor.

Julival – [...] Quando algumas pessoas dizem hoje que o professor só não tem uma prática melhor porque não quer, porque não faz por onde, como se ele simplesmente estivesse fazendo “corpo mole” sobre sua própria formação, o que [...] você pensa disso?

Ana Lúcia – Esse é um grande mito, né? É muito fácil falar. Mas não é isso. Você diz, assim, em geral, né? Todo professor — eu disse todos — não tem como ele não honrar a prática. Não tem como você não honrar que você tá no dia-a-dia com aquelas criaturinhas te olhando como quem diz: “Eu vim pra cá porque eu confio em ti” e esse professor não estar lá pra atender. Só que, quando o professor precisa de uma apoio de toda a sociedade, fica difícil, porque: “Ah, ele não quer fazer isso... Ah, o professor...”. Toda hora assiste na televisão que eles são bem pagos, que eles têm curso de extensão, de tudo, que é... a educação continuada, e... eles têm tudo, porque passa na televisão. É o próprio prefeito, é o próprio secretário, é a própria sociedade que diz que ele tem tudo isso aí. Então, porque que não melhora a prática? Não é tão simples, assim. Não tem como um professor... eu acredito, que trabalhe uma prática tradicional como era. Não tem. Todos eles estão modificados. Não só por causa de cursos, mas é por... por si próprios. Não dá mais pra trabalhar como se trabalhava antigamente. E... Só que a condição de você modificar sua prática não significa dizer que ela vá chegar a todos da mesma forma. Numa sala, por exemplo, de trinta e cinco crianças, um exemplo, você costumava, antigamente, chegar, falar, falar, o aluno ouvia, porque ele só aprende se ele ficasse calado, ouvindo pra que ele repetisse tudo o que o professor falasse. Antigamente, assim... no início, aliás. Só que essa prática... não acontece mais isso. A gente chega pra conversar um conteúdo, um tema, a gente começa o quê? Perguntando: “Vocês já ouviram falar nisso?...”. Quer dizer, quer dizer... Tem aquela turminha que começa a falar, mas tem uma grande parte que não fala, são incentivados a falar, mas não falam, não participam. Então, eu acredito que essa relação, relação professor-aluno, que é praticada, por ele não melhorar a prática, eu acho que inclui esses fatores. São crianças, sei lá... provenientes de tantas situações. Não estou dizendo que eles não aprendam, mas eles estão bloqueados, passando por algum bloqueio, que só o professor, sozinho, não vai resolver. E quando a gente entra em contato com o professor, com o pai, com a família, com a equipe toda da escola, que a gente arranje... — porque até isso o professor tem que ficar responsável — ...pra tentar chegar a essa criança pra resolver, o que a escola faz? Manda chamar o pai, a mãe, um chega culpa a mãe... o pai chega. A mãe chega, culpa o pai, os avós, todo mundo... e fica por isso, e a criança continua com o mesmo problema. Então, a prática está sendo melhorada, sim, e muito. Eu até acredito que é, assim, um aceleração grandioso, mas o que que não tá mudando na educação? Não é prática do professor. Existe... Existe uma outra situação que fala assim: “Mas se o professor ensina... essa relação de ensino-aprendizagem tem que ser uma resposta positiva.” Será? Que quem tá fora pode pensar assim, mas quem tá dentro? Quem foi que disse que é tanto, assim? Por exemplo, eu vou dar um meu caso, eu tenho na minha sala de aula uma criança que fica até, assim... suspeito dizer. Eu não tô quase sabendo o que é que eu vou fazer com ele, porque eu já pedi à mãe, a mãe diz: “Eu tô amamentando, então, eu não posso atender”. O pai separou, então, a culpa é disso, porque ele foi embora, mas o pai é muito presente na vida da criança, só não tá dentro da mesma casa. E aí eu já fui pra direção da escola, esse pessoal que fica pra atender, a gente leva e não atende, mas tá aí toda hora, as crianças que têm problema a gente tem que fazer uma ficha e levar pros psicólogo da SEMEC, da prefeitura, mas eu já... Eu insisti tanto, que não tem uma preocupação maior do que a minha que sou a professora, mesmo, que eu já chamei a mãe, já tentei conversar e só diz que não tem tempo. Que ele esquece até, às vezes, do nome da irmã, também. Ele não consegue memorizar. Então, é a prática do professor que não foi modificada? É uma pergunta que vai ficar no ar. É a prática do professor que não foi modificada? Enquanto a maioria... fica apenas um, dois. Um outro, porque ele tem um laudo, mas esse tá desenvolvendo melhor do que esse aqui que não apresentou laudo nenhum. E eu, não tô sabendo o que que eu vou fazer, assim... porque eu não sei o que é que ele tem. O que que eu poderia fazer? — Como eu tô tentando fazer — É fazer com que ele chegue até um profissional que atenda. Quer dizer, eu vou fechar a minha sala, a minha turma todinha, até o final do ano com a alfabetização concluída. Mas com esses dois alunos

eu não consegui. Não é que eu esteja, já, antecipando, mas eu não tô sentindo, porque... meio ano, já, e eu não consegui. Tudo o que eu vou fazer com ele, o alfabeto móvel, sentado, mostrando, quando eu volto e pergunto, pelo menos as vogais, tudo pra ele é "A". Quer dizer, eu tenho que perceber tudo isso, mas eu não tenho que saber o que se passa com ele mais profundamente. Então, não é a prática do professor. São os fatores que envolve tudo, né? Porque põe uma relação família muito forte, que eu o quê? Eu sou uma segunda educadora, em relação, quando ele chega na sala de aula. E essa criança chegou assim, aliás, passou pelo ano passado, eu já pedi um relatório da professora, foi a mesma coisa, a mãe sempre dizendo que não tinha tempo... Quer dizer, já nessa escola essa criança já vai completar dois anos agora em 2008, e eu correndo, gritando, pedindo ajuda pra todo mundo, e todo mundo dizendo que fulano... uma não pode, a culpa é daquele outro, esse pessoal da prefeitura não vai atender mesmo, a gente manda pra lá e diz que o menino não tem nada, devolve. Então, vai continuar a pergunta: será que é a prática profissional do professor que não tá mudando, ou a gente vai considerar muitos outros fatores?

5.4.3 A re-significação da escola pública como espaço de compromisso político

Outra importante consideração está refletida no depoimento da professora entrevistada, a seguir, que sinaliza uma preocupação em torno da escola pública como espaço de comprometimento político, crença e investimento do professor. Aqui é possível perceber que, mesmo sem uma sólida consciência política no seio da congregação docente, há indivíduos que se inquietam e não se conformam diante do imaginário negativo construído em torno da escola pública e buscam uma postura de auto-responsabilização coletiva e comprometida com esse espaço escolar.

Marlete – [...] ...o menino, porque o pai tem condição, bota no colégio particular... Não. Não digo isso, não. O colégio público, principalmente... Não é puxando pra sardinha, não! Porque eu sou das duas, do Estado e da prefeitura. Mas, a prefeitura... é prefeitura. É diferente. A maneira... Porque você sabe que nós somos empurrados, querendo ou não, me desculpe... eu vou te dizer... mas a gente não saiu nem um pouco da senzala, não. O mesmo professor da prefeitura é o mesmo do Estado, é o mesmo do... A maioria deles [...] trabalha no colégio particular. Como na escola que eu trabalho, à noite: Tenho professora... [...] é a professora [...] de filosofia, do Estado, e é bem aqui do colégio [...] e na Estadual, quando é os cursos de férias, ela dá. Mas o comportamento dela é totalmente diferente. Ela só vive de licença. Tu tá entendendo como é? Diz que os meninos não querem nada. Meu Deus do Céu! Quando vê um aluno mais ou menos: "Ah! Se eu tivesse condição, um menino desse não tava dentro de uma escola particular?". Como é que eu vou dizer um negócio desse?

Julival – "Não tava dentro de uma escola particular"...?!

Marlete – Tava. Era pra estar dentro de uma escola particular. Tu tá entendendo como é? Quer dizer que nós não merecemos isso? E nós temos... ótimo... ótimo aluno. Que pena! Que pena é que nós é que não procuramos, praticamente, assim... valorizar o aluno. Como lá na escola... Sempre eu digo que as meninas têm mania de dizer assim: "Ah, Marlete, mas esses meninos desse jeito... Mas os pais não ajuda". "Esqueça!". Não é que eu vou tirar essa faculdade do pai... Se aquele pai ali não tá tendo responsabilidade, eu vou esquecer aquele menino? Eu esqueço é que ele tem pai e vou... Não é que eu vou querer fazer a vez do pai, mas eu vou tentar fazer de tudo pra fazer subir a criança. Tu tá entendendo o que eu quero dizer? E é desse jeito... Dar de frente com os professores, à noite, quando estão na roda, assim, é onde: "Ah, não quer nada!" E eu digo: "Eita! Mas também tem um bocado de professor aqui que também não quer nada! Eu também sou uma!". Claro, eu digo assim pra

poder não estar... Mas eu sempre tô dando uma lapadinha nos meus colegas, porque eu não concordo com isso, não.

Essa visão do espaço da escola pública como espaço de investimento é também identificada no depoimento abaixo, em que aparece a percepção da necessária relação entre escola e comunidade e a mobilização necessária da equipes escolar no sentido de garantir essa integração.

Julival – [...] É... hoje... hoje, na prefeitura, você atua em que, exatamente?

Marlete – Eu tô na direção da escola.

Julival – ...Tá na direção da escola.

Marlete – Nessa direção da escola, mais do que nunca, porque é... ensino infantil, CMEI³³, meninos de três até seis anos de idade, e é uma escola de grande porte, né? — Que nossa escola é de grande porte — Eu tento colocar lá a orientação... assim... que a gente chama pedagoga, chama os pessoal que é... Porque eu tenho uma pedagoga que é professora da Estadual... justamente professora... de Didática. A gente até bate um pouco de frente, né? Porque ela quer uma coisa, eu quero outra. Mas... termina sendo mesmo o que a gente tenta orientar, porque — como eu te disse —...como eu gosto de arte, então... e na prefeitura sabe, e eu sempre procuro o lúdico, [...] tudo o que é parte de arte, eu estou [...] rente com meus alunos. Teatro, peça... Tudo meu, lá, é com projeto, e faço junto com os professores, trago a mãe pra dentro da escola, porque você sabe que na periferia... — principalmente que é no Grande Dirceu, é... lá no Renascença III, ali ao lado do Monte Orebe... a creche fica — ...lá o pessoal é carente de tudo. Lá você não tem uma brincadeira, lá você não tem nada. Agora mesmo, eu venho numa reunião. Eu tô de férias! E fui lá fazer uma reunião porque a gente já vai fazer uma festa, agora no dia vinte e sete... Então, nós temos lá... — estamos até fugindo, né? — Então... aí... tudo quando eu chamo os pais... Eu tenho duzentos... trezentos e... pra ser preciso, eu tenho duzentos e noventa e seis famílias beneficiadas e crianças, são trezentos e oitenta e sete... São as crianças que eu tenho. E quando vai, é duzentos pais, cento e cinquenta pais, é desse jeito. Por que? Porque eles... esses pais já são tão carentes de brincadeira, de... — você tá entendendo como é? — ...do lúdico, que eles vão porque sabem que eu dou sempre oportunidade, a gente brinca, a gente conversa, a gente discute como vai fazer a... com as festas, as atividades, as brincadeiras da... Agora mesmo nós tava decidindo aonde fazer. Dentro da escola? Fora da escola? No pátio da... Numa quadra que tem ao lado da escola? Ou a gente vai mandar roçar um lado do terreno pra poder fazer? E eles lá decidiram e a gente vai fazer na quadra que pertence lá à prefeitura. Então, procuro... é... sempre fazer o melhor, mas quando eu vou analisar eu sempre acho que tem... que preciso me melhorar.

Julival – Marlete, nesse sentido, você se considera uma ativista da escola?

Marlete – Desliga bem aí um pouquinho (pausa solicitada para indagar quanto ao significado da palavra “ativista”). Ah! Bonita essa palavra. Gostei... “Ativista”. Vou usá-la, agora. É... eu... eu me sinto e sou e gosto. Aqui no Matadouro, mesmo, eu morei vinte e cinco anos, eu pertenci ao grupo de jovens. Eu tinha lá grupo de jovens, tinha uma quadrilha chamada “treme-treme” que, na zona norte, era a melhor quadrilha que tinha. Tinha outra quadrilha que também eu andava, que eles todos me chamavam de madrinha, porque eu arranjava carro, eu vou com eles pra cima e pra baixo, às vezes, o pai não quer deixar a menina ir, aí eu é que vou lá, me responsabilizando... Olha a boca, né? Porque você sabe que adolescente, né? Gosta de fazer as coisas que não deve, né? Mas eu ficava lá de olho: “Menina! Pelo amor de Deus!”. Então... pertenci à associação de moradores lá do Matadouro... Então... eu gosto de mobilizar. Eu mexo e... Como agora mesmo, lá no

³³ Centro Municipal de Educação Infantil.

Renascença, eu sinto que o povo... Eu nunca imaginei... Porque bem aqui no Matadouro, essa região norte, o que você inventa, assim: “Olha, vai ter um curso bem aqui pra enfiar... planta... pra você fazer um plantio”. Tá todo mundo rente, porque todo mundo quer aprender. Você acredita que, desde o ano passado... — que eu entrei agora no dia vinte e três de agosto, né? Lá nessa escola, onde assumi a direção — ...coloquei lá uma caixa de sugestão, tive um trabalho de ir lá na Fundação, peguei uns folheto dos cursos que a própria prefeitura cede... — Quando a gente tem... a gente vai fazer um pedido e eles manda um professor, e tudo, e dá o curso — que sempre era desse jeito que eu fazia lá na Fundação Conceição Vieira, que eu fui diretora de lá. Aí eu trazia os cursos... Menino... Era briga! Porque um queria e outro queria, e só é vinte pessoa... vinte e cinco. —...Você acredita que desde o ano passado, vai fazer um ano agora em agosto, tá lá a caixa de sugestão. Hoje eu bati de novo nesta tecla, dizendo: “Rapaz... Pelo amor de Deus, vocês não querem aprender nada, vocês não querem um corte-e-costura, vocês não querem um bordado, vocês não querem fazer um... Olha... a gente tem que aprender de tudo, pra na hora da necessidade você usar o que você aprendeu pra poder ter um ganho de alguma coisa”. Aí, fica caindo do céu... Como tem mãe, lá, uma... foi tirar uma criança porque o marido separou dela e ela não tinha pra onde ir e nem tinha como ganhar... Eu pego e fiz uma proposta pra ela: Olha... — Eu acho... uma proposta até meio indecente... que se... Não sei se a prefeitura ia concordar ou não, mas eu fiz e faço e assumo — ...Eu disse pra ela: “Olha, você diz que tá passando necessidade, vai mandar seus filhos pro interior porque não tem como se sustentar. Pois... fique com seus filhos lá dentro da sua casa e venha pra escola. Eu não tenho é dinheiro, mas aqui você... Todo dia aqui tem almoço e janta pras crianças. Você almoça e você janta e você leva comida pro seu menino. Se ele estuda no turno manhã, você, na hora que sair, você leva o jantar”. Você pensa que ela foi? De jeito nenhum. Eu nunca vi uma região, daonde as pessoas não querem aprender nada. Hoje, novamente, eu bati e deixei lá: “Olha, pelo amor de Deus, isso aqui... bote ao menos uma coisa assim: “Professora, desista!”. Eu, dizendo pra eles, né? “...Desista, não bote mais isso aqui, não, que ninguém quer, não!”. Elas começaram a sorrir. Eu digo: “Olha... Aqui agora vai ser assim, eu vou trazer o curso e vou dizer: ‘Você...’ — e apontando — ‘... você e você vai fazer o curso’”. E elas começaram a sorrir. Não sei se vai funcionar, mas eu vou tentar fazer isso, porque toda a vida eu gostei de movimento, eu gosto de gente dentro da creche, de jovens... Que pena que a creche é num campal, assim, distante de tudo, e eu gosto de trabalhar dentro mesmo de favela, dentro mesmo... com o povão necessitado.

5.4.4 Por uma autonomia na formação e na atuação profissional

Os professores falam de atuações em projetos específicos que vêm pré-concebidos da secretaria municipal de educação para serem executados com apenas algumas poucas adaptações livres que ele pode fazer em sala de aula. Diante dos relatos de docência com esses projetos, surgiu o questionamento sobre como o professor lida com essa limitação de sua deliberação individual em torno da própria prática, uma vez que a condução desta é previamente definida, independentes das diferenças nas turmas.

Diante de projetos que representam um tipo de violência simbólica sobre o professor, surge a alternativa do exercício cauteloso e subversivo de uma autonomia em sala de aula. Por um lado, o professor se liberta parcialmente das orientações rígidas de condutas em sala de aula que contrariam suas crenças fundadas na experiência; por outro, tem a cautela de fazer parecer, aos olhos da supervisão

pedagógica, que tudo transcorre a partir das orientações técnicas dadas. Na prática, desenvolve suas ações a partir de sua racionalidade, mas, diante das relações institucionais a que está submetido, evita apresentar-se numa posição de discordância e transgressão.

Julival – Você, hoje, como uma professora que atua na zona rural, como é que você se sente diante de um projeto que você tem que executar, onde você não é quem pensa as atividades? Como é que você se sente diante disso?

Erzilene – Não... Até que nas atividades a gente pode mudar, né? Só que você não pode sair desse projeto, você tem que ficar todo tempo [...] abitolado. Eu sempre digo que os meninos fica parecendo uns robosim, que você dá o sonzinho da letra... Digamos: “ssss” que é o sonzinho do “S”. Aí: “Qual foi o sonzinho que eu falei?” Aí os meninos repetem tudim: “O som é o sonzinho da letra S”. Parece uns robosim, “ssss”, pra dizer tudo, tem que fazer assim... Todo mecânico. E aí, fica muitos... Muitos professores não querem, de maneira alguma, esse projeto. Ninguém, ninguém, ninguém. Até eu, quando eu saí da outra escola, eu digo: “Pronto, agora eu vou descansar, ninguém vai me achar aqui”. Quando eu tava com dois meses na outra escola, me descobriram lá, tiraram a outra professora, me jogaram de novo no projeto, porque eles já tinham trabalhado comigo três anos, já tinham me aperfeiçoado, aí eles achavam que não dava... Daqui que fosse aperfeiçoar outra professora... Era perca de tempo. Aí eu fico lá... Às vezes... Eu saio! Eu saio dele, eu não vou mentir! Eu volto pro meu método, o método da Biena, antigo, aí vou pra outra coisa... Que se for mesmo fazer tudo o que eles querem... Mentira! Ninguém faz, não! E é chato! Você ficar só executando o que os outros manda. Já pensou? Ficar... Não! Faz isso, faz isso, faz isso! Aí eu vou ficar também robô! (risos).

Julival – Onde é que fica sua autonomia?...

Erzilene – Pois é! Aí o que aconteceria? O que ia acontecer? O que eu estudei, o que me aperfeiçoei, tudo, não vai valer de nada, só o deles, não é? Nã! Eu mudo! Mudo, mudo é muito... Aí eu chego com outros textos pros menino, já faço outras atividades... Aí, depois que eu me lembro do projeto, volto de novo com o projeto... Eu mudo. Eu só não vou é dizer pra elas que eu mudo, né? Que elas: “Não, não é pra mudar, não. É isso!”. Eu mudo, sim!

Entretanto, se a prática do professor é motivada por suas crenças, que são fortes o suficiente para fazê-lo subverter determinadas regras impostas quanto ao seu fazer em sala de aula, porque essas crenças não são também suficientes para fazê-lo questionar as normas que exercem sobre ele uma violência simbólica e admitir, sem receios e abertamente, como desenvolve sua prática sala de aula? Neste caso, é possível reconhecer que mesmo mediante determinadas orientações limitadoras o professor continua a manter certa margem de sua autonomia. No entanto, pratica-a de forma clandestina, mesmo acreditando nela e nos resultados de seu trabalho e sabendo que esta crença é dividida com muitos de seus pares.

É visível a influência de uma orientação ideológica que concebe os professores como agentes práticos e não como sujeitos de conhecimentos que deliberam sobre suas práticas. Além disso, também se destaca a visão individualista do trabalho docente, segundo a qual o sucesso do trabalho acontece porque cada

um, individualmente, fez a sua parte, pensando como indivíduo. O fracasso, portanto, quando ocorre, é também visto como uma questão do indivíduo, fruto de sua incompetência profissional. Segundo essa ideologia, quando o professor não consegue o resultado esperado, deve buscar permanentemente seguir mais eficientemente as orientações técnico-pedagógicas, bem como aprimorar o seu domínio estratégico e técnico-instrumental sobre as condições que se estabelecem na sala de aula, seu campo específico de atuação.

5.4.5 O sistema de ensino como referência de formação continuada

Quando ingressaram no curso de Pedagogia convênio, os professores da rede municipal de ensino de Teresina se depararam com uma concepção de formação concorrente com a praticada pela própria rede municipal, através do Centro de Formação Professor Odilon Nunes. Este, que possui fins de formação continuada e aperfeiçoamento do professor, orientado por uma visão de intervenção no processo educativo das escolas, de mais pragmática e com repercussão a curto prazo; aquele, de abordagem acadêmica, mais centrada nas práticas discursivas e sem a necessária propriedade sobre as práticas efetivadas pelos professores em sua realidade.

Diante desse referencial duplo de formação, é inevitável que os professores estabeleçam comparações e, de certa forma, esperem que uma concepção se aproxime da outra, sem que, no entanto, tenham a devida clareza quanto aos pressupostos subjacentes a cada uma. Se, por um lado, o curso de Pedagogia se propõe a oferecer uma formação inicial a partir da qual o professor detenha fundamentos conceituais para uma compreensão “crítica” de sua atuação profissional, por outro, a prefeitura oferece um modelo de formação continuada que traz uma concepção explícita e reducionista dos requisitos necessários para a solução da problemática educacional: formação continuada centrada no aprimoramento da instrumentalização técnica do professor.

Erzilene – [...] A prefeitura, ela, todo ano, ela tá aperfeiçoando assim os professores dela... [...] botando pra congresso... [...] Eles colocam o professor, pra não ter dificuldade na sala de aula, tá entendendo? Porque o professor, na prefeitura, ele é muito cobrado, muito, muito, muito mesmo cobrado pelo pessoal da SEMEC, pelas professoras da escola, e agora com esse projeto que eu tô, que é o projeto principal, que é o Alfa e Beto, que é alfabetização com crianças, que as crianças têm que sair alfabetizadas, que nem nível de colégio particular... Aí até eu falo, assim, porque o nível de colégio particular é um e o nível

de colégio de zona rural é outro. Porque na particular, os pais acompanha, né? E na zona rural o pai não acompanha. Aí tem que ser jogado muito só pelo professor, a criança tem que aprender junto com o professor ali, mesmo que ele leve a tarefa de casa, não faça, mas, quando chegar, tem que fazer com o professor. Aí é... é muito assim, a gente não tem muito... Ave Maria! Tem que ficar todo tempo se aperfeiçoando, porque, por exemplo, se o professor não chegar o que eles querem, aquele denominador comum, aí volta o professor de novo, pra fazer outros cursos, pra ver qual foi o erro que aconteceu e aquilo outro. Sempre é o professor a chave mestre daquilo tudo.

Julival – [...] Você disse que esperava mais do curso. O que exatamente você esperava do curso de Pedagogia?

Lucimar - É. Eu esperava mais. Foi bom demais! Bom demais, sabe? Eu esperava mais, assim, porque eu... o que a gente aprende lá, mesmo, eu lhe digo uma coisa, que não dá pra você fazer na sala de aula, que já tem um Centro de Formação bem aqui que já lhe muda tudo, né? Aí eu esperava mais, assim, coisas combinadas com a formação da entidade onde a gente trabalha, né? Queria que fosse... tivesse, assim, mais um curso pra ficar igual, né? Pelo menos um pouco igual. Porque a gente vai pra lá, o que a gente apresenta, o que a gente aprendeu lá, aí... “Não, tem que fazer é assim”. O que a gente aprendeu lá, aprendeu muita coisa boa.

De certo modo, a reivindicação de uma aproximação entre as práticas formativas é válida se a Universidade assumir o papel de evidenciar os diferentes significados das orientações que o professor recebe ao nível de sistema de ensino e assumir uma postura colaborativa no sentido de favorecer aos professores tomar de cada experiência seus melhores fundamentos. Para isso, é preciso uma sólida construção conceitual que lhes permita ler criticamente cada evento formativo a que são submetidos, percebendo seus limites e possibilidades frente às demandas reais das escolas.

5.4.6 A necessária ênfase e aprofundamento na prática

Assim como é reconhecida a importância dos saberes da experiência dos professores de profissão no contexto das práticas formativas, também os professores têm destacado a importância de os formadores também serem portadores de uma experiência com a escola pública, que lhes permitam estabelecer um diálogo na mesma língua. Como reflexo dessa lacuna, embora os formadores tentem relacionar seus conteúdos com a realidade das escolas, suas atividades ainda terminam sendo muito teóricas. Os professores identificam com clareza aqueles poucos formadores que têm vivência de escola pública. Estes possuem, geralmente, uma linguagem que se aproxima do cotidiano das escolas. Os demais, no entanto, partem de um referencial acadêmico e por isso têm dificuldades em estabelecer pontes com o contexto escolar e suas experiências.

Julival – [...] Você acredita [...] que o curso atendeu às suas expectativas? Tudo o que você esperava dele? [...]

Marlete – Não, não. Tudo, tudo, tudo, tudo, não.

Julival – Em que deixou a desejar?

Marlete – Ó... Por exemplo, lá é muita teoria, mesmo sabendo... foi um curso direcionado para os professores da prefeitura, porque era pago pela... [prefeitura]. E acredito que eles estudaram. Tiveram, assim, um manejo diferente de qualquer outro curso, eu tenho certeza disso. Mas, assim mesmo, eles tiveram pecado. Pecado, por quê? Porque... [...] lá teve uns cinco professor, três professor nosso, sei lá, que conhece a realidade, mas a maioria deles não conhece.

Julival – Que vieram da base?

Marlete – Que vieram da base. Então esses daí, até o olhar, o falar, pedir os trabalhos... era diferente.

Esse distanciamento dos formadores com relação à realidade escolar imputa nos professores uma visão de curso muito voltado para a teoria, uma teoria que, no entanto, reflete pouco as condições concretas da escola real. Nesse sentido, os professores não apenas vêm como distante de sua realidade a abordagem do processo educativo realizada por seus formadores universitários, mas, além disso, não conseguem apreender das teorias estudadas, instrumentos conceituais satisfatórios para intervenção em seu cotidiano.

Nos processos formativos vivenciados pelos professores experientes, é possível falar de uma espécie de inanição conceitual, teórica e instrumental, frente à realidade que enfrentam. Há um discurso comum de que a teoria é muito “bonita” e que está muito distante da realidade. Sem que pareçam compreender exatamente os significados e o poder da teoria em sua natureza de influenciar a prática, o que os professores parecem reivindicar, sem uma compreensão muito clara, são linguagens e formas de abordagem teóricas que tomem como pontos de partida e de chegada suas vivências e dilemas da prática. Suas práticas são centrais não porque simplesmente desacreditem do poder da teoria, mas porque a teoria é uma linguagem estranha, não dominada por eles, enquanto a prática é o “idioma” do cotidiano comum a todos os professores experientes e, ao que parece, estranho aos formadores.

A Universidade, portanto, com a prevalência de sua abordagem teórica, não chega a contemplar os anseios pragmáticos dos professores, para quem o curso de Pedagogia poderia ser melhor se fosse centrado em práticas. Nas falas dos professores, no entanto, há uma aparente contradição, uns perceberam o curso

como muito teórico, outros, indicam que o curso baseou-se nas práticas dos professores. A solução dessa aparente contradição parece estar na consideração de que, ao considerar as práticas, o curso não conseguiu exercer sobre elas uma análise de forma aprofundada. A Universidade funcionava como espaço de socialização de experiências que serviam, inclusive, de base empírica para os formadores e que certamente para professores iniciantes seriam uma grande colaboração.

Para a maioria dos professores, no entanto, que já convivem com essas práticas, o que é socializado não representa exatamente uma novidade. Do contrário, novidade são as teorias que, contudo, parecem distantes do fazer cotidiano. O que esperam, então, os professores experientes? De certo modo, os professores de profissão precisam de respostas, de saberes que lhes possibilitem responder aos seus questionamentos cotidianos. Eles executam uma série de esquemas de ação todos os dias em sala de aula, esquemas que entre os pares já são conhecidos e socializados configurando a cultura do fazer docente. Contudo, como compreender as incoerências ou inadequações do que fazem? Por que não conseguem os resultados esperados em determinadas ações que desenvolvem? São esses esquemas de ação do cotidiano que o professor quer ver na academia não simplesmente apresentados, mas problematizados.

Julival – [...] O que você esperava do curso de Pedagogia?

Edna – É... eu esperava ter outros conhecimentos, mas... aí, quando eu vi, era a realidade que a gente vivia em sala de aula, dos conhecimentos que a gente tem em sala de aula.

Julival – Como assim? Não ultrapassava o que vocês já faziam na sala de aula?

Edna – É... [...] Lógico que os conhecimentos que a gente vê dentro de uma Universidade não são os conhecimentos que a gente vivencia numa sala de aula, né? Mas aí, as aulas práticas e as teóricas eram mais essa realidade que a gente vive na sala de aula. [...] O curso de Pedagogia foi um grande apoio que nós tivemos, só que era a mesma experiência que a gente tinha... que a gente tem em sala de aula. Não sei se é porque toda a nossa turma de Pedagogia — que eram cinqüenta alunas, todas professoras de vinte e três, vinte e dois anos, vinte e quatro, e aí... acho que elas trabalhavam mais, mesmo, pela nossa experiência de sala de aula, os professores da Universidade.

Julival – [...] Como o curso de Pedagogia poderia atender melhor à realidade?

Marlete – Vixe!... Aí a pergunta é difícil...

Julival – Pense num curso de Pedagogia, convênio, ou os cursos de Pedagogia que se voltam para formar professores iniciantes...

Marlete – Não... Pronto. Pra iniciar, todas as disciplinas de lá, principalmente aquelas... [...] Só uns cursos... Quatro cursos. Alfabetização ainda foi... ainda foi um melhorzinho, que foi dado pela [...]. Mas, como é que dá uma disciplina...? Passa... aí eu chegava e dizia pra ela: “Professora, por favor! Isso aqui é mais é prática, e a senhora fica eternamente... Quando é

que a gente vai...” — eu não fico quieta, sempre brincando eu dizia minhas coisas — “...quando é que a gente vai ter a prática? Quando é que a senhora vai mostrar? Fica só nesse joguim...”. Todos eles, lá, que era pra ter prática, prática, prática, prática, todo jeito. De projeto, a gente só viu teoria ali. Cadê...? O professor não chegou, não botou... “Vamo aqui, vamo fazer, como é que é pra fazer...”. Pega um papel daquele, dá ali os passos. De dar passo por passo, a gente pode comprar qualquer livro e vai ler e fazer. Eu não sei se eu tô me fazendo entender. Então, tá ali. Alfabetização. [...] A disciplina de alfabetização. Então, ela tinha que ter vários tipos de como alfabetizar criança. Mostrar outras maneiras. E ia vendo. Já que ela [...] não tinha, que ela fizesse com que a gente trouxesse, cada professor. Porque cada professor lá tem uma maneira de se comportar numa sala de aula. Como aqui tá tendo esse curso, teve um dos professor, [...] ele fez com que a gente se mexesse mostrando nossa prática dentro da escola. E a gente ficar olhando pro outro, fica vendo que a gente, né? Vai se escondendo. Quando não é, vê a coisa boa: “Aquilo dali eu já vou aplicar na minha”. Tinha que ser desse jeito! Todas! Tu tá entendendo como é? Que não teve! Aí só teoria, teoria, teoria, que dá vontade da gente dizer assim: “Minha irmã, diz aí quais os livros do curso, que eu vou tentar ler em casa!”. Então, foi só isso aí. Então, por que não? Todos os que tinha lá que fosse prática, que fosse tipo oficina. Se fosse oficina, eu acredito que o negócio seria totalmente diferente.

Esse enfoque da prática se assemelha, de certo modo, a colocar o professor diante de um espelho. Essa tarefa é útil até o momento em que o professor não consegue reconhecer e identificar a própria prática, mas a partir do momento em que ele já reconhece o seu fazer, passa a interessar-se por aquilo que lhe pode modificar e trazer melhores resultados à sua ação. Nesse sentido, os depoimentos indicam uma expectativa de que as práticas sejam tomadas considerando-se, primeiramente, os alunos em seus contextos reais, os objetivos pretendidos com eles e, finalmente, as condutas necessárias do professor.

Ou seja, o interesse é pragmático, mas as respostas são problemáticas e complexas porque extrapolam o âmbito do puramente técnico e instrumental. Envolve uma capacidade de compreender, interpretar e se posicionar frente ao contexto que envolve escola, alunos, pais e comunidade escolar como um todo. Envolve, por exemplo, saber que a condição para o sucesso com determinadas turmas ou alunos, pode implicar uma ação extraclasse, fora dos limites da sala de aula. Envolve compreender que o professor não é somente um funcionário público lotado em uma escola e a ela circunscrito, ele também é um agente político com poder de influência transformadora que pode fazer a diferença se consciente de seu papel enquanto indivíduo membro de uma categoria profissional que se orienta por interesses comuns e de transformação social. Neste ponto o pedagógico e o político se fundem.

Essa expectativa por uma formação que consiga transcender a sua experiência é algo sobre o qual o professor não parece ter uma definição clara, uma vez que, em relação aos seus próprios saberes da experiência e aos problemas que

enfrenta na escola, ele se apresenta como sujeito de perguntas e não como sujeito de respostas. Por isso a academia é tão importante, enquanto possibilidade de construção de respostas. Não é demais usar a metáfora de que, a despeito de todas as limitações visíveis que apresentam, especialmente em se tratando de ter que lidar com conceitos e categorias teóricas em torno da prática educativa e de expressar seus saberes a partir de uma linguagem tipicamente acadêmica, os professores de profissão são como pedras a serem lapidadas. Trazem consigo uma experiência dotada de potencialidades, desenvolvem uma inspiração pelo humano, a capacidade de auto-provocação e o olhar sobre o próprio fazer. Falta-lhes, no entanto, a experiência teórica, a experiência de olhar para a própria prática a partir da exploração de determinados conceitos, com os quais, até então, não parecem ter se confrontado, nem confrontado a própria realidade.

Julival – Você acredita que o curso de Pedagogia poderia atender melhor às necessidades dos professores, na prática, do que vem atendendo hoje?

Regina – Poderia. Poderia, mas... eu não sei nem, assim, explicar como é que se faria pra ele atender melhor. Mas que poderia, poderia. Ele deveria puxar mais, cobrar mais...

Julival – Em que aspectos, por exemplo?

Regina – É... (pausa em reflexão) ...no aspecto de trabalhos... Quando eles passavam os trabalhos pra gente, eu acharia que os trabalhos deveriam ser mais severos, ser mais profundos, eu acho que nós tínhamos potencial, nós do curso já de experiência, eu acho que eles deveriam ter cobrado mais.

Julival – Então, se você, [...] com mais de trinta anos de experiência, precisasse mandar um recado para os pesquisadores, para os professores universitários, aqueles que planejam, que pensam o curso de Pedagogia pra formar professores, pra essa realidade que nós temos, que recado você daria pra eles?

Regina – Que eles... [...] procurassem aprofundar mais... aprofundar mais tanto em termos teóricos quanto em termo de prática, porque o ser humano, sempre, ele é capaz de ser explorado e ele sempre tem algo, ainda, pra dar. Eu acho que, principalmente nós professores, quando mais se busca, mais você encontra algo nele. O professor é bichinho teimoso!

Julival – Você poderia ter dado mais?

Regina – Com certeza! Se tivesse puxado um pouquinho mais eu teria ido atrás desse pouquinho mais, botava na prática... com certeza!

5.4.7 O papel dos saberes da experiência na iniciação profissional dos novos professores

Segundo a visão dos professores, até aqui apresentada, as práticas curriculares oferecidas ao longo do curso de Pedagogia convênio não problematizam as práticas reais vividas nas salas de aula das escolas públicas. Os

dilemas que eles enfrentam diariamente também não são explorados a contento no espaço do curso. Por extensão, os professores também refletem sobre o processo de formação dos professores iniciantes. Para os professores de profissão, os iniciantes constroem em sua formação uma imagem equivocada do que tem sido o processo educativo e a realidade da atuação profissional na escola pública, e isso leva muitos deles a desistirem da docência logo no primeiro contato que têm com a escola.

Julival – [...] É impressão minha ou, na sua fala, o curso não estaria explorando essa realidade que você vive?

Dionar – Não. Não, não está. Não estaria explorando realmente a realidade, porque mesmo com a prática, né, que elas pedem pra gente fazer nas escolas e levar as atividades que a gente aplica e tudo mais, mas... serviria, assim, se eles vissem aqueles trabalhos da gente, que nós deixamos lá, cadernos e cadernos mais, e fizessem um planejamento, um projeto em cima daquilo ali, certo? Porque na realidade, mesmo, o que a gente viu foi mais assim teórico, nada assim de concreto que fosse ajudar realmente na nossa prática lá na sala de aula.

Julival – Seria por isso que você [...] diz que o curso atendeu parcialmente as expectativas que você tinha no começo?

Dionar – É. Exatamente, porque a gente imagina coisas, [...] como todo estudante que vai iniciar, vai fazer um curso, ele já imagina [...] o que que ele vai aprender, o que que ele vai ver, o que que vai acontecer durante esse percurso, e eu... comigo não foi diferente, né? É como se eu tivesse fazendo uma coisa pela primeira vez, aí fiquei fantasiando, em ver como as meninas que vão fazer Pedagogia, pela primeira vez, não tem experiência, (risos) aí elas ficam imaginando que é uma maravilha, quando elas chegam na sala de aula, que se deparam com a realidade, elas desistem. Muita gente desiste. Por quê? Porque não é aquilo que esperava, não é aquilo que é passado no curso para elas. É completamente diferente.

O curso de Pedagogia, nesses termos, deve permitir que os professores iniciantes conheçam, desde cedo, o contexto profissional para o qual estão sendo destinados, para que a iniciação na profissão seja um ato consciente, deliberado e comprometido.

Julival - Como esse curso de Pedagogia poderia atender melhor às necessidades dos professores?

Erzilene – [...] O que eu acho, assim, é que eles [os formadores] deveriam era ficar mais presente com o aluno... acompanhar mais o aluno... ver como é que ele vai ser tornar lá na prática dele. Porque, às vezes, a pessoa entra no curso de Pedagogia, depois descobre que não era aquilo que queria, aí vai ser um péssimo profissional lá na sala de aula. Aí tem que... [...] saber analisar se é aquilo que quer ou que não quer, porque quando chega lá... É diferente dentro da Universidade, quando entra na verdade, e o nosso alunado não precisa de gente já estressado, que ele já vem, às vezes, de uma família estressada, não é? E professor estressado não vai ajudar em nada.

Uma forma de dar apoio aos professores iniciantes é valendo-se de professores que já têm experiência. Esta é uma forma concreta de participação ativa dos professores de profissão nos processos formativos.

Julival – Imagine [...] um curso de Pedagogia voltado para alunos que ainda não conhecem a realidade da docência da escola pública, que estão iniciando na carreira, [...] e vocês, já professores experientes. Como é que poderia haver [...] essa articulação, essa integração entre professores experientes e alunos sem experiência no mesmo curso? Como é que você percebe isto?

Regina – Pra eles é muito complicado. Pra nós não, mas pra eles é complicado demais...

Julival – Pra eles quem?

Regina – Pra eles, que não têm ainda experiência é muito complicado. A gente vê quando chega uma estagiária em nossa sala. A gente, como professora, quando recebe estagiário, a gente vê que elas ficam tremendo, elas ficam tremendo o tempo todo, tremendo. Às vezes, não conseguem nem dar aula. A gente vai conversar, tira da sala e... faz aquela... [...] conscientização, que... pra ela... não fique tão nervosa, que tudo vai dar certo. Por isso, eu acho que é importante [...] que o professor que já é professor e o aluno que vai ingressar, na mesma sala, é importante, porque um vai passar experiência para o outro, dar apoio.

Erzilene – Ó... [...] Tem que ter muita ajuda com esses professores que tão entrando agora, que não têm experiência, porque eu nunca entendi o motivo do professor não ter experiência e eles sempre pegar as piores turmas. Lá na escola tem duas turmas, mesmo, que ninguém quer, aí joga pros professores que vêm estagiar... Joga eles pra lá. Aí eu fico: “Meu Deus do céu!...”. Então, eu fico preocupada com aquilo ali, né? Aí até falo que o professor experiente, no curso, que tem que chegar, chamar, conversar e tudo, pra ver se ajuda... ter ajuda, praqueles professores que tão entrando agora, que, na verdade, eles não vêm com aquela experiência, com aquela prática que a gente já tem de longos anos e eles não têm. Eles tão entrando agora, são inexperientes, aí o professor com experiência tá mais fácil de ajudar aquele inexperiente.

Julival – Então essa ajuda seria, principalmente, nos momentos de prática, quando eles são encaminhados à escola?

Erzilene – Isso. Isso... porque a teoria é uma, a prática é outra. A teoria, você fica mais é só estudando, vendo aquela coisa... parece tudo bonito, tudo bom, mas, na hora que você entra na prática, que olha pro lado, olha pro outro... Aí o negócio pega! Porque entrar na sala de aula, com aluno que você não tem aquele... experiência, não tem aquele costume. Pensa [...] que é aqueles meninos que fica tudo paradinho, aí, na verdade é outra coisa... principalmente lá na zona rural, a zona rural que tá... diferente demais... os meninos não respeitam mais... os meninos é uma coisa feia... eu não sei o que é. Aí vem aqueles professor que vão pra lá pra sala. Oh! Mas eu fico morrendo de pena! Nossa! Mas dá pena!

Os professores falam a partir da constatação de uma tendência teórica na parte inicial dos currículos de formação de professores. Quando do início de um curso como Pedagogia, o idealismo que inspira o pensamento educacional de muitos autores e mesmo a dimensão teleológica que deve orientar qualquer prática educativa, se revelam fascinantes para jovens que descobrem no ato de educar um sentido nobre e humanitário de existência, de realização pessoal e mesmo de elevação espiritual. O idealismo educacional e a tarefa humanitária do educador também fascinam os iniciantes porque podem conferir-lhes um tipo de poder que é o

de estar na mediação de muitas relações interpessoais estabelecidas com seus alunos e com os familiares destes, tornando-se uma referência em suas vidas.

Tudo isso, no entanto, pode cair por terra e não mais valer a pena, quando o professor iniciante descobre a violência simbólica a que terá que se submeter, quando descobre que os efeitos das relações de desigualdade, de poder, de opressão e dominação presentes na sociedade em que vive podem tornar as figuras angelicais dos alunos de seus sonhos em crianças e adolescentes irreverentes para quem, nem a escola, nem os professores têm qualquer significado especial e, em vez disso, são muitas vezes percebidos com desprezo e desrespeito.

Então, como a Universidade poderia atender melhor à tarefa de formar novos professores? Certamente, segundo o depoimento de uma das professoras entrevistadas, explorando e mostrando, desde muito cedo, a realidade para os iniciantes e preparando-os para que enfrentem seus desafios. Nesta tarefa, os professores experientes têm papel fundamental.

Julival – [...] Pensando na formação de professores a partir desse curso de Pedagogia que vocês vivenciaram, [...] como esse curso poderia atender melhor às necessidades dos professores da escola pública? [...]

Ana Lúcia – Olha, na verdade, [...] a Universidade, ela pensa nesse atendimento, mas é algo, assim... — eu posso usar essa palavra — ...que não tem uma sistematização. Por exemplo, os professores, as pessoas que estão cursando, eles entram pra fazer a sua graduação em Pedagogia, chega o tempo em que eles precisam fazer o estágio, então, a Universidade coloca esse pessoal dentro da escola e tem uma boa parte desses alunos, assim, que desiste do estágio. “Eu não vou!”. “Eu não fico nessa sala de aula!”. “Não é isso que eu penso pra mim”. “É isso, sala de aula!?”. Nas escolas que eu trabalho já saíram várias. “Eu não fico!”. “Deus me livre!”. Por quê? Porque [...] no início do curso, as pessoas se preocupam, apenas, em mostrar o que os autores pensam, e é muito bonito. A parte teórica que fala da educação é tão linda, tão perfeita, mas aí há esse choque na hora que a pessoa chega na sala de aula. [...] Eles vão já num período final e há esse choque. Eles não ficam. E quem fica é porque já tá no final, quer um certificado — hoje eu já posso dizer isso, porque eu acompanho muito o pessoal estagiário que passa lá na escola. Eu posso falar em relação aos estagiários que vão pra escola, que eu tenho contato. Diz logo: “Ah, eu não vou é perder o meu certificado! Eu agüento esse diabo até o final, mas eu não perdo”. Mas eu já vi muito, pelas escolas que eu passei, vai lá: “É isso?! Fico nada! Vou me embora!”. Então, [...] assim... é como se eles [...] já vissem esse distanciamento entre a prática e a teoria. E a Universidade, é como se ela... ela reproduzisse mais. Porque se desde o início eles ficassem dentro da Universidade e na escola, durante os quatro ou cinco anos que eles ficassem lá, ficassem na escola, também, asseguraria mais esse indivíduo, se era isso que ele queria mesmo, e não fazer só pra fazer. “É isso que eu vou querer mesmo?”. Porque quando você descobre que é isso que eu estou inserido e eu não vou mais sair daqui, tem muito pra você contribuir, dar contribuição de si próprio pra melhorar o seu trabalho. Eu acho que a Universidade devia, não, deve fazer isso. Não deixar esse estágio só para o final, que eu acho que tudo é flexível, então, um currículo pode ser flexível, deve ser flexível. Então, devia o estágio ser logo do início pra saber se as pessoas querem, porque... Eu vou até o fim num estágio desses, que já é bem no final que acontece, aí eu não quero perder o meu certificado. Eu vou ser um professor que achou muito bonito o início e muito feio o final. Então, eu vou ser uma professora feia, eu vou achar meus alunos feios, eu vou achar o meu trabalho feio e tudo o que for envolvido com sala de aula vai ficar feio.

6 À GUIA DE CONCLUSÃO: DA REALIDADE VIVIDA ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CRÍTICA

Até aqui, muitas questões foram apresentadas, evidenciando condições em que os saberes da experiência são balizados, tornando-se as principais referências da atuação pedagógica dos professores, embora também haja uma manifestação explícita quanto ao valor e contribuição para a prática dos saberes adquiridos na formação universitária.

Os professores vêm para a Universidade portando seus saberes da experiência e, através deles, depreendem suas opiniões e suas críticas quanto ao processo formativo, bem como também desenvolvem concepções sobre o tipo de formação que deveria ser privilegiado pela Universidade para contemplar as necessidades reais de seu cotidiano na escola pública. As concepções que apresentam resultam dos sentimentos e das percepções desenvolvidas ao longo de suas experiências e, por isso, não são necessariamente explicáveis teoricamente, embora denotem com clareza as apreensões de suas vidas na profissão docente.

No início deste trabalho, parti da crença de que os professores experientes, de um modo geral, e os dessa turma do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT, em particular, têm contribuições a oferecer aos processos de formação docente, como no caso do curso de Pedagogia em que estiveram inseridos por pouco mais de três anos. Entretanto, restou a indagação sobre como, do alto de sua experiência, eles poderiam influenciar e dar contribuição nessas práticas formativas. Na tentativa de encontrar as respostas, o estudo foi em busca de suas vozes constituídas por seus saberes.

A pesquisa permitiu reconhecer que o pensamento hegemônico, centrado no desenvolvimento de uma racionalidade instrumental e pouco preocupado com a construção de uma razão que se revele genuinamente emancipatória, deixa marcas muito fortes nas concepções dos professores, limitando suas percepções quanto à natureza e dimensão de sua atuação educativa e ao poder que poderiam ter nas mãos se, em vez de virem-se a si mesmos como sujeitos aguerridos em suas lutas individuais, operassem a partir de uma consciência coletiva, através da qual a realidade pudesse ser questionada e desvelada em seus condicionantes históricos e coletivamente enfrentada.

Contudo, não é menos verdade que, também entre os professores experientes, sobre quem atuam os mecanismos ideológicos e as práticas discursivas dominantes, há aqueles que, mesmo não tendo consciência teórica de conceitos que lhes possam fazer compreender os entrelaçamentos e as muitas implicações das relações de dominação e opressão a que estão submetidos, são incomodados por suas circunstâncias e se mobilizam no sentido de fazer com que alguma coisa aconteça visando uma transformação das situações estabelecidas. Os saberes da experiência que trazem são suficientes para que se deixem provocar por pensamentos que clamam por realidades menos injustas, pelo comprometimento com a própria prática e pela busca de um sentido humano maior na concepção de sua prática.

Entre os próprios professores há o reconhecimento de que, apesar dos muitos anos de prática, nem todos aqueles que têm experiência representam os interesses de seus alunos e ou acreditam em possibilidades reais de transformação social. Entretanto, há aqueles que, mesmo ante a fragilidade da própria formação, vivem a docência entregando seu corpo e sua alma, porque acreditam que têm um papel fundamental na formação de seus alunos e na construção de uma nova sociedade que terá como protagonistas as crianças de hoje.

Onde estariam, então, as possibilidades de contribuição dos professores experientes com os processos formativos? Seria no campo da teoria? Seria no campo da prática? Seria ajudando a ensinar aos professores iniciantes como chegar na escola, e fazendo-os compreender como a “teoria na prática é outra”?

Quero aqui explicitar que, a partir dos construtos apresentados neste trabalho, a mim parece que a contribuição mais importante que os professores experientes podem oferecer aos processos formativos é exatamente possibilitar às instituições e agentes formadores interagir com os seus olhares sobre a prática, onde as contradições se revelam. Se, por um lado, não são os professores sujeitos desenvolvedores de um saber reconhecido na academia, por outro, são sujeitos de uma experiência real, construída social e historicamente, nas quais testemunham, por estarem diretamente engendrados, as muitas formas de violência simbólica, opressão e dominação de uns grupos sobre outros na sociedade globalizada e instrumental em que vivemos.

A Universidade, no entanto, como alguns professores chegam a intuir, mesmo com seu discurso de formação crítica, parte de certas práticas discursivas

que desvalorizam os saberes e a experiência social dos professores. Com seu “idioma teórico”, a Universidade pouco atinge os professores que partem de referenciais práticos. E nesse sentido, um feliz paradoxo pode ser percebido: na maioria dos casos em que os professores reclamam mais prática, mais instrumentais técnico-metodológicos para operarem sobre suas realidades problemáticas, o que mais parecem necessitar é de instrumentais teórico-conceituais que lhes possibilitem compreender o que acontece em seus espaços de atuação, permitindo-lhes operar conscientemente sobre essas realidades.

A reivindicação da prática significa, antes, a reivindicação de que se parta da prática, porque esta é o referencial fundamental de compreensão da realidade. Quando a Universidade faz o contrário, partindo da elaboração abstrata de conceitos e pressupondo que os professores vão saber utilizá-los nas circunstâncias práticas cabíveis, realiza, na verdade, outro paradoxo: o distanciamento do professor da teoria através da linguagem teórica.

A formação crítica não requer que os professores já sejam críticos na vivência dos processos formativos, mas que estejam suscetíveis de ter sua experiência social posta em discussão a partir de uma perspectiva de transformação que mergulhe profundamente nas problemáticas cotidianas por eles vivenciadas. Diante do propósito da formação crítica, talvez a primeira grande tarefa não seja a exploração e tentativa de construção de novos conceitos inspiradores de uma mudança das práticas, porque, a não ser que os sujeitos percebam a insuficiência de seus próprios conceitos e não estejam satisfeitos com suas condições de existência no mundo, eles não terão porque mudá-los.

A primeira grande tarefa parece ser, pois, desenvolver a capacidade de problematizar a realidade, evidenciar os conceitos presentes nas práticas vigentes e sua insuficiência ou inadequação para explicar e compreender os dilemas enfrentados nas escolas e, com isso, tendo por base a desconstrução de conceitos até então dominantes, introduzir outros que tenham potencialidade crítica de leitura da realidade regulada pelas relações de poder e dominação, nas escolas e nos demais espaços de formação profissional e interação social.

Nesta tarefa, há um componente fundamental que os professores experientes denunciam em suas leituras sobre o processo formativo: a linguagem dos professores formadores, através da qual serão construídos os novos conceitos, precisa ser uma linguagem referenciada na prática. Referenciada na prática, mas

não limitada a ela, e sim, seriamente comprometida com o desvelamento da teoria que lhe é imanente e com aquela que constitui a prática desejada, de tal modo a que os professores possam reconhecer que sua atividade será tanto mais relevante e poderosa, quanto mais se configurar como uma práxis reflexiva.

Compreendo que uma das formas de dificultar o desenvolvimento da práxis reflexiva crítica esteja, hoje, na dificuldade que a Universidade ainda encontra em explicitar e se deixar guiar por uma orientação teórica crítica. Nesse sentido, explicito a minha defesa de que a Universidade precisa evidenciar até que ponto está comprometida com o desenvolvimento de currículos voltados para a formação crítica, porque, se está seriamente comprometida com este intento, precisará refletir com seu corpo de formadores, sobre os referenciais epistemológicos que realmente podem conduzir nessa direção.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALMEIDA, Guido Antonio de. Nota preliminar do tradutor. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. p. 7-8.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 107-203.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livro, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Compromisso nacional de educação para todos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos: 1993–2003**. Brasília: MEC, 1993. p. 85-93.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 ago. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos: 1993–2003**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo do Professor 1997: perfil do magistério da educação básica**. Brasília, DF: O Instituto, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Seção 1, p. 11.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida dos professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia P. de. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**: 1993–2003. Brasília: MEC, 1993. p. 67-81.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo: uma exposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FULLAT, Octavi. **Filosofias da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

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

_____. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 31-68.

IBIAPINA; Ivana M. L. de M; FERREIRA, Maria S. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, p. 73-80, jan./dez. 2003.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KINCHELOE, Joe; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MORAES, Maria C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MORAES, Maria C. M.; TORRIGLIA, Patrícia L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2002.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

_____. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G.; GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RAMAL, Andréia Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA, Dalva E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação de professores universitários. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formações de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 165-188.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 89-102.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos.** Barcelona: Paidós, 1992.

_____. **The reflective practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Oneida O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SOBREIRA, Henrique Garcia. Indústria cultural, semiformação e educação do educador. In: ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). **Ensaio frankfurtianos.** São Paulo; Cortez, 2004. p. 151-173

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** 2. ed. Madrid: Morata, 1987.

_____. **Investigación y desarrollo del curriculum.** 3. ed. Madrid: Morata, 1984.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Centro de Ciências da Educação. **Projeto curricular do curso de pedagogia: magistério dos anos iniciais do ensino fundamental (Projeto 5).** Teresina: [s.n.], 2003.

VALLE, Lílian do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1990.

ZEICHNER, Kenneth M.; PEREIRA, Júlio E. D. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Documento de apresentação da proposta de pesquisa à Coordenação do Curso de
Pedagogia Convênio UFPI / PMT



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Teresina, ___ de _____ de 2006.

Prezada Coordenadora do Curso de Pedagogia Convênio UFPI/PMT,

Por meio do Curso de Mestrado em Educação da UFPI venho desenvolvendo pesquisa, orientada pela Prof.^a Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, que possui como foco *a relação interativa entre professores experientes e o processo acadêmico de formação em que estão inseridos*, tentando compreender *como os saberes da prática podem influenciar no processo acadêmico de formação de um docente pesquisador reflexivo crítico*. Os principais sujeitos da investigação são alunos do curso de Pedagogia da UFPI que já possuem experiência de magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que faz da turma do convênio UFPI/PMT, conluente no período letivo 2006.2, adequada e conveniente para o estudo por sua constituição singular.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de tipo etnográfico, para a qual tenho previsto: a) uma análise documental envolvendo, pelo menos, o projeto do curso e os planos de disciplina trabalhados pelos professores formadores nos diferentes semestres letivos; b) minha inserção no cotidiano formativo em que devo praticar a observação participante e o registro de dados desse cotidiano, tendo como pressupostos: a interação dialógica com os alunos-professores e professores formadores envolvidos e o retorno, ao grupo investigado, das impressões e construtos resultantes dessa interação.

Entretanto, para que esta pesquisa possa concretizar-se gostaríamos de contar com sua valiosa colaboração e apoio, especialmente no que diz respeito à obtenção de informações e documentos institucionais do curso e na negociação, junto aos professores formadores e aos próprios alunos, de minha inserção no cotidiano formativo a partir do início do período letivo 2006.2. Nesta inserção, tenho previsto um acompanhamento gradativo das aulas, o que deve consistir, inicialmente, em algo em torno de 10 (dez) horas semanais, ampliando-se ao longo do período letivo até a cobertura da carga horária total realizada em classe.

Certo de sua colaboração e apoio, ponho-me à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, ao tempo em que antecipo a necessidade de comunicações recorrentes futuras.

Atenciosamente grato,

Julival Alves da Silva*

*Aluno da 13ª turma do Curso de Mestrado em Educação da UFPI. E-mail: julivals@yahoo.com.br

APÊNDICE B
Documento de apresentação da proposta do estudo aos alunos-professores
participantes da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) aluno(a)-professor(a) do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT

Através do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, venho desenvolvendo estudo que tem como foco a relação interativa entre professores experientes e o processo acadêmico de formação em que estão inseridos. No estudo, tento compreender como os saberes da prática podem influenciar no processo acadêmico de formação de um docente pesquisador reflexivo crítico.

Para a pesquisa a que me proponho, a turma do curso de Pedagogia convênio UFPI/PMT, concluinte no período 2006.2, se enquadra como especialmente adequada por ser constituída de alunos-professores que já possuem experiência de magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por esta razão, sua participação no estudo é de grande relevância. Gostaria de poder contar com sua disposição em viabilizar o acesso a idéias, reflexões, opiniões, concepções e saberes que fazem parte do seu cotidiano como professor(a) atuante e em formação profissional.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de tipo etnográfico, para a qual tenho previsto: a) uma análise documental envolvendo, pelo menos, o projeto do curso e os planos de disciplina trabalhados pelos professores formadores nos diferentes semestres letivos; b) minha inserção no cotidiano formativo em que devo praticar a observação participante e o registro de dados desse cotidiano, tendo como pressupostos: a interação dialógica com os alunos-professores e professores

formadores envolvidos e o retorno, ao grupo investigado, das impressões e construtos resultantes dessa interação.

A pesquisa não tem o fim de revelar a identidade dos participantes sem que isso seja de pleno interesse e consentimento do grupo.

Atenciosamente grato,

Julival Alves da Silva*

*Aluno da 13ª turma do Curso de Mestrado em Educação da UFPI. E-mail: julivals@yahoo.com.br

APÊNDICE C
Questionário para levantamento de perfil básico dos alunos-professores
participantes da pesquisa

QUESTIONÁRIO AO(À) ALUNO(A)-PROFESSOR(A)
DO CURSO DE PEDAGOGIA CONVÊNIO UFPI/PMT

Obs.: Nenhuma informação ou identificação pessoal dos participantes será utilizada no relatório da pesquisa sem que seja de seu consentimento. As informações solicitadas são para controle dos dados do estudo e possível contato futuro com os sujeitos.

QUESTÕES 1 a 7 – PREENCHIMENTO LIVRE

1. Identificação pessoal

Nome: _____
Endereço: _____ n.º _____
Bairro _____ Cidade: _____ CEP _____
Telefone Residencial: _____ Telefone Celular: _____ E-mail: _____
Sexo: () Feminino () Masculino

2. Que idade você tinha quando começou a atuar como professor(a)?

R - _____ anos

3. Identifique as áreas em que você já atuou ou atua como professor(a), informando o tempo em que atuou ou atua em cada uma dessas áreas

- | | |
|---|----------------------|
| () Educação Infantil (Creche, maternal e jardim) | Tempo: _____ ano(s); |
| () Educação Infantil – Alfabetização | Tempo: _____ ano(s); |
| () Alfabetização de Jovens e Adultos | Tempo: _____ ano(s); |
| () Educação de Jovens e Adultos – 1ª à 4ª séries | Tempo: _____ ano(s); |
| () Educação Especial ou Classes de Apoio Especial | Tempo: _____ ano(s); |
| () Anos iniciais do Ensino Fundamental – Regular | Tempo: _____ ano(s); |
| () Ensino Fundamental a partir da 5ª série | Tempo: _____ ano(s); |
| () Docência em outras experiências extra-escolares | |
| Especifique: _____ | Tempo: _____ ano(s); |
| () Nenhuma das alternativas anteriores | |

4. Somando todos os anos de sua experiência docente, há quantos anos você é professor(a)? Resposta: _____ anos

5. Identifique outras possíveis experiências que você possua na área da educação

- Direção de escola
- Coordenação e/ou apoio pedagógico
- Função técnico-administrativa na secretaria da escola
- Outras funções técnicas e/ou pedagógicas na escola
- Função técnico-administrativa na Secretaria de Educação
- Função à disposição de outros órgãos públicos
- Outras _____

6. Por que você ingressou no curso de Pedagogia Convênio UFPI / PMT?

7. Antes do ingresso no curso de Pedagogia sua formação era:

- Normal de nível médio (Pedagógico)
- Normal de nível médio (Pedagógico) com 4.º ano adicional
- Outra formação de 2º Grau. Qual? _____
- Curso superior incompleto iniciado em outra Instituição. Qual curso?

- Licenciatura Curta. Qual curso? _____
- Curso Superior Completo. Qual curso? _____
- Outra. Especifique _____

QUESTÕES 8 a 19 – ALTERNATIVA ÚNICA

8. Sobre a quantidade de cursos de atualização, capacitação e aperfeiçoamento para a docência de que você participou:

- Não participou de nenhum até agora
- Participou de 1 a 3 cursos. Os mais importantes para você foram: _____

- Participou de 4 a 8 cursos. Os mais importantes para você foram: _____

- Participou de 9 cursos ou mais. Os mais importantes para você foram: _____

9. Quando você ingressou no curso de Pedagogia, que tipo(s) de contribuição você esperava da formação em nível superior para sua prática?

- Principalmente Teórica
- Principalmente Prática

- () Necessariamente Teórica e Prática
- () Nenhuma
- () Outra. Qual? _____

10. Sobre o nível de atendimento do curso de Pedagogia às suas expectativas do começo do curso, você diria que:

- () Não atendeu às expectativas
- () Atendeu parcialmente às expectativas
- () Atendeu plenamente às expectativas
- () Atendeu e superou as expectativas

11. Agora que o curso está na reta final, até que ponto essa formação em nível superior contribuiu para a melhoria de sua prática docente?

- () Não contribuiu
- () Contribuiu pouco
- () Contribuiu razoavelmente
- () Contribuiu muito

12. Se a formação em nível superior contribuiu para a melhoria de sua prática docente, de que forma você percebeu essa contribuição?

13. Considerando a importância dos saberes adquiridos no curso de Pedagogia para a melhoria da prática do professor você diria que:

- () A melhoria da prática do professor depende fundamentalmente dos saberes trabalhados no curso de Pedagogia;
- () Os saberes do curso de pedagogia têm o seu valor, mas são principalmente os saberes adquiridos na própria prática do professor os principais responsáveis por sua melhoria.
- () A melhoria da prática do professor depende fundamentalmente da articulação consciente entre os saberes explorados no curso de Pedagogia e os saberes adquiridos no exercício da própria prática.

14. Considerando a importância de OUTROS SABERES adquiridos em sua vida, FORA DA ESCOLA, você diria que:

- É principalmente a eles que se devem os bons resultados da prática em sala de aula;
- Eles também são importantes para a prática na sala de aula, MAS NÃO TANTO quanto os saberes pedagógicos e científicos da formação acadêmica no curso de Pedagogia;
- Eles não são importantes para a prática na sala de aula;
- Eles são tão importantes quanto os saberes pedagógicos e científicos da formação acadêmica do curso de Pedagogia e, por isso, devem andar sempre juntos.

15. Com relação à valorização e exploração dos saberes da sua experiência no curso de Pedagogia você diria que:

- NÃO** foram valorizados e explorados ao longo do curso;
- foram **POUCO** valorizados e explorados ao longo do curso;
- foram valorizados e explorados **RAZOAVELMENTE** ao longo do curso;
- foram **BASTANTE** valorizados e explorados ao longo do curso;

16. Sobre a importância da presença dos saberes de professores experientes como você em um curso de Pedagogia você diria que:

- Os saberes da experiência refletem apenas o senso comum e não devem estar presentes em um curso de Pedagogia que é espaço para conhecimento científico;
- Os saberes da experiência deveriam estar presentes no curso de Pedagogia em estreita colaboração com os saberes acadêmicos;
- Os saberes da experiência é que deveriam constituir o pilar fundamental da formação docente num curso de Pedagogia.

17. Com relação à formação para o desenvolvimento da atitude e prática da PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO, você diria que o curso de Pedagogia:

- Favoreceu-lhe uma preparação principalmente **teórica** para esse tipo de pesquisa;
- Favoreceu-lhe uma preparação principalmente **prática** para esse tipo de pesquisa;
- Favoreceu-lhe uma preparação **teórica e prática** para esse tipo de pesquisa
- NÃO lhe favoreceu** uma preparação para esse tipo de pesquisa;

18. Com relação à reflexão que você realiza sobre sua prática docente, você diria que:

Graças ao curso de Pedagogia, hoje você reflete mais sobre sua prática que antes de ingressar na Universidade;

Você não modificou sua forma de refletir sobre a prática depois que ingressou no curso de Pedagogia;

Outra resposta: _____

19. Com relação à reflexão que você desenvolve sobre sua prática, você diria que hoje PREDOMINAM elementos relativos a:

as técnicas e estratégias metodológicas que você utiliza ou deve utilizar na sala de aula para atingir os objetivos definidos no planejamento didático;

os sentidos políticos e sociais de sua ação educativa para o desenvolvimento de uma prática que seja coerente com estes sentidos;

ao que está contemplado nos dois itens anteriores, sem predominância de um sobre o outro;

outros aspectos da prática: _____

Muito obrigado!

APÊNDICE D
Termo de Ciência e Colaboração em Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Ciência e Colaboração em Pesquisa

Declaro estar colaborando voluntariamente, através da concessão de entrevista, com a pesquisa realizada pelo professor **Julival Alves da Silva**, mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação / Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que investiga a *influência dos saberes da experiência na formação de professores*, tendo como referência a turma concluinte, entre 2006 e 2007, do curso de Pedagogia convênio UFPI / Prefeitura Municipal de Teresina.

Estou ciente de que minhas declarações feitas em entrevista têm como fim ser utilizadas como base empírica da referida pesquisa e da produção científica relacionada à formação de professores, para o que dou o meu consentimento.

Quanto à utilização do nome próprio junto às declarações prestadas em entrevista:

- a) **AUTORIZO;**
b) Prefiro a utilização de um **PSEUDÔNIMO**. Sugestão: _____

Teresina, ____ de ____ de 200____.

Nome e Assinatura
R.G. N.º _____

ANEXOS

ANEXO A
Grade curricular do curso de Pedagogia convênio UFPI / PMT
(Projeto 5 – 2004/1 a 2006/2)

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR / GRADE CURRICULAR
INTEGRAÇÃO CURRICULAR – 2.910 horas
Duração: 3 anos

Blocos	Disciplinas	1º ano		2º ano		3º ano		Total
		1ºS	2ºS	1ºS	2ºS	1ºS	2ºS	
I. Formação histórico-cultural do professor e a realidade brasileira.	• SEMINÁRIO I	15h						330 h
	• OFICINA I	15h						
	• História da Cultura Brasileira	60h						
	• Filosofia da Educação Brasileira	60h						
	• Sociologia da Educação	60h						
	• Antropologia e Educação	60h						
	• Fundamentos Teórico- Metodológicos do Trabalho Científico	60h						
	SUBTOTAL	330h						
II. Teoria e Pesquisa Educativa	• SEMINÁRIO II		15h					660 h
	• OFICINA II		15h					
	• Educação, Estado e Cidadania		60h					
	• Fundamentos Teórico- Metodológicos da Pesquisa Educativa.		60h					
	• História da Educação Brasileira		60h					
	• Leitura e Produção de Textos		60h					
	• Fund. Psicológicos da Educação		60h					
	SUBTOTAL		330h					
III. Currículo / Avaliação e Prática Educativa	• SEMINÁRIO III			15h				990 h
	• OFICINA III			15h				
	• Teoria de Currículo e Sociedade			60h				
	• Avaliação da Aprendizagem			60h				
	• Alfabetização			60h				
	• Psicolinguística			60h				
	• Fund. Didáticos da Prática Pedagógica			60h				
	SUBTOTAL			330h				

ANEXO B
Ementas das disciplinas do curso de Pedagogia convênio UFPI / PMT
(Projeto 5 – 2004/1 a 2006/2)

EMENTAS DAS DISCIPLINAS

BLOCO I - Formação histórico-cultural do professor e a realidade brasileira

1. História da cultura brasileira

Genealogia do conceito de cultura. Cultura brasileira: as duas retóricas da formação colonial brasileira.

Cultura brasileira: etnografia dos eventos criação e performance.

2. Filosofia da educação brasileira

Teoria do conhecimento. Modalidades ou tipos de conhecimento. Fundamentos filosóficos da educação brasileira. Tendências pedagógicas no Brasil. As contradições político-filosóficas da educação brasileira.

3. Fundamentos Teórico-Metodológico do Trabalho Científico

As técnicas e modalidades de registros das leituras filosófica e científica: esquema, resumo e resenha; normalização dos trabalhos científicos; os problemas metodológicos do conhecimento: bom senso, científico e filosófico; formas de produção do conhecimento: pesquisa bibliográfica, monografia e artigo.

4. Antropologia e Educação

A Natureza da Antropologia. Educação e construção da cultura. Identidade e elementos culturais. Significado das instituições educativas. Gênero e educação. Educação e poder. Experiências de educação alternativa

5. Sociologia da Educação

Sociologia como ciência. Sociologia da Educação. Educação e Sociedade. Escola e estrutura social. Educação e Estado.

BLOCO II - Teoria e Pesquisa Educativa

6. Fundamentos Psicológicos da Educação

Introdução aos fundamentos psicológicos da Educação. A natureza social do homem. Desenvolvimento e Aprendizagem: características, concepções, teorias e implicações na educação.

Proposta construtivista de aprendizagem

- a) pressupostos teóricos
- b) influências do socioconstrutivismo nas diversas áreas do conhecimento.

7. Educação, Estado e Cidadania

Conceito de Estrutura Social e Educação. As teorias sociológicas. As estruturas econômicas, políticas e ideológicas. Educação e poder.

O Estado democrático moderno. As circunstâncias da modernidade. O Estado de direito, Os direitos civis. Os direitos políticos. Os direitos sociais. Cidadania e educação. Capitalismo, socialismo e educação.

8. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa educativa

Enfoques teóricos da pesquisa em educação. Métodos de pesquisa em educação. Etapas do processo de pesquisa. Realização de pesquisas e análise de situações de pesquisa e de ensino, com a finalidade de produzir conhecimentos teórico-práticos.

9. Leitura e produção de textos

Prática de leitura e prática de produção de textos. Reflexões sobre o processo de ler e escrever.

10. História da Educação Brasileira

História da Educação e História da Educação Brasileira. A periodização. A educação brasileira na colônia, no império e na república. Os fatos educacionais em relação ao contexto sócio-político-econômico. A educação brasileira atual. Evolução da educação no Piauí.

BLOCO III – Currículo Avaliação e Prática Educativa

11. Alfabetização

Aspectos conceituais, políticos, sociais e educacionais da alfabetização. Escrita: história, expansão e usos funcionais. Psicogênese da escrita. Fatores psicosociolinguísticos e aquisição da leitura e da escrita. Propostas metodológicas para alfabetização.

12. Avaliação da Aprendizagem

Paradigmas de avaliação da aprendizagem Concepções de avaliação vigentes na escola. Práticas avaliativas no ensino fundamental e Instrumentos de avaliação.

13. Teoria de currículo e sociedade

Fundamentos teórico-metodológicos e legais do currículo. Concepções de currículo e planejamento curricular. Experiências curriculares formais e não formais.

14. Fundamentos didáticos da prática pedagógica.

Fundamentos epistemológicos da ação didática. A didática e a formação do professor. O planejamento didático e a organização do trabalho docente.

15. Psicolinguística

Processo de organização e desenvolvimento da linguagem na criança: Aspectos históricos, psicopedagógicos e linguísticos. Papel social da linguagem oral e escrita

BLOCO IV - Políticas públicas e prática educativa

16. Legislação e organização da educação básica

Dimensão política e pedagógica da organização do sistema educacional brasileiro. Educação básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

17. Políticas Públicas na Educação

Concepções e Teorias de Estado. As Políticas Sociais no Contexto do Capitalismo. A Política Educacional no Contexto das Políticas Públicas no Brasil. O financiamento das políticas públicas e da educação.

18. Planejamento e Avaliação da Educação

Estado e Planejamento (concepções). O Processo de Planejamento geral e educacional e funções do planejamento. Metodologia de planejamento e sua aplicação. Tendências na avaliação de projetos educacionais. Indicadores de avaliação de sistemas educacionais e análise de projetos ou planos educacionais em execução.

19. Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico

Teorias de administração escolar: fundamentos sociais e políticos. Natureza do trabalho pedagógico escolar e não escolar. Relações interpessoais na instituição educativa. Projeto Pedagógico escolar e não escolar. Tendências atuais de gestão escolar.

20. Fundamentos de Educação Especial

Princípios, fundamentos, histórico, legislação e estrutura geral da Educação Especial. O aluno da educação especial; deficiência/habilidades/potencialidades; inserção sócio-educacional; perspectivas atuais de atendimento.

BLOCO V - Políticas públicas e prática educativa

21. Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa

Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa. A fala, a leitura, a escrita e a análise lingüística como prática de sistematização do conhecimento lingüístico. Conteúdos e materiais didáticos de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

22. Conteúdo e Metodologia da Matemática

Concepções do ensino de Matemática. Tendências atuais do ensino e aprendizagem da Matemática. Proposição teórico-metodológica no ensino da Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Conteúdos e materiais didáticos no ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Experiências e projetos de ensino de Matemática.

23. Conteúdo e Metodologia de História

Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História. Conteúdos e materiais didáticos no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Experiências de ensino de História.

24. Conteúdo e Metodologia de Geografia

Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de Geografia. Conteúdos e materiais didáticos no ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Experiências de ensino de Geografia.

25. Conteúdo e Metodologia de Ciências da Natureza

Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Ciências da Natureza nas séries iniciais do ensino fundamental. Materiais didáticos no ensino de Ciências da Natureza. Projetos de ensino de Ciências. Os conteúdos de Ciências nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

BLOCO VI - Prática Educativa**26. Conteúdo e Metodologia de Educação Física**

Educação Física e seu objeto de estudo. Tendências curriculares do ensino de Educação Física. Educação Física e a cultura corporal. Aprender e ensinar Educação Física. Iniciação nos grupos de referência social. Avaliação em Educação Física.

27. Conteúdo e Metodologia de Artes

A Arte como objeto de conhecimento. O ensino da Arte na escola. Pesquisas e produções textuais na do ensino e aprendizagem da Arte. Sensibilidade no fazer artístico do aluno. Fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores e sensibilidade na reflexão sobre arte como objeto cultural e histórico. Avaliação em Arte

28. Eco-Pedagogia

Educação, Meio-ambiente e cotidiano. Princípios de Sustentabilidade. Cidadania Ambiental

29. Educação e as NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação):

O processo de informatização da sociedade. Tendências atuais da tecnologia na Educação; Teorias da aprendizagem e metodologia subjacentes ao ensino por computador numa perspectiva construtiva do processo de conhecimento; Ambiente de Aprendizagem em Contextos Sociais e Mudanças – Prática Reflexiva e Participação Crítica; Teoria e Prática no Ambiente Informatizado; Projetos Pedagógicos; Softwares Educativos.

30. Literatura Infantil

Formação do repertório de literatura infantil; conto de fadas; fábulas. Formação do leitor através da literatura infantil, Técnicas de contar história.

31. Prática de Ensino na Escola Fundamental

Ensino Fundamental: contextualização e problemática. Relatos de experiências de ensino na escola fundamental. Análise das experiências e dos programas oficiais do Ensino Fundamental. Planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógicas no Ensino Fundamental.

ANEXO C
Temas de Seminários e Oficinas destinados ao curso de Pedagogia convênio
UFPI/PMT (Projeto 5 – 2004/1 a 2006/2)

SEMINÁRIOS

1. Educação e Relação de Gêneros
2. Educação e Sexualidade
3. Políticas Educacionais e Partidos Políticos
4. Planos Econômicos e Classes Sociais
5. Economia e Educação
6. Educação e Trabalho
7. A Pedagogia de Paulo Freire
8. Educação e Subjetividade
9. Pedagogia de projetos

OFICINAS PEDAGÓGICAS

1. Arte-Educação
2. Educação e ludicidade
3. Biodança
4. Oficinas de translinguagem
5. Arte-terapia
6. Recursos Audiovisuais