



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DOS CIEPS E DA ESCOLARIZAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL ATRAVÉS DA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO: MEMÓRIAS DE
PROFESSORES**

Doutoranda: Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cristina Menezes

Campinas / SP
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A CONSTRUÇÃO DOS CIEPS E DA ESCOLARIZAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL ATRAVÉS DA FORMAÇÃO CONTINUADA
EM SERVIÇO: MEMÓRIAS DE PROFESSORES**

Yrla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva
Orientadora: Profª Drª Maria Cristina Menezes

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Yrla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva e aprovada pela
Comissão Julgadora.

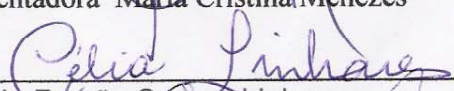
Data: 19/02/2009

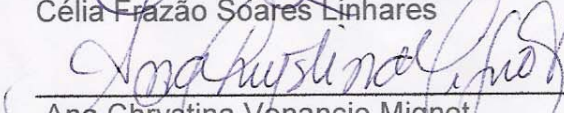
Assinatura:.....

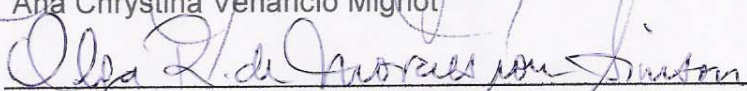

Orientador

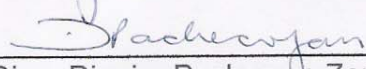
COMISSÃO JULGADORA:


Orientadora Maria Cristina Menezes


Célia Frazão Soares Linhares


Ana Chrystina Venancio Mignot


Olga Rodrigues de Moraes Von Simson


Dirce Djanira Pacheco e Zan

2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Silva, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da.

Si38c A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral
através da formação continuada em serviço: memórias de professores / Yrlla
Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador: Maria Cristina Menezes.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Centro Integrado de Educação Pública. 2. Formação de
professores. 3. Professores. 4. Memória. I. Menezes, Maria Cristina. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-567/BFE

Título em inglês: The construction of CIEPS and education full time through continuing
education in service: memories of teachers.

Keywords: Integrated Center of Public Education; Training of teachers; Teachers; Memory

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Cristina Menezes (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Olga Rodrigues de Moraes von Simson

Prof^ª. Dr^ª. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Prof^ª. Dr^ª. Ana Chrystina Venancio Mignot

Prof^ª. Dr^ª. Célia Frazão Soares Linhares

Data da defesa: 19/02/2009

Programa de Pós-Graduação: Educação

e-mail: yrllaribeiro22@yahoo.com.br

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo apoio, pela confiança e pela compreensão nos momentos em que não pude, em função da pesquisa, me fazer presente;

Ao meu filho, Ygor, e à minha filha, Yasmin, pelo amor que me devotam, inspiração cotidiana para a minha vida;

Ao meu marido, Waldeck, pelo constante incentivo à minha trajetória de pesquisadora e pela sua parceria na leitura crítica deste trabalho e, sobretudo, na construção cotidiana da vida compartilhada;

À minha orientadora, Maria Cristina Menezes, pelas instigantes críticas e sugestões e, também, pela confiança em mim depositada;

Às professoras Ana Chrystina Venancio Mignot, Corinta Maria Grisolia Geraldi e Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, pelas críticas cuidadosas e construtivas, quando do Exame de Qualificação;

Às professoras Ana Chrystina Venancio Mignot, Célia Frazão Soares Linhares, Dirce Djanira Pacheco e Zan e Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, pela disponibilidade e pela honra que me concedem ao participar da Banca Examinadora desta Tese;

Às professoras dos CIEPs, que se dispuseram a interagir comigo nesta pesquisa e que deram as principais contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

“Nossas crianças não são melhores do que as de todo o mundo civilizado, que julga indispensável uma escola de dia completo, para que sua infância se integre no mundo letrado. Em consequência, não há outro caminho para que o Brasil venha, um dia, a dar certo que o de generalizar a educação tipo CIEPs.”

Darcy Ribeiro

RESUMO

O presente estudo restitui as memórias de professoras dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados no Estado do Rio de Janeiro, em especial sobre a formação continuada de professores realizada no âmbito desta emblemática experiência de educação pública integral, desenvolvida sob a liderança política de Leonel Brizola e sob a liderança intelectual de Darcy Ribeiro. A pesquisa faz uma contextualização do processo de implantação dos CIEPs no Estado do Rio de Janeiro, na primeira metade dos anos 1980, enfatizando o seu caráter inovador, polêmico e politicamente comprometido com a escolarização das crianças das classes populares. Do ponto de vista teórico, empregou-se, com base em Pierre Bourdieu, o conceito de *habitus*, com vistas à apreensão das trajetórias familiares, escolares e profissionais das professoras. Para fundamentar o trabalho de memória, o estudo se baseou principalmente nas formulações de Walter Benjamin, Marie Cristine Josso, Gaston Pineau, Alessandro Portelli e Paul Thompson. Para mediar as reflexões sobre formação continuada de professores, estabeleceu-se um diálogo com a literatura especializada, especialmente com António Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire, Philippe Perrenoud e Donald Schön. A pesquisa de campo foi desenvolvida a partir da história oral de oito professoras que trabalham em CIEPs, em três municípios do Estado do Rio de Janeiro, e que vivenciaram diferentes momentos da experiência dos CIEPs, desde a sua implantação até os dias atuais. As principais conclusões revelam que o CIEP ainda é uma das mais relevantes políticas educacionais praticadas no Rio de Janeiro. Além disso, a experiência profissional nos CIEPs e, em particular, a vivência da sua proposta de formação continuada tiveram e têm, até hoje, uma forte influência sobre a trajetória das professoras entrevistadas, seja no tocante à sua auto-estima profissional; seja no tocante à compreensão da importância estratégica do aperfeiçoamento continuado de sua formação; seja no tocante à afirmação do trabalho coletivo e dialógico como fundamento da prática docente; seja no tocante ao compromisso com a emancipação, pela construção do conhecimento e pelo sucesso escolar, dos filhos das classes populares. As memórias das professoras revelam, com nitidez, que a socialização profissional nos CIEPs produziu, nas docentes entrevistadas, um *habitus* suficientemente potente para estruturar seus modos de perceber o contexto em que vivem e suas práticas, não apenas no âmbito profissional, mas também no plano político e pessoal.

Palavras-Chave: CIEP - Rio de Janeiro; Formação Continuada de Professores; Memórias de Professores.

RÉSUMÉ

La présente étude restitue les mémoires des enseignants des Centres Intégrés d'Education Publique (CIEPs), créés dans l'Etat de Rio de Janeiro, en spécial sur la formation continue des enseignants mise en place dans le cadre de cette emblématique expérience d'éducation publique intégrale, développée sous le commandement politique de Leonel Brizola et sous le commandement intellectuel de Darcy Ribeiro. La recherche met en évidence le contexte du processus de mise en place des CIEPs dans l'Etat de Rio de Janeiro, dans la première moitié des années 1980, tout en mettant en relief son caractère innovateur, polémique et engagé vis-à-vis de la scolarité des élèves des milieux populaires. Du point de vue théorique, on a employé, fondé sur Pierre Bourdieu, le concept de *habitus*, en vue de la compréhension des parcours familiaux, scolaires et professionnels des enseignants. Pour axer le travail de mémoire, l'étude a pris en compte surtout les travaux de Walter Benjamin, Marie Cristine Josso, Gaston Pineau, Alessandro Portelli et Paul Thompson. Pour baser les réflexions sur la formation continue des enseignants, on a fait un dialogue avec la littérature spécialisée, en particulier avec António Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire, Philippe Perrenoud et Donald Schön. La recherche de terrain a été développée à partir des histoires orales de huit enseignantes qui travaillent en CIEPs, dans trois communes différentes de l'Etat de Rio de Janeiro, et qui ont vécu différents moments de l'expérience des CIEPs, dès son inauguration jusqu'à nos jours. Les principales conclusions montrent que le CIEP est toujours l'une des plus rélevantes politiques éducatives pratiquées dans l'Etat de Rio de Janeiro. En plus, l'expérience professionnelle dans les CIEPs et, en particulier, la participation à sa proposition de formation continue ont eu, et l'ont toujours, une forte influence sur la trajectoire des enseignantes interviewées, soit en ce qui concerne son auto-estime; soit en ce qui concerne la compréhension, chez les enseignantes, de l'importance stratégique du perfectionnement de sa formation; soit en ce qui concerne l'affirmation du travail collectif et du dialogue comme fondements de la pratique d'enseignant; soit en ce qui concerne l'engagement avec l'émancipation des enfants des milieux populaires, par le biais de la production des savoirs et de leur succès à l'école. Les mémoires révèlent, de façon très claire, que la socialisation professionnelle dans les CIEPs a produit, chez les enseignantes interviewées, un *habitus* suffisamment puissant pour structurer leurs modes de saisir le contexte où elles vivent et leurs pratiques, non seulement dans le domaine professionnel, mais également dans le domaine politique et personnel.

Mots-Clés: CIEP – Rio de Janeiro; Formation Continue des Enseignants; Mémoires d'Enseignants.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO I: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
DESENVOLVIDA NO CIEP.....	17
1.1 O Primeiro Programa Especial de Educação - 1º PEE	26
1.2 O Segundo Programa Especial de Educação - 2º PEE	31
 CAPÍTULO II: A HISTÓRIA ORAL NO TRABALHO COM AS MEMÓRIAS DE	
PROFESSORES	41
2.1 Uma Viagem com Walter Benjamin	41
2.2 A História Oral como Metodologia de Pesquisa	43
2.3 O Campo de Pesquisa	58
2.3.1 Os Sujeitos da Pesquisa	59
2.3.2 A Construção das Entrevistas	62
 CAPÍTULO III : MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS DO CIEP: TRAJETÓRIAS	
FAMILIARES, ESCOLARES E PROFISSIONAIS	71
3.1 As Trajetórias Familiares	72
3.2 As Trajetórias de Escolarização	88
3.3 As Trajetórias Profissionais	104
 CAPÍTULO IV: MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO	
CONTINUADA NO CIEP	131
4.1 Uma Vaga Lembrança	136
4.1.1 Lembrando da Formação Continuada no 1º PEE	138
4.1.2 Lembrando da Formação Continuada no 2º PEE	148
4.1.3 A Formação Continuada e sua Relação com a Prática.....	160
4.2 Uma Rica Lembrança	167
4.2.1 Lembrando da Formação Continuada	174

4.2.2 Lembrando dos Agentes Envolvidos	180
4.2.3 Lembrando do Material Fornecido	184
4.2.4 A Formação Continuada e sua Relação com a Prática	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
ANEXOS.....	211
ANEXO 1 – Roteiro da Entrevista	211
ANEXO 2 – Íntegra da Transcrição de uma Entrevista	214



Fonte: O livro dos CIEPs, 1986

INTRODUÇÃO

Numa sociedade como a nossa, atravessada pelas desigualdades, não poderíamos imaginar que o campo da educação fosse uma ilha de igualdade e justiça social. Ao contrário, as características de uma sociedade desigual, em que as classes dominantes estão habituadas a “usar as pessoas como se elas fossem carvão”, como afirmou Darcy Ribeiro (1995, p. 72), também se manifestam, e muito intensamente, no aparelho escolar brasileiro.

Hoje, ainda, os dados estatísticos nos mostram a posição que o Brasil ocupa quando falamos de desigualdade social e distribuição de renda. De acordo com dados apresentados pelo Banco Mundial, o Brasil está em décimo lugar entre os países que têm a pior distribuição de renda do mundo, perdendo apenas para Bolívia, Botsuana, República da África Central, Guatemala, Haiti, Lesotho, Namíbia, África do Sul e Zimbabwe (FERREIRA, LEITE e LITCHFIELD, 2005).

Apesar da péssima posição que ocupa neste ranking de distribuição de renda, o relatório do Banco Mundial mostra a melhoria da posição brasileira, visto que em 1989 o Brasil era o segundo na lista dos países com a pior distribuição de renda. Os pesquisadores apontam, como um dos fatores de melhoria nos índices, o retorno do investimento em educação. Esses dados e a análise feita pelos pesquisadores reforçam o discurso dos idealizadores dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que justificavam a criação deste projeto pela tentativa de melhoria da qualidade de vida das classes menos favorecidas.

O combate a esse problema social passa, certamente, pela melhoria do ensino, através de propostas de formação continuada do corpo docente e técnico-administrativo, pela melhoria das condições físicas das escolas, pela melhoria salarial dos professores, enfim, pela melhoria de métodos e estratégias para que os alunos possam construir uma verdadeira aprendizagem, duradoura e plena de significados.

As crianças das classes populares encontram enormes barreiras no cotidiano escolar. Seu comportamento é associado à falta de educação, seus valores são questionados em relação ao que é propugnado pela escola, seus conhecimentos não são considerados, sua realidade deve ser deixada de lado para que, uma outra, sob o modelo das classes dominantes, seja construída (ESTEBAN, 1993).

Segundo estatísticas relativamente recentes, de cada mil crianças que iniciam o primeiro ano do ensino fundamental, menos da metade chega ao final da primeira etapa do ensino fundamental e menos de um quinto conclui o ensino fundamental. A repetência e a evasão explicam esse progressivo afunilamento, que vai construindo a chamada “pirâmide educacional brasileira” (SOARES, 2000).

Essa situação se dá através da rejeição, pela escola, das camadas populares: várias pesquisas demonstram a relação existente entre origem social e fracasso escolar, ou seja, a escola que seria para o povo é, na verdade, contra o povo (PATTO, 1999).

A origem do projeto dos CIEPs está fortemente ligada ao desejo de ultrapassar o fracasso escolar das escolas públicas brasileiras. Na concepção dos CIEPs, a escola é entendida como algo muito mais importante para as camadas populares do que para as classes dominantes. Para estas, a escola tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra as desigualdades e aqueles privilégios. Assim, o que essa escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a apropriação dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem.

Os CIEPs, enquanto escolas conscientes, como coletivos institucionais vivos, de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, assumem a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que permitam aos alunos conquistar amplas condições de participação cultural, política e de reivindicação social.

Para melhor entender este quadro, apresento a seguir, de forma resumida, alguns fatos históricos marcantes de um período ainda recente.

Nos anos sessenta, mais precisamente com o golpe civil-militar de 1964, todos os projetos políticos e intelectuais de orientação progressista foram interrompidos e seus

idealizadores foram obrigados, na melhor das hipóteses, a procurar o exílio ou, na pior das hipóteses, foram presos, torturados ou assassinados pela repressão.

Nesse período de exceção, o governo militar percebia a educação como um elemento fundamental do modelo de desenvolvimento econômico então desejado, que estava diretamente associado à afirmação da ideologia da segurança nacional. O objetivo primordial deste governo era a extensão dos sistemas de ensino, garantindo, assim, o acesso à escola para a maioria da população, levando a um maior controle social e a um aumento de produtividade. O acesso à escola passou a ser mais democrático, mas a escola não era democrática em suas práticas sócio-pedagógicas cotidianas.

Do ponto de vista da quantidade, o problema da educação não era mais tão grave como antes, entretanto, do ponto de vista da qualidade, a gravidade era enorme. Na verdade, as reprovações haviam se tornado uma constante, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, o que impedia um fluxo corrente de alunos nesta etapa da escolarização. Conseqüentemente, percebíamos nas escolas públicas um número elevado de alunos nos anos iniciais e salas vazias nos anos finais, levando ao desperdício dos recursos públicos e ao descumprimento dos objetivos gerais propostos para a educação obrigatória no Brasil.

Na segunda metade dos anos 70, com a abertura política, os exilados começam a retornar ao Brasil e as discussões intelectuais, principalmente no campo da educação, passam a ocupar um lugar privilegiado. Os professores retomam a participação nos debates políticos sobre a educação. Dois eventos marcam o retorno organizado dos professores à reflexão e à organização política: o Seminário de Educação Brasileira, em Campinas (SP), no ano de 1978, e a greve do magistério no Rio de Janeiro, em 1979.

No final dos anos setenta, as idéias de Paulo Freire chegam aos professores, trazendo para estes uma possibilidade de reflexão sobre a educação, numa perspectiva política. Neste momento, o pensamento pedagógico dito “reprodutivista” começava a ser tensionado por uma visão mais dialética da educação. A visão de escola reprodutivista, concebida por Bourdieu e Passeron, chegou ao Brasil em 1975, com a tradução do livro “A Reprodução”. Desde esse momento, os professores foram muito influenciados por esta

visão reprodutivista da escola, que parecia não considerar nenhuma possibilidade de mudança da ordem social vigente, tornando suas atividades pedagógicas passivas, visto que, nesta concepção, a impossibilidade de mudança era marcante.¹ É preciso aqui salientar que o pensamento freireano, no campo acadêmico da educação, no Brasil, também sofreu questionamentos, em proveito de uma leitura marxista mais ortodoxa sobre o fenômeno da educação. A crítica marxista ao aparelho escolar burguês foi amplamente hegemônica até o início dos anos noventa do século passado, quando se pôde constatar uma expressiva retomada do referencial de Paulo Freire. Cabe também destacar que a sociologia da educação de Pierre Bourdieu tornou-se, em muitos cursos de graduação e de pós-graduação, referência obrigatória nos cursos de sociologia da educação no Brasil, sendo reconhecida, por assim dizer, como abordagem sociológica clássica da educação, como as abordagens marxiana, durkheimiana e weberiana.

Aproximadamente nesta mesma época, mais precisamente em 1982, depois de vinte anos de jejum eleitoral, a abertura política nos proporcionou a realização de eleições diretas ao governo dos estados. Em alguns deles, como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, assumiram a governança partidos políticos de oposição ao governo militar. Este fato proporcionou uma nova discussão sobre educação, feita por grupos mais progressistas ligados aos partidos de oposição que passaram a governar aqueles estados. Esses governos, mais do que democratizar o acesso à educação, decidiram investir na melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, uma série de programas foram colocados em prática e, apesar de haver diferenças entre esses programas, eles tinham em comum algumas características: visavam atender as redes de ensino como um todo; se debruçavam prioritariamente sobre os primeiros anos do ensino fundamental, onde as taxas de reprovação e abandono eram mais elevadas; preocupavam-se com a ampliação do horário escolar diário e com as responsabilidades educacionais da escola. Entre essas propostas, situam-se os CIEPs no Rio de Janeiro, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo, o

¹ Convém aqui ressaltar que a discussão sobre o caráter reprodutivista da teoria da violência simbólica e a crítica que lhe foi desferida pela sua suposta falta de dialeticidade alimentaram grandes debates acadêmicos, no campo da sociologia da educação. Mais adiante, aprofundaremos essa questão, que foi bem abordada, entre outros, por: A. Prost (1970), V. Petit (1973), G. Snyders (1976), F. Cardé & J. Plantier (1993) e Carneiro da Silva (1999).

Projeto Curumim em Minas Gerais, os Centros de Educação Integral (CEIs) no Município de Curitiba e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) no âmbito federal.²

Nesse contexto, no Estado do Rio de Janeiro, assistimos à eleição de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, respectivamente, governador e vice-governador, em novembro de 1982, para um mandato de 4 anos. Naquela época, Brizola era visto como um símbolo da resistência ao golpe civil-militar de 64. Seu exílio, em relação ao vivido por outros brasileiros, foi o mais longo (quinze anos) e seu partido, o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), o mais atingido pelo golpe de Estado. Quando voltou ao Brasil em 1979, Brizola era visto, por grande parte dos brasileiros, como uma esperança de mudança política.

A tentativa de mudança política engendrada pelo grupo de Brizola contou com a participação de várias personalidades, tais como: Darcy Ribeiro, célebre educador e antropólogo, e o mais importante arquiteto do Brasil, de formação comunista, Oscar Niemeyer.

Brizola, Darcy e Niemeyer participaram do cenário político nacional antes mesmo do golpe civil-militar. Niemeyer já era conhecido na década de 60, principalmente por ter sido um dos arquitetos responsáveis pela construção de Brasília. Darcy Ribeiro era conhecido por ter idealizado e ter sido o primeiro reitor da Universidade de Brasília, concebida de forma muito inovadora. Darcy foi também ministro da educação no governo do Presidente João Goulart (1961 – 1964). E, por último, Brizola, que já possuía uma trajetória política vasta: governador do Rio Grande do Sul (1959-1962), líder da “Campanha da Legalidade”, em 1961, que buscava garantir que o então vice-presidente João Goulart assumisse a Presidência da República, após a renúncia do Presidente Jânio Quadros. Em 1962, Brizola havia sido eleito deputado federal pelo antigo Estado da Guanabara com um número expressivo de votos e era visto como um forte candidato ao cargo de Presidente da República nas eleições de 1965, que não aconteceram por causa do golpe de Estado de 64.

² Sobre essas várias iniciativas, ver: CAVALIERI, A.M.V. (1996).

Quinze anos mais tarde, Brizola e outros exilados retornam ao Brasil e encontram uma sociedade civil absolutamente desorganizada, no que se refere ao plano político, o que favorecia o desenvolvimento de movimentos mais populistas, como o consolidado por Brizola à frente do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Para os professores, Brizola representava uma boa alternativa para o governo do Estado, visto que prometia grandes investimentos em educação. De fato, a educação foi a prioridade do governo de Brizola, visto o investimento feito nesta área no ano de 1986, que representava 39,25% da receita do Estado do Rio de Janeiro (FARIA, 1991)³.

Eleito para um mandato de 4 anos, Brizola precisava definir algumas estratégias para conseguir efetivar seu projeto inovador de educação (LOBO JÚNIOR, 1988; CUNHA, 1991). Primeiramente, ele nomeou personalidades políticas dotadas de grande carisma, seja este construído através de sua trajetória profissional e política, ou ainda em função das famílias que representavam. Para a Secretaria de Educação, ele designou Yara Vargas, sobrinha de Getúlio Vargas, um dos presidentes mais populares que o Brasil já teve. E para a Secretaria de Cultura, porém com poderes ampliados, o próprio vice-governador eleito Darcy Ribeiro, igualmente conhecido, conforme mencionamos, e dotado de grande carisma pessoal.

Outro gesto importante foi a criação da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura (CCEC), que tinha como objetivo formular uma nova política educacional, bem como orientar a sua execução. Esta Comissão, dotada de muito poder e responsável por um orçamento de 500 milhões de dólares, recebeu do governador toda a liberdade para elaborar um projeto especial para a Educação do Estado. Pertenciam a esta Comissão o Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o Secretário de Educação do Município do Rio de Janeiro, o Reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Vice Governador, Professor Darcy Ribeiro, que presidia a Comissão.

³ Para ressaltar a expressão deste percentual, cabe lembrar que os estados, desde 1983, são obrigados a investir 25% da receita de impostos em educação, disposição que entrou em vigor com a promulgação da Emenda Constitucional nº 24/83, do Senador João Calmon (PMDB-ES), sendo posteriormente mantida pela Constituição de 05 de outubro de 1988.

Outra estratégia utilizada por Brizola para “limpar” o caminho, de modo que pudesse desenvolver com plena liberdade o seu projeto educacional, foi buscar apoio do Conselho Estadual de Educação, órgão deliberativo e responsável pela formulação de políticas educacionais. O Governador resolveu destituir todos os integrantes deste órgão, justificando que o mesmo não possuía representação docente. Na verdade, Brizola sabia que, com um Conselho constituído majoritariamente por representantes do ensino privado, ele poderia ter dificuldades para desenvolver seus projetos educativos que davam prioridade à educação pública.

O passo seguinte foi dado através do Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro, formulado pelo governo e aprovado na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, em dezembro de 1983. O Plano denunciava os graves problemas da educação pública, principalmente os altos índices de abandono e reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta constatação serviu como subsídio para o governo definir os caminhos que a educação iria tomar nos quatro anos de mandato.

Porém, de todas as medidas tomadas, a mais importante foi a criação do Programa Especial de Educação (PEE), onde se inscrevia o projeto mais audacioso: a criação dos CIEPs. O PEE nasceu do movimento “Escola viva, viva a escola”, que convocou todos os professores do ensino fundamental para participar de uma ampla consulta. Esta consistia na análise de um conjunto de teses que uma comissão da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro havia elaborado e enviado aos professores. As 45 teses elaboradas foram divididas em 3 grupos: “análise da situação e dos problemas da escola pública”; “as diretrizes do programa educativo do governo” e “o papel e a participação dos professores no novo programa educativo”.

O ápice deste movimento foi o “Encontro de Mendes”, que aconteceu nos dias 25 e 26 de novembro de 1983, durante o qual houve um aprofundamento do debate sobre a situação da educação pública no Estado do Rio de Janeiro. Na verdade, apenas a segunda tese – as diretrizes do programa educativo do governo – suscitou um maior debate, já que as outras duas foram aprovadas sem nenhuma modificação.

Esse “Encontro de Mendes”⁴ foi um reflexo do momento vivido nessa época, visto que, depois de um grande período de autoritarismo político, que se refletia, obviamente, nas escolas, os professores puderam se pronunciar sobre a educação e assim ter também uma responsabilidade política na reconstrução do ensino público.

Segundo várias pesquisas (CASTRO e FARIA, 2002; CAVALIERE, 2002; MAURÍCIO, 2002; COELHO, 2002; MONTEIRO, 2002), os professores, no Encontro de Mendes, fizeram inúmeras proposições sobre o cotidiano escolar, pois, neste momento, eles não ficaram seduzidos pelo projeto dos CIEPs. As principais reivindicações foram:

- eliminar os quatro turnos nas escolas, padrão de organização que fazia com que a criança permanecesse na escola apenas 3 horas diárias;
- oferecer formação continuada aos professores;
- avaliar os materiais didáticos disponíveis;
- oferecer alimentação de boa qualidade aos alunos;
- promover a distribuição de uniforme escolar para todos os estudantes;
- recuperar os prédios escolares e o mobiliário;
- prolongar o tempo de permanência da criança com dificuldade na escola;
- fazer um plano de cargos e salários de qualidade para os professores.

Entretanto, os principais objetivos do Programa Especial de Educação, definidos depois do Encontro de Mendes, foram:

- o aumento da rede pública estadual de ensino, para que a criança fique na escola no mínimo 5 horas;
- criação de uma rede com 500 escolas de tempo integral, os CIEPs, que receberiam 1.000 alunos cada, sendo 600 acolhidos durante o dia e 400 jovens à noite. Estas escolas foram pensadas para atender prioritariamente as crianças de classes sociais mais desfavorecidas;

⁴ O encontro de professores recebeu este nome, por ter sido realizado na cidade serrano do Estado do Rio de Janeiro chamada Mendes.

a construção de uma fábrica de escolas, visando a construção destas 500 escolas de tempo integral e ainda a construção das casas da criança, estabelecimentos que seriam destinados às crianças de 3 até 6 anos.

Podemos constatar que os objetivos do PEE não correspondem totalmente aos anseios dos professores. Na verdade, Brizola preferiu dar continuidade as suas idéias, em detrimento das idéias levantadas pelos professores no Encontro de Mendes. O exemplo claro disso foi a decisão de levar adiante o projeto dos CIEPs, que havia sido refutado pelos professores ou, pelo menos, que não havia sido considerado como uma prioridade pelos docentes.

Sendo assim, percebemos que o governo utilizou todas as medidas necessárias para facilitar a implementação do seu principal projeto na área da educação, que era também a sua principal ferramenta de marketing político: a construção dos CIEPs.

Analisando o modelo de escolas regulares que tínhamos até a década de oitenta, pudemos perceber vários problemas que, como ressalta Leonardos (1990), podem ter contribuído para a decisão prioritária de criação dos CIEPs, tais como:

- incompatibilidade cultural entre o currículo escolar e as experiências dos alunos;
- a falta de interdisciplinaridade;
- as atividades pedagógicas que privilegiavam os trabalhos individualizados, a “decoreba”, os ditados, características que reforçam uma apropriação muito superficial do conhecimento;
- formação de professores inadequada ou insuficiente;
- os professores tinham uma visão negativa das possibilidades dos alunos, principalmente daqueles oriundos das classes populares;
- o inócuo envolvimento das famílias e da comunidade na vida escolar de suas crianças e adolescentes.

Nesse quadro de “calamidade” educacional, expressão empregada por Darcy como título de um de seus livros (Ribeiro, 1984), Leonel Brizola e Darcy Ribeiro decidiram dar prioridade à educação no governo que lideraram, no quadriênio 1983-1986.

A instituição escolar, até então, não havia se dado conta do processo de segregação e exclusão que vinha causando, pois não estava - em muitos casos, ainda hoje não está - oferecendo alternativas suficientes, diante do desafio de formar um novo cidadão, que, além de se apropriar dos conteúdos escolares ligados à formação geral clássica (língua materna, matemática, ciências naturais, ciências sociais, etc.), construa uma atitude mais crítica diante da sociedade em que vive, buscando participar e intervir mais diretamente na construção e na transformação da realidade social.

As escolas de tempo integral, segundo vários especialistas⁵, reuniram melhores condições (estruturais, de tempo, de recursos humanos) e uma proposta pedagógica mais condizente com a formação integral do cidadão. Para Ana Cavalieri (1996, p. 30), a escola de tempo integral proporcionaria:

“(...) uma maior participação da escola na vida das crianças e das comunidades, transformando o formato de escola básica de maneira que esta venha a cumprir função importante nas esferas cultural e comunitária e que a instrução escolar apareça associada à expansão do convívio social, aos esportes, às artes, ao lazer e à saúde.”

Com o estudo da proposta de ampliação do tempo de permanência na escola pública, que é o meu principal foco de interesse, inscrevo-me na busca por uma educação efetivamente pública e democrática. Para tanto, é preciso pensar a educação em tempo integral, não apenas como duplicadora de carga horária, mas principalmente como possibilidade de oferecer às crianças, em particular àquelas de origem popular, uma formação integral e multidimensional, que prepare para a vida e para o questionamento da vida.

Nesse intuito, tal concepção de educação escolar precisa se preocupar também com o docente que atuará junto a esses alunos e com a formação continuada desse docente, para que ele seja efetivamente um professor-pesquisador, que possa intermediar a formação integral e multidimensional que se pretende garantir aos nossos alunos, em especial aos filhos das classes populares.

Através dos meus estudos em educação, principalmente no que concerne ao exame de uma proposta de escolarização em tempo integral e suas implicações, venho tentando evidenciar as novas funções que a educação brasileira precisa incorporar para a construção

⁵ A esse respeito, ver, entre outros, Leonardos, 1990; Faria, 1991; Cavalieri, 1996; Coelho, 2002.

de uma nova escola, que esteja adaptada a sua clientela e às novas exigências sociais do nosso país, face aos desafios da nova ordem mundial, de economia internacionalizada, suscetível a crises globais, como a crise que vivemos no presente momento, com as suas conseqüentes repercussões sobre os investimentos na área social, inclusive na educação.

Resgatando, então, a minha trajetória de pesquisa, vale ressaltar que ela é fruto de uma inserção profissional. Trabalhei, entre 1990 e 1993, em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) da rede estadual do Rio de Janeiro, situado no Município de Nova Iguaçu, originalmente criado para funcionar em regime de tempo integral. Porém, durante o período em que lá atuei, a instituição estava completamente descaracterizada, no que concerne à proposta dos CIEPs, visto que os alunos estudavam em tempo parcial, a unidade não possuía nenhum profissional de apoio (animador cultural, professor de educação física, professor de sala de leitura, entre outros), a instituição recebia uma verba de merenda que quase não dava para oferecer uma única refeição, etc. Em outros termos, à exceção do espaço físico, aquele CIEP pouco lembrava um “Centro Integrado de Educação Pública”. É bem verdade que, do ponto de vista docente, havia um ambiente propício para uma escolarização de tempo integral: havia professores que tinham trabalhado no projeto de criação dos CIEPs e que acreditavam nele, mas não havia vontade política das autoridades estaduais, naquele momento, para dar continuidade a esta proposta de escolarização. Desse contexto conflituoso, surgiu então o meu interesse pelo estudo do projeto, por suas características pedagógicas, por seu caráter político e por suas diferenças em relação às escolas públicas de tempo parcial.

Assim, em um primeiro momento deste percurso de investigação, para conclusão do Curso de *Licence*⁶ em Ciências da Educação, pesquisei a questão política da implementação dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro. Meu objetivo era reconstruir o processo de criação dos CIEPs dentro do contexto político em que se inseria o Estado do Rio de Janeiro (1983-1987). Busquei, então, analisar as críticas feitas ao projeto, tentando sempre compreender até que ponto essas críticas tinham um cunho político ou mesmo “politiqueiro”⁷. E, por fim, através de uma pesquisa de campo

⁶ Este curso, concluído em 1995 na Universidade René Descartes – Paris V – Sorbonne, representa para os franceses o término do 2º ciclo de Educação Superior; no Brasil, poderíamos dizer que corresponde a um curso superior de 3 anos.

⁷ O termo « politiqueiro » é aqui empregado no sentido de caracterizar a posição crítica que

exploratória, procurei examinar a percepção dos professores sobre o projeto dos CIEPs (Silva, 1994).

Em um segundo momento da pesquisa, elaborei, como monografia para a conclusão do Curso de *Maîtrise*⁸ em Ciências da Educação, um trabalho que pretendia entender até que ponto o processo de construção do projeto de criação dos CIEPs abriu espaço para a participação efetiva dos professores da rede estadual. De forma sintética, questioneei especificamente a participação dos professores na *elaboração* e na *implantação* do projeto. Para desenvolver a pesquisa, busquei fundamentação em alguns conceitos que se mostraram essenciais para uma melhor apreensão do objeto. Comecei então a estudar, com base em Antonio Faundez (1993), o conceito de *participação social* e suas implicações teórico-práticas, chegando a definí-la como "uma iniciativa dos atores que visam a ruptura da estrutura de dominação para obter um certo espaço de poder" (SILVA, 1995, p. 48). Empreguei também o conceito de agente social, profundamente inspirada nos trabalhos de Pierre Bourdieu, como um sujeito que produz as práticas sociais não somente de acordo com as regras institucionais ou do campo social em que se insere, mas também de acordo com uma lógica que emana das suas próprias disposições subjetivas. E, por fim, empreguei o conceito de *estratégia*, entendida não simplesmente como cálculo mecânico, mas como exercício de antecipação da realidade social que pode se adaptar às incertezas da situação, conforme salientou Eric Plaisance (1988). Tentei, pois, compreender as estratégias colocadas em prática pelos agentes na busca de uma efetiva participação no projeto de criação e desenvolvimento dos CIEPs. Através dessa pesquisa, concluí que alguns professores até conseguiram conquistar um espaço de participação, mas essa participação era excessivamente informal e assistemática, não tendo sido capaz de provocar nenhuma mudança substancial no projeto concebido pelo governo (SILVA, 1995).

Num terceiro momento da pesquisa, ainda em busca de um maior conhecimento sobre as escolas de tempo integral e tomando por base um dos grandes projetos brasileiros

tem uma intencionalidade exclusivamente vinculada aos interesses eleitorais imediatos e, não raro, é oportunista. Logo, as críticas desse naipe em geral não favorecem a discussão aprofundada do conteúdo das propostas políticas.

⁸ Este Curso, concluído em 1996, também na Universidade René Descartes – Paris V – Sorbonne, me garantiu, no Brasil, após processo de revalidação de estudos, o título de graduada em Pedagogia, por decisão da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde havia iniciado o curso de graduação em Pedagogia, no início dos anos 1990.

sobre o tema, o CIEP, foquei a atenção na proposta de alfabetização desenvolvida nestas escolas, visto que é nesta fase do ensino que ainda encontramos o maior “funil” da educação brasileira, ou seja, trata-se de período de elevado teor seletivo, que muitas vezes sela o destino escolar da criança, ao menos no âmbito do ensino fundamental.

Nessa terceira etapa da pesquisa, interessei-me pela proposta de alfabetização do projeto original dos CIEPs (1983-1986), buscando interrogar os idealizadores do projeto a respeito das inovações que este trazia e que potencial encerravam para vencer a luta contra o fracasso da alfabetização na escola pública brasileira. Para melhor compreender, do ponto de vista sociológico, o fenômeno que investiguei, utilizei os conceitos centrais formulados por Pierre Bourdieu, tais como capital, em particular a noção de capital cultural, campo, agente, habitus e estratégia.⁹ Parti do princípio de que a escola pública brasileira valoriza fundamentalmente a cultura das classes dominantes. Logo, as crianças das classes populares, que possuem uma cultura própria, porém desvalorizada socialmente (cultura que não se converte em capital cultural), não conseguem se reconhecer nas práticas escolares (nem são por elas reconhecidas!) e acabam fracassando.

Minha intenção foi, então, examinar em que medida a proposta de escolarização em tempo integral, simbolizada pelos CIEPs, foi capaz de reverter esse quadro de fracasso, usando como estratégia central a valorização da cultura das crianças oriundas das classes populares. Constatei que havia uma outra estratégia importante adotada pelos idealizadores do projeto de alfabetização dos CIEPs, que foi a ênfase na formação continuada dos professores, de modo a inculcar, nesses profissionais, novos modos de percepção e de apreciação da cultura popular, que por sua vez pudessem estruturar práticas docentes capazes de reconhecer na cultura das crianças de origem popular um sentido e um valor simbólico suficientemente fortes para convertê-la em capital cultural (Silva, 1997).

Considerando que a formação continuada dos professores em serviço foi percebida pelos idealizadores da proposta de alfabetização dos CIEPs como uma estratégia fundamental para reverter a situação de fracasso escolar vivido pelas crianças das classes populares, me propus a fazer no doutorado um estudo sobre a formação continuada em

⁹ Para melhor entendimento do quadro teórico, ver: SILVA, Y.R.O.C. *A alfabetização das crianças das classes populares: análise da experiência dos CIEPs* (Rio de Janeiro - Brasil). Paris, Universidade René Descartes, 1997. (*mémoire* de DEA, revalidado no Brasil, pela UFF, como dissertação de mestrado).

serviço oferecida aos professores que atuaram em escolas públicas de tempo integral, vale dizer, nos CIEPs da rede estadual do Rio de Janeiro¹⁰.

Acredito que a formação oferecida em tempo integral, mais do que atender as necessidades das famílias que não têm onde deixar seus filhos, posto que as mulheres estão completamente inseridas no mercado de trabalho, exerce uma função pedagógica que consiste em formar o aluno dentro de uma visão de “educação integral”, buscando formar um “ser integral”, um cidadão pleno, como destaca Ana Maria Cavaliéri (1996, p. 31): “...uma escola que atue integralmente em aspectos da vida dos alunos relacionados ao seu bem estar físico, ao seu desenvolvimento como ser social e cultural e à sua capacidade como ser político”.

Nesse sentido, o professor precisa redefinir a escola e o espaço que ele ocupa dentro dela e, como tem apontado esse estudo, a grande parceira para esse trabalho de redefinição e reconstrução de papéis é a formação continuada em serviço. Nessa trilha, busquei analisar como este projeto de formação continuada é percebido pelo professor na sua própria formação enquanto profissional e enquanto sujeito da sociedade em que vive. Neste trabalho, tentei reconstruir, junto com os agentes envolvidos no projeto de formação continuada, através de depoimentos orais e construção da memória, suas trajetórias enquanto professores de uma escola pública de tempo integral, suas percepções sobre a formação continuada oferecida: de que forma eles percebem a influência desta formação no cotidiano de suas aulas e de que forma ela contribuiu, ou não, para o aprimoramento da educação de seus alunos.

Nesta nova etapa de pesquisa, interroguei a relação do *habitus* interiorizado pelo professor ao longo de um processo de formação continuada em serviço, oferecida dentro de uma proposta de escolarização de tempo integral, com a prática por eles desenvolvida no

¹⁰ Vale lembrar que nem todos os CIEPs situados no Estado do Rio de Janeiro pertencem à rede estadual de educação. Ao final do primeiro governo de Leonel Brizola, em 1986, quase 100 CIEPs foram municipalizados pelo Município do Rio de Janeiro e, ao longo dos anos, outros municípios também absorveram alguns CIEPs nas suas redes de ensino. Porém, cada localidade desenvolveu um trabalho diferenciado para estes CIEPs incorporados, na maioria das vezes transformando-os em escola de tempo parcial, como as demais escolas já existentes. Sendo assim, é importante salientar que vou trabalhar com os CIEPs da rede estadual de educação, visto que foi esta rede que buscou construir, de fato, uma proposta diferenciada de formação continuada de professores e é esta rede que vem sendo alvo de minhas pesquisas, desde 1993.

espaço escolar. Em outras palavras, investiguei como esse *habitus* de formação interfere na prática docente.

Vale salientar que meu foco é o olhar e a percepção dos professores sobre esse processo de formação continuada em serviço em que estão envolvidos e, ainda, sobre o potencial dessa formação para a sua atuação, no cotidiano escolar.

Com efeito, para que pudesse analisar a formação continuada e a percepção que os professores têm da mesma na sua prática cotidiana, precisei examinar as diferentes disposições, valores, princípios, modos de perceber e apreciar o mundo que aqueles indivíduos foram interiorizando ao longo de sua trajetória de formação. Segundo Bourdieu e Passeron (1975), em seu livro "A Reprodução", a primeira socialização (a familiar) inculca no indivíduo um *habitus* primário e irreversível, quer dizer, o trabalho pedagógico realizado pela família está na base de todas as ações deste agente. Esse *habitus* não pode ser reprimido ou transformado senão por um processo de socialização/inculcação de princípios e valores que produz, por sua vez, um novo *habitus* irreversível. Nesse processo, a escola entra, de modo geral, como segunda instância de socialização, podendo "operar a substituição completa de um *habitus* por um outro (conversão) (...) ou confirmar puramente e simplesmente o *habitus* primário (manutenção ou reforço)" (BOURDIEU e PASSERON, 1975. pp. 54-55).

Existe, ainda, um outro processo de socialização posterior à escolarização, que em geral se traduz nas relações de trabalho, através do qual o agente pode adquirir um novo *habitus*, muitas vezes suficientemente profundo para enfraquecer as disposições assimiladas no processo de escolarização. Nesse sentido, acredito que a formação continuada em serviço oferecida aos professores das escolas de tempo integral encerra um grande potencial para produzir, no professor, essa conversão, digamos, subjetiva, como um dos caminhos de transformação social, pessoal e, principalmente, profissional. De todo modo, as relações existentes entre os três "tipos" de *habitus* (produto da socialização familiar, da socialização escolar e da socialização profissional) me interessam profundamente, pois acredito que as práticas dos agentes estão profundamente marcadas pelo *habitus* inculcado durante os diferentes processos de socialização por eles vivenciados.

Relacionando esse conceito ao tema desta pesquisa, pretendo investigar o "*habitus* profissional" que foi sendo construído através da prática docente e, ainda, através do

processo de formação continuada no qual os professores estavam envolvidos¹¹, bem como examinar a forma como aquele *habitus* se relaciona com as disposições interiorizadas anteriormente por meio do processo de formação inicial ou, ainda, em ambientes de trabalho escolar que não materializam uma proposta de escolarização em tempo integral. Pretendo, enfim, e principalmente, investigar em que medida esse "*habitus* profissional" influenciou as práticas docentes desses agentes, segundo suas próprias percepções.

Quanto à metodologia empregada, definida a partir da natureza do objeto da pesquisa, entendo que a história oral pôde revelar com mais clareza os dados que foram necessários para desvendar o fenômeno investigado, visto que o objetivo desta pesquisa é compreender as relações existentes entre o processo de formação continuada, proposto pelo projeto dos CIEPs, e a prática docente dos agentes, dando precedência à percepção dos próprios agentes.

Partindo dessas considerações, esta tese foi organizada em três capítulos, a saber: no primeiro capítulo, busco apresentar as propostas de formação continuada em serviço oferecidas aos professores dos CIEPs.

O segundo capítulo foi elaborado em função da opção metodológica e do trabalho de campo. Sendo assim, trabalhei alguns conceitos ligados à memória e à história oral e, ainda, apresentei as características do campo de pesquisa, no intuito de revelar ao leitor o universo de professores entrevistados.

No terceiro capítulo, compartilho e problematizo as memórias dos professores, buscando apreender as relações entre os diversos momentos de formação continuada oferecidos pelos CIEPs e as percepções que os professores têm da relação daquela formação com sua prática pedagógica.

¹¹ O *habitus* profissional não é constituído apenas pela formação continuada, mas sim através de todos os momentos de socialização profissional nos quais o professor está inserido.



Fonte: O livro dos CIEPs, 1986

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DESENVOLVIDA NO CIEP

No instante em que o governo do PDT, com Leonel Brizola a sua frente, começa a definir mais precisamente as diretrizes para democratizar a educação escolar no Estado do Rio de Janeiro, instaura-se um grande debate sobre educação, com a participação dos mais diferentes setores da sociedade fluminense.

Os CIEPs se tornaram o objeto principal destas discussões, principalmente em seus aspectos político, técnico e pedagógico.

As palavras de Brizola que se seguem nos mostram a importância que o projeto teve para o governo do PDT naquele momento (*apud* LIMA, 1988, pp. 82 - 83):

O CIEP é uma instituição que nasceu de um questionamento interno da sociedade, da sua realidade injusta e não patriota. Esta nova escola dará às crianças uma alimentação completa, aulas, um segundo professor que estas crianças pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e odontológica. Depois de ficar o dia inteiro na escola, a criança retornará ao carinho de sua família depois de tomar um banho.

Mais de 50% de nossas crianças, depois de muitos anos de reprovação, abandonam a escola sem nem saber ler e escrever seu próprio nome. Quer dizer que eles são analfabetos frustrados. Por quê? Porque eles têm uma deficiência de saúde e alimentação e ainda permanecem pouco tempo na escola(...)

Todas as crianças do país deveriam estar numa escola como os CIEPs.

No âmbito desse projeto, o ponto inovador que nos interessa - a proposta de formação continuada - foi criada ainda no Primeiro Governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1983-1986). Para que os CIEPs tivessem um acompanhamento diferenciado, foi instituído um Programa Especial de Educação (PEE). Uma Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), constituída pelos grupos de trabalho de CA à 4ª série e de 5ª à 8ª série, era responsável pelo trabalho de aperfeiçoamento do corpo docente e dos funcionários, através de treinamento intensivo, treinamento em serviço e seminários e, ainda, pela orientação das equipes técnico-pedagógicas dos CIEPs¹². No 2º PEE (1991-1994), a proposta de formação continuada dos professores se constituía num Curso de Atualização para Professores de Escolas de Horário Integral, realizado em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O 2º PEE teve como finalidade a construção de 382 CIEPs, já que durante o 1º PEE apenas 118 das 500 unidades prometidas foram construídas. Esse grande número de novas escolas acarretaria uma enorme necessidade de professores novos para o quadro da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEERJ), visto que a mesma não apresentava professores ociosos. A Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais resolveu escolher professores, não através de concursos, mas sim selecionando-os através de prova de redação, desde que atendessem a dois pré-requisitos: residir no município onde se localizava o CIEP em que lecionaria e ter concluído o curso de formação de professores de nível médio há, no máximo, dois anos. Cada Professor-Bolsista, como ficou conhecido este profissional lotado

¹² Utilizo em minhas pesquisas o termo « formação », e não « treinamento », mas aqui o termo « treinamento » é utilizado, pois era esse o vocabulário adotado pelos grupos que implementaram a CPT.

apenas em CIEPs, trabalhava em regime de 8 horas diárias, sendo 3 horas de estudo, 2 horas de trabalho compartilhado com um segundo professor em sala de aula e 3 horas em sala de aula sozinho. Ou seja, nesse modelo, cada turma necessitaria de dois professores. A remuneração destes professores era equivalente a dois pisos salariais do professor docente II (1º segmento do ensino fundamental), do quadro efetivo do Estado, uma vez que sua carga horária era dobrada. Em suma, o projeto (em seus dois momentos) também previa para o ofício de professor uma formação integral permanente (SILVA, 1997).

Para que possamos entender melhor a proposta de formação continuada dos CIEPs é imprescindível fazer uma breve exposição dos fundamentos teóricos e filosóficos que nortearam todo o projeto dos CIEPs e, conseqüentemente, a sua proposta de formação continuada.

Alguns destes fundamentos foram apresentados pelos seus idealizadores nos textos oficiais que tratam do projeto, tais como as idéias de Paulo Freire sobre educação de jovens e adultos e as idéias de Anísio Teixeira sobre a educação básica. Outras teorias foram identificadas por vários pesquisadores como fundamentais para a construção deste projeto de educação (LIMA, 1988; CUNHA, 1991). Após detalhada análise, percebi que os principais teóricos que influenciaram a concepção do projeto dos CIEPs foram:

1 – a pedagogia da Escola Nova de John Dewey, trazida para o Brasil por Anísio Teixeira, tendo este último trabalhado com Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília e na implantação do Projeto Escola do Plano Piloto, também em Brasília, com o qual os CIEPs guardam muita similitude;

2 - a teoria da violência simbólica de Bourdieu e Passeron, que nos mostra como as classes desfavorecidas são excluídas da escola, por dentro do processo de escolarização;

3 - a teoria de Paulo Freire, na qual o processo de aprendizagem da leitura e da escrita está sempre ligado ao exercício da leitura crítica do mundo.

Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey nos Estados Unidos, traz para o Brasil, nos anos 20, a filosofia desenvolvida pelo pensador estadunidense, denominada Pedagogia da Escola Nova, que visava um modelo de sociedade democrática e harmoniosa.

Não só nos Estados Unidos, como também em outras partes do mundo, as propostas desta corrente pedagógica - Escola Nova - apresentavam, todas elas, uma visão de Educação mais democrática, valorizando a liberdade, a iniciativa, a auto-disciplina, o interesse e a cooperação. Além disso, uma enorme importância era dada à articulação da educação intelectual com as atividades criadoras e à vida sócio-comunitária dos alunos; enfim, pensava-se na educação integral da criança e na busca de uma ligação mais estreita entre a escola e a vida (LARROYO, 1974).

Para os críticos da Escola Nova, esta existiria apenas para servir ao capitalismo moderno, atendendo, de forma minimalista, as necessidades das classes menos favorecidas e, com isso, evitando conflitos.

Apesar das várias críticas recebidas, a Escola Nova tentou dar uma resposta à necessidade de reformulação da escola, considerando a nova clientela que ela começava a atender, marcada por experiências culturais e sociais diferentes daquelas vividas pelo público que a escola estava acostumada a receber.

Tanto na filosofia social de Dewey, como em todo o pensamento de Anísio, a questão da democracia é absolutamente crucial. A possibilidade da “reconstrução da experiência”, ou seja, a possibilidade de os indivíduos viverem experiências que são também pensamento é fundamental para a criação do modo de vida democrático. Anísio Teixeira considerava que somente a escola que funcionasse como uma espécie de universidade para crianças e adolescentes poderia propiciar esse tipo de experiência.

Na teoria de Dewey¹³, um ponto importante é a tentativa de se equilibrar a educação informal e implícita, que recebemos diretamente no nosso cotidiano, dentro e fora da escola, e a educação formal e intencional realizada pela escola, fazendo com que haja uma integração entre a aprendizagem sistemática da escola e a aprendizagem oriunda das experiências sociais cotidianas.

¹³ Sobre o pensamento de John Dewey, ver: J. Dewey. Vida e Educação. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. pp. 104-191 e J. Dewey. Democracia e educação. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

A filosofia da Escola Nova de Dewey é fundamentada na democracia, sendo aceita, então, apenas em sociedades que oferecem liberdade e autonomia a seu povo. O conceito deweyano de educação, como processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, não admite a visão curativa moralizadora e não supõe um modelo já pronto a ser alcançado, como, até então, as escolas vinham trabalhando. Essa concepção de educação como vida e descoberta, e não como preparação ou conserto, impõe novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e cria a necessidade de sua diversificação e ampliação. Sendo assim, ele acreditava que poderíamos contribuir para as mudanças sociais, se oferecêssemos uma formação vinculada aos ideais democráticos dentro das escolas. Para tal, seria importante que os currículos escolares estivessem ligados à vida dos indivíduos.

Anísio Teixeira passou a difundir no Brasil as concepções de educação formuladas por Dewey. Sendo um homem de vida pública, Anísio se propôs a organizar uma renovação social através da educação escolar pública, obrigatória e gratuita.¹⁴ Dentre as preocupações do célebre educador baiano, se destacavam: a ampliação das funções da escola e a defesa do aumento da jornada escolar para os alunos. Entretanto, ele não utilizava o termo educação integral, talvez para não ser considerado como um integralista, visto que estes se serviam com frequência desta expressão e de outras como “homem integral” e “Estado integral”¹⁵

Na verdade, Anísio Teixeira questionou muito o sistema de ensino que vigorava em sua época, principalmente no que concerne aos métodos de ensino utilizados. Ele afirmava que as matérias eram ensinadas apenas na teoria, sem que o aluno pudesse perceber o que é importante, interessante e útil:

Nossos métodos de ensino e nossas práticas escolares são ainda muito ligadas à rotina da memorização. O que nós mais queremos é vencer a resistência de uma tradição que percebe

¹⁴ Sobre o pensamento de Anísio Teixeira, ver: D. Ribeiro. Anísio Teixeira, pensador e homem de ação. In: Anísio Teixeira, pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. pp. 228-326 e A. Teixeira. Educação no Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

¹⁵ O Movimento Integralista Brasileiro (MIB), organizado em 1932, pregava uma educação integral que envolvesse o Estado, a família e a religião, no sentido da ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade (CAVALIERI, 1996).

a escola como uma casa onde a criança vem para aprender o que se manda da maneira como a escola manda. É o método da repetição e da cópia, ou ainda, da memorização dos livros (*apud* LIMA, 1988, p.30).

Em relação à escola fundamental, Anísio Teixeira acrescenta:

Esta escola primária deve ser, dentro da lei fundamental do ensino, antes de tudo ‘educativa’, ela deve propor às crianças práticas de observação e de raciocínio, para que elas tenham interesse nos ideais de conquista da humanidade. Isto se faz dando noções de literatura e de história da Pátria, propondo um trabalho com a língua portuguesa como instrumento de reflexão e de expressão; fazendo atividades com os olhos e com as mãos, ligadas ao trabalho prático e manual; (...) nunca podemos esquecer da terra e do meio que a escola deve servir, e o professor deve usar todas as fontes para melhor adaptar o ensino as particularidades de cada região (*apud* LIMA, 1988, p.31).

Em 1931, Anísio Teixeira assume um cargo público na área educacional, tornando-se Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal.

Em sua gestão no Distrito Federal, a constatação da evasão escolar e o inconformismo frente a ela foi um dos motores da ação de Anísio Teixeira. Ele apresenta diversos levantamentos de dados que demonstram o fracasso da escola pública brasileira de então, face à enorme quantidade de crianças que eram dela excluídas. No Rio de Janeiro, em 1932, as 39.978 crianças do 1º ano do ensino primário transformaram-se em 4.150 no 5º ano. Esse era um dos seus principais argumentos para contestar a qualidade da escola que se fazia no Brasil (TEIXEIRA, 1997).

A proposta de mudança desta realidade tem como cerne a idéia de uma escola complexa e do entendimento de que cabe à escola garantir que a civilização feita pelo homem não o *venha esmagar e destruir*. Mas, afirma o autor, tais objetivos renovadores da escola não são alcançáveis a curto prazo:

(...) resta toda obra de familiarizar a criança com os aspectos fundamentais da civilização, habituá-la ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver em um meio de mudança e transformação permanentes (Ibidem, p. 85).

Anísio Teixeira resume a realidade existente, bem como as mudanças necessárias a uma nova escola, nos quatro itens que se seguem (Ibidem, p. 89):

- porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a própria sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas;
- porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade;
- porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução;
- porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver.

Com base nestes princípios, Teixeira procede à reorganização da Direção Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, que, pelo Decreto nº 3.763/32, de 1º de fevereiro de 1932, criou 13 Inspeções Especializadas, entre elas: Obras Sociais Escolares, Peri-escolares e Pós-escolares; Educação de Saúde e Higiene Escolar; Educação Física; Música e Canto Orfeônico. Criou ainda a Biblioteca Central de Educação, a Filmoteca e um Museu Central de Educação.

Após um período de afastamento da vida pública, Anísio Teixeira é convidado para assumir o cargo de Secretário de Educação e Cultura da Bahia. Neste período, ele cria um novo projeto de escola que foi chamado de ‘Escola-Parque’. Tal instituição, fundamentada nas idéias de John Dewey, estava organizada em duas partes: a escola-classe, que as crianças freqüentavam em um período do dia, propondo um ensino mais formal; e a escola-parque, onde as crianças iam no outro período do dia, para desenvolver atividades práticas e sociais.

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a freqüentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno, a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo, receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis” (Teixeira, 1997, p. 243).

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira, que se assemelha muito aos CIEPs, constava de quatro escolas-classe, com capacidade para 1.000 alunos cada, em dois turnos de 500, e uma escola parque composta dos seguintes setores: pavilhão de trabalho; setor socializante; pavilhão de educação física, jogos e recreação; biblioteca; setor administrativo e almoxarifado; teatro de arena ao ar livre e setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no Complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos 7 aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previam-se a construção de residências para 5% do total de crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam (Éboli, 1983).

Anísio Teixeira sempre propôs uma hegemonia da liberdade e da verdade na escola, visto que, para a construção de uma sociedade aberta, ele considerava necessário que a educação estivesse a serviço do indivíduo. Nesse modelo de educação, os alunos não são vistos de acordo com sua origem social, mas de maneira homogênea, porém dando-lhes a possibilidade de participar da vida social de acordo com seus valores pessoais. A ascensão social do indivíduo está condicionada à educação e à instrução que ele possui, e não à classe social a que pertence.

Bourdieu e Passeron possuem uma concepção bem diferente das de Teixeira e Dewey. Através da teoria da “violência simbólica”, Bourdieu e Passeron (1975) nos mostram que as diferenças sociais são percebidas na escola como diferenças individuais. Fundamentados nesta teoria, percebemos como a escola reproduz e legitima as desigualdades existentes na sociedade, dissimulando o essencial: a opressão e a dominação, de base material. Desta forma, provoca-se uma espécie de adormecimento da sociedade a respeito das razões estruturais da desigualdade, evitando-se, assim, a luta de classes.

O poder simbólico exerce uma força simbólica sobre os grupos ou classes dominadas, sendo a violência simbólica o resultado desse processo. Segundo esta teoria de Bourdieu e Passeron, por trás de toda força simbólica, existe uma força material, para viabilizar o cumprimento do papel daquela. Quanto mais a força simbólica se alimenta da força material, mais forte ela fica e mais poder de perpetuação ela assegura a sua fonte (material).

A escola, sendo um veículo de violência simbólica, esconde as relações de força existentes na sociedade, mostrando-se independente e superior a essas relações sociais e propagando a sua vinculação à lógica meritocrática. A escola também tenta afirmar sua autonomia em relação à desigualdade social, quando trabalha os conteúdos escolares como se fossem um saber legítimo e de validade universal. Entretanto, este saber é um saber arbitrário, já que foi produzido no interior de um grupo social determinado, que possui interesses específicos e, muitas vezes, antagônicos aos interesses de outros grupos sociais. Esses saberes arbitrários são impostos a um outro grupo de indivíduos, transformando-se em veículo pelo qual se concretiza a violência simbólica. Os autores de “A Reprodução” acreditam que os indivíduos oriundos do grupo social que produziu este saber arbitrário demonstrem mais facilidade para apreender esses saberes escolares, enquanto que os indivíduos provenientes de outros grupos sociais tendem a fracassar na sua apreensão, fenômeno que, na escola, traduz-se em repetência ou evasão escolar. Essa seleção escolar é legítima, já que o saber escolar e o modo como é trabalhado são considerados legítimos, porque desenvolvidos por entidades socialmente legitimadas para realizar a transmissão intencional e sistemática da cultura.

Quanto ao papel da escola, Bourdieu e Passeron (1975, p. 218) afirmam:

Numa sociedade onde a obtenção de privilégios sociais depende cada vez mais da posse de uma titulação escolar, a escola passa a ter somente a função de assegurar a sucessão discreta dos direitos da burguesia, que não pode mais ser transmitida de forma direta e declarada.

Já Paulo Freire (1975, 1979, 1981) acredita na capacidade de auto-gestão das classes oprimidas, pensando numa escola que ofereça alternativas para a educação dos que são levados a uma alienação pela escola reprodutivista que ainda temos nos sistemas públicos de ensino. Denunciada por Paulo Freire como “educação bancária”, já que se limita a “depositar o conhecimento” nos alunos, como se fossem recipientes vazios a serem preenchidos, a educação pública gerida pela burguesia deve ser contraposta por uma educação que se baseie em situações-problema, ligadas a três palavras-chave: diálogo, consciência e política. Sem diálogo, ninguém pode se comunicar, sem comunicação

ninguém pode se educar, já que a educação se processa através da comunicação. Para que haja um diálogo com as classes oprimidas, há que se levar em consideração as suas vidas, o seu modo de ser, de sentir e de pensar.

Segundo Freire, o diálogo aberto com os menos favorecidos fortalece sua confiança quanto ao potencial intelectual que possuem e ainda lhes mostra a real necessidade da consciência política. Sendo assim, os homens podem explorar esse novo conhecimento de si mesmo, sobretudo no que concerne as suas relações com o mundo que os cerca. Saímos, então, de um modelo de educação para o povo e sobre o povo, para uma educação com o povo.

Paulo Freire, em sua filosofia da educação, respeita a cultura dos indivíduos das classes menos favorecidas, como qualquer outra cultura, acreditando que a aprendizagem da leitura e da escrita abre um espaço para que o povo possa exprimir sua própria cultura.

As inspirações teóricas dos CIEPs resultam de um conjunto de propostas que muitas vezes não conseguem ser agrupadas de forma tranqüila, como nos mostra Cunha (1991), quando fala da dificuldade de se articular num único projeto a “Pedagogia da Escola Nova”, de Dewey e Anísio Teixeira, e a “educação emancipatória” de Paulo Freire. Importa salientar que Paulo Freire, num seminário de avaliação dos CIEPs, organizado pelo Município do Rio de Janeiro, em junho de 1990, chegou a afirmar que “o CIEP é a melhor proposta pedagógica da América Latina” (FARIA, 1991, p. 33).

Nas seções que se seguem, colocarei em evidência aspectos relativos à proposta de formação continuada dos CIEPs, nos dois períodos em que estas escolas se tornaram o elemento central da política educacional do Estado do Rio de Janeiro, nos períodos de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994.

1.1 O Primeiro Programa Especial de Educação - 1º PEE

Os Centros Integrados de Educação Pública foram concebidos numa perspectiva de inovação educacional para alunos, para professores e para os demais profissionais da

educação. Darcy Ribeiro nos mostra, por exemplo, a preocupação com os professores, quando ressalta:

A ação pedagógica que se pretende imprimir ao ensino público do Estado do Rio de Janeiro pressupõe o engajamento ativo e consciente do professor de sala de aula, pois dele depende o sucesso da proposta do Programa Especial de Educação. Tomando como base de toda a proposta a criança das camadas populares, e não mais um aluno 'ideal' das camadas médias e ricas da sociedade, a competência técnica, o envolvimento e a vontade política do professor tornam-se condições básicas neste processo de mudança (1986, p.83).

Nesta perspectiva, foi criada uma Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), que começou a atuar junto aos profissionais da educação que foram convidados para trabalhar em um CIEP, antes mesmo da inauguração do primeiro CIEP, em 1985. Esta CPT se dividia em dois grupos de trabalho, cada um destinado a um segmento do ensino fundamental.

Os idealizadores dos CIEPs não acreditavam que seria possível construir essa *nova escola*, sem que os profissionais da educação tivessem um espaço e um tempo para refletir criticamente sobre os problemas da educação pública. A Consultoria propunha aos professores momentos de reflexão sobre a relação teoria e prática, procurando sistematizar, articular e dar organicidade às ações já desenvolvidas na escola, de forma a incorporá-las à proposta político-pedagógica dos CIEPs. Sendo assim, o primeiro objetivo da CPT era:

(...) orientar a construção da prática pedagógica no interior de cada unidade de ensino, o que implica repensar o papel político da Escola a partir do conteúdo, da metodologia, do processo de gestão e do seu papel social específico no fortalecimento de uma sociedade democrática (RIBEIRO, 1986. pp. 83-84).

A formação continuada dos professores integrava, inclusive, o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro para o período 1983/1987, nos seguintes termos:

Os números dos problemas da realidade social e dos desacertos do sistema educacional que, de fato, desservem à sociedade e em especial às populações mais pobres, indicam, tendo-se a educação popular como desígnio, as seguintes prioridades para a ação do Governo nos setores de Educação e Cultura: (...) treinamento de professores, para que correspondam à nova expectativa em relação a seu desempenho e apoio especial aos alfabetizadores (RIO DE JANEIRO, 1985, p. 21).

O PEE, responsável por todo o trabalho pedagógico dos CIEPs, definiu as atribuições de todos os setores envolvidos neste projeto, deixando a cargo da CPT as seguintes atividades específicas:

- 1) Aperfeiçoamento do corpo docente e dos funcionários de apoio, que se efetivará no treinamento intensivo, no treinamento em serviço, nos seminários de ativação pedagógica e outros encontros que se fizerem necessários.
- 2) Orientação das equipes técnico-pedagógicas dos CIEPs, para a organização dos currículos.
- 3) Acompanhamento do processo de implantação do trabalho pedagógico, dando especial ênfase: a) aos projetos prioritários (Alfabetização e Língua Portuguesa na 5ª série); b) ao desenvolvimento do Estudo Dirigido; c) ao repasse dos treinamentos recebidos pelos professores e funcionários no interior dos CIEPs.
- 4) O acompanhamento se fará de forma integrada com as Consultorias Pedagógicas especificamente responsáveis pelos projetos.
- 5) Participação na avaliação de todo o processo de implantação dos CIEPs (RIBEIRO, 1986, p. 84).

A formação continuada de professores, segundo a CPT, deveria caminhar na mesma direção da proposta pedagógica dos CIEPs, que ressalta a formação integral do aluno. Para tal, foram selecionados sete eixos para nortear a “proposta de treinamento”, como era chamada à época (RIBEIRO, 1986):

Vontade Política – os professores precisam ter um compromisso político com as classes populares que integram o corpo discente dos CIEPs, para que estes possam ao longo do processo ter acesso ao conhecimento e aos saberes que transitam pela escola. E ainda, um trabalho precisa ser feito para levar os professores a acreditar no magistério público, dada a descrença deste processo em nosso país.

Gestão e Decisão na (pela) Escola – através do “treinamento” se busca uma democratização da gestão no interior das escolas, visto que através de um maior conhecimento de todo o processo pedagógico, todos poderão participar mais dos momentos de formulação, reflexão e decisão implicados neste processo.

Cultura – historicamente, sabemos que a escola trabalha em seu interior com uma cultura imposta pelas classes dominantes. As crianças das classes populares não conseguem levar para dentro das escolas todo o seu capital cultural, pois este não é

reconhecido como legítimo, sendo então ignorado pelos professores na construção da prática pedagógica. É importante então, que os professores reconheçam estas diferenças e valorizem os conhecimentos e as habilidades trazidos pelas crianças, para que estas se sintam parte integrante e ativa do processo de ensino-aprendizagem.

Essencialização dos Conteúdos – busca trabalhar o conteúdo das diversas ciências que tenham coerência e significado para os alunos das classes populares. Isso não significa trabalhar os conteúdos de forma superficial, mas priorizar os conteúdos visando uma real aquisição por parte das crianças da língua portuguesa, da matemática, das ciências naturais e sociais, além das diversas formas de expressão; sempre incorporando ao processo as experiências vividas pelos alunos.

Unificação dos Conteúdos e Métodos de Ensino – os professores, a partir deste enfoque, não deverão mais separar o que e o como ensinar, eles deverão dominar bem estes conhecimentos para proporcionar aos alunos uma efetiva aquisição dos saberes escolares.

Interdisciplinaridade – no processo ensino-aprendizagem, a construção e a apropriação do saber se dá de forma interdisciplinar, sendo neste contexto, a língua portuguesa o elo integrador, pois o acesso e o domínio das demais áreas do conhecimento se efetiva através da linguagem.

Avaliação – o professor precisa entendê-la como um instrumento para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico e ainda, para perceber o que o aluno construiu ao longo do processo, ou seja, o que o aluno já sabe, e não medir o que o aluno não sabe.

Todos estes eixos foram pensados para o coletivo da escola, pois não adiantaria formar os professores e deixar que os outros atores do processo (também vistos como fundamentais) não tivessem acesso a este rico processo de formação continuada.

Como mencionado previamente, o projeto de criação dos CIEPs já começou grandioso e acelerado, visto que, em apenas quatro anos de governo, se pretendia colocar em funcionamento 500 CIEPs. Sendo assim, a formação continuada de professores não

poderia se dar apenas de forma gradativa; tampouco era possível garantir uma formação que permitisse ao professor conhecer o projeto, antes de entrar num CIEP, medida que teria sido importante, considerando que a proposta se diferenciava da maioria das atividades docentes até então exercidas pelos professores. Entretanto, muitos professores foram convocados ao mesmo tempo, e com os CIEPs já inaugurados. Portanto, as demandas de formação continuada eram absolutamente prementes, desde o momento em que o professor chegava ao CIEP. O modelo de formação previsto servia-se da estratégia do efeito multiplicador, trabalhando com a figura do professor-orientador que repassaria aos seus colegas de CIEP o treinamento recebido da Secretaria de Educação.

Só eram considerados professores-orientadores aqueles que trabalhavam com as prioridades do PEE, ou seja, Alfabetização e Língua Portuguesa na quinta série. Cada professor-orientador coordenava o trabalho de 10 professores, no âmbito destas duas áreas mencionadas. As outras séries não foram esquecidas; para elas, criou-se a figura do professor-coordenador, que trabalhava com o treinamento dos professores de terceira e quarta séries ou, por disciplina, com professores de quinta a oitava série (à exceção do professor de Língua Portuguesa da quinta série).

A CPT dividiu o treinamento em dois tipos: o primeiro, destinado a todos os profissionais dos CIEPs, guardando a especificidade de cada função mas reconhecendo todos como importantes na construção de uma escola pública honesta e democrática; o segundo destinava-se especificamente a professores.

O primeiro consistiu em um treinamento intensivo, com duração que poderia variar de 5 até 10 dias, visando “colocar os profissionais de educação em contato com a proposta geral do programa e as diretrizes básicas de cada segmento (...) e colocando em discussão a atuação profissional específica em função do PEE” (RIBEIRO, 1986, p. 101).

O segundo, exclusivo para professores, consistiu no treinamento em serviço, que visava garantir, dentro do espaço dos CIEPs, um momento, contínuo e regular, para os professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas, buscando relacioná-las com as teorias formuladas pelas diversas ciências, para que, através deste diálogo, pudessem

construir novas práticas. Esse treinamento em serviço se dava em três níveis (RIBEIRO, 1986, p. 101):

1º nível – Encontro com a equipe central:

Professores orientadores (alfabetização e língua portuguesa – quinta série) – periodicidade semanal;

Professores coordenadores (terceira e quarta séries e língua portuguesa da sexta à oitava série) – periodicidade quinzenal;

Professores coordenadores das demais disciplinas da quinta à oitava série – periodicidade mensal;

equipe de direção dos CIEPs – periodicidade mensal.

2º nível – Encontro dos professores orientadores e coordenadores com os professores regentes no âmbito de cada CIEP – periodicidade semanal (4 horas semanais).

3º nível – Seminário de ativação pedagógica. Encontro da Equipe Central de Treinamento com todo o corpo docente do CIEP – periodicidade semestral.

Os dois primeiros níveis do treinamento tinham por objetivo trabalhar o projeto político-pedagógico do CIEP, dando destaque à proposta curricular, à utilização do material didático de apoio, ao processo de avaliação e à democratização das relações de poder na escola. Já o terceiro nível do treinamento teve por objetivo a avaliação da proposta sócio-educacional do CIEP e, ainda, uma discussão mais ampla de outras experiências pedagógicas que pudessem enriquecer a discussão sobre o papel da escola no processo de transformação da sociedade.

Vale lembrar que o primeiro CIEP foi inaugurado apenas em 1985, já na segunda metade do mandato de Leonel Brizola, como Governador do Estado do Rio de Janeiro. Este programa de treinamento, como era chamado à época, durou apenas dois anos, visto que a gestão seguinte, que governou o Estado do Rio de Janeiro de 1987 a 1990, não deu continuidade ao trabalho pedagógico desenvolvido nos CIEPs, o que compreendia a proposta de formação continuada de professores.

1.2. O Segundo Programa Especial de Educação - 2º PEE

Após ter passado por um período de descaracterização de suas funções, entre 1987 e 1990, quando o então governo estadual optou por não continuar desenvolvendo o projeto

dos CIEPs¹⁶, na medida em que interrompeu a sua principal característica, qual seja, o atendimento às crianças em horário integral, percebe-se, em 1991, com a volta de Leonel Brizola ao governo do Estado, uma retomada das principais diretrizes educacionais do seu governo anterior, tais como: o projeto de construção de 500 CIEPs, o Programa Especial de Educação e neste, como prioridade, a qualificação dos profissionais da educação. Conforme sinaliza a equipe de capacitação dos profissionais da educação do 2º PEE:

Buscando dar conta de todos os desafios e, mais ainda, garantir a atualização constante de seus profissionais face à renovação do conhecimento decorrente dos avanços da pesquisa científica e tecnológica, o 2º Programa Especial de Educação teve como uma de suas prioridades o desenvolvimento de ações no sentido de garantir a formação continuada dos professores e demais profissionais que ali atuavam (RIBEIRO, 1991, p.183).

Com a implementação do 2º PEE, o primeiro passo da equipe responsável por este Programa foi a elaboração de uma avaliação do 1º PEE. Dentre as conclusões a que chegaram, uma ratificou o que já havia sido sinalizado no 1º PEE: “a importância estratégica do professor enquanto agente do processo de mudanças que desejávamos implantar na educação no Estado do Rio de Janeiro” (RIBEIRO, 1991, p.184).

Visto desta forma, a formação do profissional que iria atuar numa escola de horário integral se fazia imprescindível, tanto no aspecto teórico-metodológico, aqui incluídos os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, quanto no aspecto teórico-prático, levando assim em conta as especificidades e as diversidades de cada escola e de cada cidadão-aluno.

Outra questão importante na formação deste profissional dizia respeito ao acesso à produção cultural de sua sociedade e, mais especificamente, à cultura da comunidade em que a escola estava inserida, pois a escola não poderia ser atingida por um mar de preconceitos em função do desconhecimento de sua realidade; a escola e seus agentes precisavam fazer parte, de fato, da comunidade local.

¹⁶ A descontinuidade política gera, com frequência, uma interrupção nos projetos educacionais em desenvolvimento. No caso dos CIEPs, isso se deu, principalmente, em função da forte vinculação política do projeto com o PDT e com Leonel Brizola, haja vista o apelido de Brizolões recebido pelos CIEPs. Moreira Franco, sucessor de Brizola, obviamente não adotou esses argumentos em seus discursos sobre o destino dos CIEPs em seu governo, mas interrompeu o projeto, sem ter feito uma avaliação do mesmo.

Com a reimplantação do horário integral nos CIEPs já existentes e com a criação de mais 180 CIEPs só no ano de 1993, criou-se uma enorme demanda por professores. Ademais, era preciso prepará-los para atuar numa escola de horário integral, pois, em suas formações iniciais, seja no curso normal de nível médio, seja na licenciatura em nível superior (inclusive no curso de Pedagogia), os professores, de modo geral, não eram preparados para trabalhar em projetos de escolarização em horário integral.

Para atender a essa enorme demanda por professores, o 2º PEE optou por investir em professores recém-formados, dando-lhes a oportunidade de iniciar a sua atuação profissional, ao mesmo tempo em que prosseguiam no processo de formação. Tal opção foi justificada da seguinte forma:

Porque se, por um lado, nos deparamos com a precária capacitação profissional que tem sido oferecida pelos cursos pedagógicos de nível médio, por outro, constatamos a resistência em mudar apresentada por aqueles que já atuam no magistério numa linha mais tradicional. Uma visão equivocada acerca da postura e da tarefa do educador deveria, urgentemente, ser substituída por um posicionamento crítico e lúcido, capaz de romper com a acomodação estabelecida e instaurar um clima de confiança e renovação (RIBEIRO, 1991, p.185).

Para dar conta desta formação continuada, criou-se, em 1992, a partir de um convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral. Este curso estava organizado da seguinte forma: sua duração máxima era de 1.600 horas, divididas em módulos que eram oferecidos dentro do próprio CIEP de atuação do professor. Cada professor permanecia oito horas diárias dentro do CIEP, sendo cinco de prática docente orientada e três de aprofundamento nas questões pedagógicas. Ou seja, a escola era de horário integral para alunos e também para professores. Neste modelo inovador de atuação e formação do professor, o governo estadual investia quase 40% da carga horária do professor no processo de formação continuada, com o objetivo de levar o professor a articular:

teoria e prática, no fazer e refazer cotidiano da escola, para que este professor se tornasse capaz de construir, analisar, criticar, enfim, teorizar sua prática pedagógica com autonomia e consciência do momento histórico-social e de sua dinâmica” (RIBEIRO, 1991, p.185).

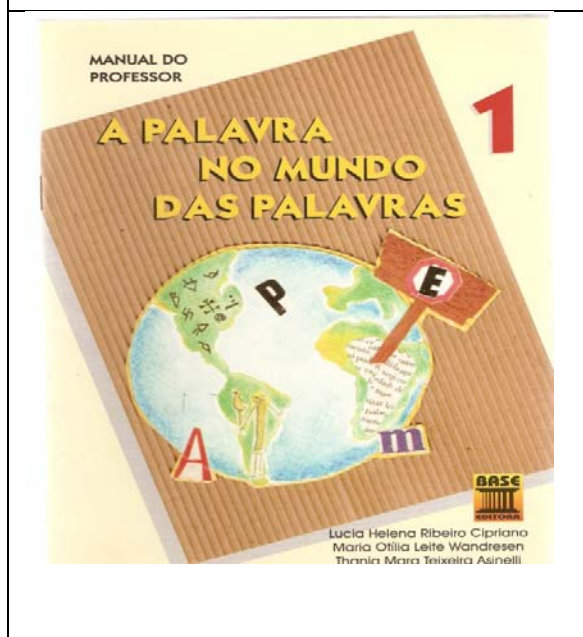
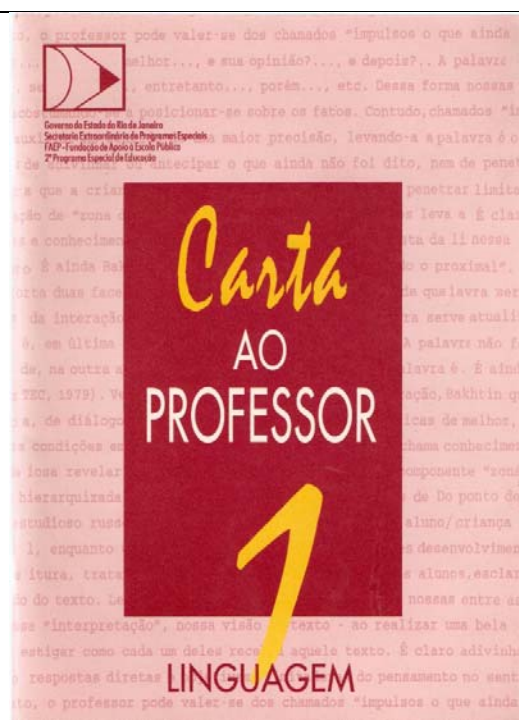
Esse Curso de Atualização de Professores acontecia com o grupo de professores daquela unidade escolar, havendo assim uma integração entre os profissionais das diversas áreas envolvidas com o projeto dos CIEPs, tais como: animadores culturais, videoeducadores, professores de educação física, comunidade e equipe de direção. O trabalho era organizado pelo professor-orientador, que era um profissional mais experiente e que poderia compartilhar essa experiência profissional, auxiliando os colegas na busca de soluções para os problemas detectados. Além desta formação orientada, o professor dispunha de um horário de estudo livre, para que ele buscasse aprofundar seus conhecimentos a partir dos temas e questões que desejasse e/ou que necessitasse aprimorar.

Visando dinamizar o trabalho de formação, o 2º PEE elaborou um material específico para esses momentos de formação: a revista *Informação Pedagógica*, com vários números publicados, e os vídeos, que eram divididos em dois tipos de programação: a *Rede Geral*, que trabalhava com questões pedagógicas e culturais, e o *Curso Livre de Atualização de Conhecimentos*, que trabalhava com os conteúdos das disciplinas específicas (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e filosofia).

O quadro abaixo nos mostra todo o material elaborado para a formação continuada dos profissionais da educação e, ainda, o número de exemplares elaborados:

Material para Capacitação de Professores	CARTA AO PROFESSOR - Alfabetização, vol. 1, 2, 3 e 4	102.000
	CARTA AO PROFESSOR - Linguagem, vol. 1, 2, 3 e 4	40.000
	CARTA AO PROFESSOR - Matemática, vol. 1 e 2	20.000
	CARTA AO PROFESSOR - Ciências, vol. 1 e 2	20.000
	Revista INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA, vol. 1, 2, 3, 4 e 5	230.000
	Atualização de Conhecimentos de Português, Matemática, Ciências,	60.000
	História, Geografia e Filosofia TEXTO/CONTEXTO n.º 1 e 2	40.000

Fonte: Memória (1996).





Material distribuído aos professores. Fonte: Acervo pessoal

Esse programa de formação continuada era constituído pelos seguintes estudos (RIBEIRO, 1991, p. 186):

uma fundamentação científica visando à compreensão do processo pelo qual a criança aprende; estudos referentes à prática educativa na escola de horário integral, no que se refere ao

- planejamento, atividades integradas e avaliação continuada;
- um núcleo integrado de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Artes para o desenvolvimento de atividades que possibilitem a atualização teórico-prática nessas áreas de conhecimento, no que tange ao ensino no ciclo básico numa perspectiva construtivista e sociointeracionista;
- um instrumental teórico básico para pensar e repensar a cultura, numa perspectiva abrangente que supere preconceitos;
- questões básicas relativas à saúde, de forma a possibilitar o entendimento do processo saúde-doença como decorrente das condições socioeconômicas e culturais da população e que tem, no Núcleo de Saúde do CIEP, uma possibilidade concreta de realização de ações educativas;
- fundamentação básica em Educação Física que possibilite uma compreensão do trabalho com o corpo na formação e educação da criança;
- videoeducação, para que esse professor possa conhecer formas de trabalhar com televisão e vídeo, numa perspectiva crítica e criativa.

Durante todo o curso, os professores foram avaliados e o principal aspecto desta avaliação era a capacidade do professor de teorizar a sua prática pedagógica. Ao final de cada semestre, os professores elaboravam relatórios que eram analisados por uma equipe de professores e, se o professor-bolsista obtivesse o conceito mínimo, recebia um certificado de Curso de Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Esta formação continuada representou um grande avanço em diversos aspectos, dentre eles o que se refere ao número de professores atingidos, posto que 6.426 professores participaram do curso, dos quais 6.088 o completaram com aprovação, tendo obtido o certificado emitido pela UERJ. Essa formação também se refletiu no resultado do Concurso Público realizado pela Secretaria Estadual de Educação em 1993, conforme mostra o quadro abaixo (RIBEIRO, 1991, p.187):

	Nº de inscritos	Nº de aprovados	Índice de Aprovação
Total	30.582	8.039	26,28%
Não-Bolsista	23.518	5.463	23,22%
Bolsista	7.064	2.576	36,26%

Na avaliação deste concurso, percebe-se o quão importante foi aquela formação para que os professores pudessem desconstruir e reconstruir os conhecimentos já adquiridos, a partir de sua própria prática, entendendo desta forma o trabalho docente como uma proposta de busca, de construção compartilhada e de pesquisa.

Estes resultados apontam também para a existência de uma maior maturidade acadêmica dos professores-bolsistas, mesmo sabendo que estes tinham, quando ingressaram no exercício da docência, apenas o ensino médio na modalidade normal. Afinal, cabe ressaltar, como revela o quadro acima, que o percentual de aprovação entre os ditos bolsistas foi mais de 50% superior ao percentual de aprovação entre os ditos não-bolsistas.

Após a realização deste concurso público, realizado para preencher as vagas oriundas da construção de novos CIEPs, a equipe de capacitação dos profissionais da educação do 2º PEE demonstrou uma enorme preocupação com o trabalho que seria desenvolvido nos CIEPs pelos mais de 5.000 professores aprovados e que não haviam sido bolsistas. Tais professores, conseqüentemente, não haviam participado de todo o processo de formação continuada. Para tentar dar conta de tal impasse, organizou-se um treinamento inicial, específico por equipes, em 25 pólos, aos sábados. Essa carga horária de formação, desenvolvida aos sábados, não constava da carga horária de trabalho do professor, configurando-se como carga suplementar, sendo assim opcional para o professor. Entretanto, os professores demonstraram enorme interesse nesta formação, buscando através dela esclarecer dúvidas e criar um bom canal de comunicação. Para surpresa de

muitos, a taxa de frequência girou entre 80 e 90% dos professores a que se destinava a formação.

Todo esse processo de formação continuada foi pensado também para os gestores do processo administrativo e pedagógico, pois toda a equipe precisava pensar e agir no coletivo. Conforme destaca a própria equipe de capacitação (RIBEIRO, 1991, p. 190):

(...) a competência da equipe de direção e dos professores-orientadores que atuavam nos CIEPs assumiu inquestionável relevância. Cabia a essa equipe administrar a escola compartilhando decisões e fortalecendo as relações democráticas e solidárias de todo o coletivo; ampliar essa integração articulando-se com a comunidade para dinamizar toda a influência cultural, social e política que a caracterizava; implementar a proposta pedagógica e buscar condições para o bom funcionamento da unidade”.

Essa formação da equipe de direção se deu através de um treinamento inicial, que durava oito dias, com uma carga horária diária de oito horas. Esse treinamento inicial era oferecido aos novos gestores, quando uma nova unidade era inaugurada. As discussões tratavam de questões voltadas para o cotidiano da equipe de direção, para a dimensão político-social da administração escolar, para a integração da direção com a comunidade e para a possibilidade de exercício de uma gestão democrática.

Já a formação dos professores-orientadores era constituída de um treinamento inicial e de outra formação continuada. O treinamento inicial durava três dias, com carga horária diária de 8 horas, e acontecia quando a unidade era inaugurada. Seu objetivo era analisar as questões voltadas para a prática pedagógica, para o planejamento integrado, para a avaliação continuada e para as diferentes atividades dos CIEPs (animação cultural, videoeducação, estudo dirigido, educação física e biblioteca). A formação continuada acontecia bimensalmente, nos pólos constituídos pela Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais. Esta formação visava um acompanhamento das práticas docentes, fazendo uma constante avaliação deste processo e tentando propor soluções ou pistas para se chegar até elas. Tais discussões eram retrabalhadas na escola, durante o horário destinado à formação continuada dos professores, sob a orientação e a supervisão do professor-orientador.



Professores em formação. Fonte: O livro dos CIEPs, 1986

CAPÍTULO II

A HISTÓRIA ORAL NO TRABALHO COM AS MEMÓRIAS DE PROFESSORES

2.1 Uma Viagem com Walter Benjamin

No segundo semestre letivo de 2004¹⁷, tive o grande prazer de fazer uma pequena viagem¹⁸. Nesta viagem, conheci Walter Benjamin. Naquele momento inicial, comecei a me aproximar de suas idéias e conceitos e, assim, muitos lugares novos já foram por mim visitados. São precisamente estes lugares que tentarei (re)traçar aqui, buscando evidenciar como têm sido úteis e significativos para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Para Benjamin, memória é a possibilidade de estabelecer relações no mundo, principalmente com os conhecimentos, com as pessoas, com as experiências de vida e com a sensibilidade. Ele destaca que, ao produzirmos memória, não estamos só construindo conhecimento, mas, sobretudo, traçando relações com nossa sensibilidade, principalmente no que tange à relação com a sensibilidade do sujeito como criança e do sujeito como adulto. Todavia, Benjamin não hierarquiza esses tempos de memória nem apresenta o processo de produção de memória como fenômeno racional.

Nesse sentido, o filósofo alemão nos mostra como a memória, entendida no âmbito dessas relações (experiências de vida), vem sendo substituída pela vivência, aqui entendida como uma ausência de relações, já que, na modernidade capitalista, os homens também se tornam máquinas, reproduzindo a vida (como fazem as máquinas), sem pensar nela e sem ter tempo para construir relações. Ele sinaliza, ainda, que, na modernidade, nota-se a existência de uma perda da noção de espaço, da singularidade dos espaços, ou seja, não há mais espaços diferenciados, pois tudo é representado por grandes avenidas e grandes construções verticais. Outra perda é a da noção de tempo, visto que temos apenas o tempo

¹⁷ Durante as aulas da Professora Maria Carolina Galzerani, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

¹⁸ A opção pelo termo “viagem” é proposital, pois quero fazer alusão ao vocábulo utilizado por Walter Benjamin, que, em alemão, quer dizer, ao mesmo tempo, experiência e viagem.

da urgência, sem oportunidade de intercambiá-lo com outros tempos, perdendo, assim, a possibilidade de estabelecer relações sociais diversas, vale dizer, em tempos sociais diversos. Na modernidade, a tradição oral é, portanto, deixada de lado e a solidão é estimulada, pois não é mais necessário o contato entre indivíduos para a divulgação do fato acontecido; não há mais a troca de experiências, o sujeito apenas recebe a informação, o que favorece, muitas vezes, a alienação dos indivíduos: “é como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências” (BENJAMIN, 1980, p. 57).

O interessante na obra de Walter Benjamin é a possibilidade de contradição expressa pelo autor em muitos dos seus textos, não fechando um conceito em uma única interpretação, mas abrindo portas para questionamentos e outras leituras. Esse “movimento” no pensamento de Benjamin pode estar ligado a uma concepção de tempo do judaísmo¹⁹, que nos apresenta uma lógica temporal fundada na ruptura²⁰. E é exatamente desta forma que ele trata o conceito de modernidade, já que não aprisiona a modernidade dentro da gaiola da “racionalidade técnica”, mas nos faz perceber que, apesar de a modernidade não estruturar os espaços pensando nas relações, ela, em alguns momentos, vai se interessar, não só pelas relações de produção, mas também pelas relações sociais enquanto cultura, buscando valorizar expressões artísticas e intelectuais, no mais das vezes muito intimamente vinculadas à ordem burguesa capitalista.

Outro conceito importante para Benjamin é o conceito de rememoração, entendido como uma possibilidade de construção de sentidos através da relação com o outro, entrecruzando presente e passado. “Para o autor que recorda, o principal não é o que ele viveu, mas o tecer de sua recordação, o trabalho de Penélope da rememoração” (Benjamin, 1985, p. 69). Quando pedimos a alguém que nos relate suas rememorações, não queremos que a pessoa fale de si mesma, pensando apenas em seu “umbigo”, mas desejamos que esta fale de seu tempo, de seu espaço, de suas relações e de suas visões de mundo. A esse respeito, é relevante salientar a contribuição de Galzerani (2004, p. 23):

O ato de rememoração, para Benjamin, possibilita a recuperação de dimensões pessoais,

¹⁹ Walter Benjamin era de origem judaica e teve sua formação familiar desenvolvida nos marcos dessa religião.

²⁰ Na visão judaica, segundo Benjamin (1985), o Messias pode aparecer a qualquer momento e, por isso, os judeus devem estar permanentemente abertos a um novo tempo, sempre prontos para essa ruptura com o tempo presente.

perdidas, ou, no mínimo, ameaçadas face ao avanço do sistema capitalista. Dimensões psíquicas e sociais do ser humano que rememora. Ou seja, a memória surge aqui tecida por uma pessoa mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes. Apresenta-se, ao mesmo tempo, como afirmação de sua própria singularidade, sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com ‘outras’ pessoas. Ou, ainda, permite o reconhecimento de que a (re)constituição temporal de sua vida só adquire sentido, na articulação com uma **memória coletiva** (grifos meus).²¹

A narrativa apresenta-se como um forte meio de comunicação entre os indivíduos. No ambiente escolar, essa comunicação favorece a construção da prática pedagógica dos profissionais que ali atuam, por proporcionar trocas de experiências entre os professores, quando estes narram suas histórias de vida profissional e/ou pessoal, permitindo compreender a complexidade que envolve o cotidiano escolar. A narrativa pode, então, ser entendida como uma “construção coletiva do saber compartilhado” (BRAGANÇA, 2004, p. 70).

Benjamin formula o conceito de narrativa vinculado ao conceito de memória, tal como nos apresenta Galzerani (2004, p. 26) no trecho que se segue:

Narrativa concebida como transmissão de experiências entre gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na concepção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano (portador de consciência e inconsciência) e, sobretudo, na recuperação da temporalidade. Neste sentido, para Benjamin a narrativa não existe sem a memória, não existe sem sua vinculação com os hiatos do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações.

Nesse momento, a história oral aparece como uma peça fundamental para tão importante construção da narrativa. Afinal, “a experiência que anda de boca em boca é a fonte onde beberam todos os narradores” (BENJAMIN, 1980, p. 58), possibilitando, então,

²¹ Grifei a expressão « memória coletiva » para ressaltar que, neste trabalho, emprego a expressão « memória compartilhada ». Entendo por memória compartilhada a memória construída por um grupo social, a partir de uma vivência, enquanto memória coletiva pode ser entendida como a memória escolhida pelo grupo dominante para ser transmitida às gerações futuras, como história oficial. Muitas vezes, a memória compartilhada oferece resistência à memória coletiva.

desvendar aspectos não revelados em muitos livros e documentos e que podem ser relevantes para a construção de uma memória, aqui entendida com experiência de vida e produtora de conhecimento, a partir das relações de sensibilidade. Como já mostrava Benjamin, uma das funções da memória é dar voz aos excluídos. Entretanto, o próprio autor ressalta que “se a arte de narrar reveste-se hoje de raridade, parte decisiva da culpa por essa situação cabe exatamente à difusão de informações (...) somos carentes de histórias curiosas” (BENJAMIN, 1985, p. 67). O autor deplora a pouca utilização da narrativa na construção da história, salientando, inclusive, que as pessoas já nem sabem mais narrar:

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1985, pp. 197-8)

Pode-se continuar reafirmando as palavras de Benjamin: o avanço tecnológico faz desaparecer a cada dia a arte de narrar. A história oral, enquanto método de investigação, possibilita a recuperação da narração, possibilita o ato de rememorar, de promover o encontro entre os sujeitos para compartilhar experiências e divulgá-las.

As narrativas são representações, correspondem a elaborações mentais que expressam o mundo do vivido e que se colocam no lugar dele. A história e a memória são discursos portadores de imagens, podem ser consideradas como a presentificação de uma ausência, pertencem a um tempo físico passado, irrecuperável, mas não irreversível, como enfatiza Benjamin (1980, p. 37): “(...) um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”.

Acredito, como Benjamin, que a produção da memória é um ato político, fruto de uma mistura entre um ato voluntário e um ato involuntário, despertando, no presente, o passado, e trazendo assim todas as relações possíveis entre os espaços e tempos deste percurso de vida. Desse modo, ao rememorarmos, optamos, de forma voluntária ou não, por enfatizar alguns fatos (que aos olhos do pesquisador podem parecer não tão relevantes) e esquecer outros fatos que não desejamos despertar. Na narrativa, há um jogo de seleção, codificação e informação sobre os fatos e relações narradas. Logo, quando pensamos,

enquanto pesquisadores, na memória como fonte de pesquisa, precisamos ficar atentos aos momentos de esquecimento e precisamos traçar relações com a memória despertada.

Cabe aqui afirmar que, de acordo com Benjamin, é necessário que os registros escritos dos fatos narrados estejam o mais próximo possível dos discursos dos narradores anônimos, respeitando plenamente suas características. Do contrário, cairia no mesmo pecado de continuar registrando apenas o que interessa aos poderosos, sem esquecer que o narrador inclui suas experiências vividas na narração da história. Desse modo, “é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque são o mapa afetivo da sua experiência e da experiência de seu grupo” (BOSI, 2003, p. 56).

Destaco, portanto, neste trabalho, a memória como uma possibilidade para (re)pensar e (re)construir a relação entre prática docente e formação de professores, a partir do entrelaçamento de narrativas de histórias individuais, compartilhadas, pessoais e profissionais guardadas nas memórias dos sujeitos, dando voz aos professores comuns, de modo a “ajudar a fazer com que as pessoas comuns confiem em sua própria fala” (Thompson, 2002, p.67) e que se compreendam como sujeitos construtores de histórias e identidades. Busco, enfim, possibilitar uma reflexão que ajude a compreender as relações entre a prática docente e a formação do professor.

2.2 A história oral como metodologia de pesquisa

Primeiramente, fundamentada nos trabalhos desenvolvidos por SOUZA (2004), SILVA (2006) e BRAGANÇA (2008), farei um breve relato de como vem sendo trabalhada a oralidade ao longo dos tempos, mormente como método de produção de dados.

A oralidade, enquanto método de investigação, é utilizada desde a Antigüidade. Encontramos as narrativas de vida já na Grécia Antiga. Na maiêutica socrática, revela-se a imagem de um saber autobiográfico - é o sujeito que esquadrinha suas vivências e experiências à procura das referências para seu agir sobre o mundo e com as pessoas²².

²² É necessário sinalizar que a análise da metodologia socrática precisa ser inserida em seu respectivo contexto. Le Grand (1998, pp.120-121) destaca que a experiência maiêutica estava intimamente ligada à perspectiva da reminiscência, tal como expressa no pensamento platônico: “(...) *connaître c’est se ressouvenir, non d’événements personnels, mais de vérités éternelles de l’âme humaine immortelle qui sont contenues dans la personne à son insu*”. O conhecimento, desta forma, está ligado à busca de uma verdade eterna. O referido autor critica a utilização simplista do

Pineau e Le Grand (1993, p. 22) identificam a “bios”, no mundo grego clássico, especialmente com a emergência dos filósofos do século IV a.C. Por meio de uma prática pedagógico-filosófica, buscam o conhecimento do universo e dos deuses através do conhecimento de si, da arte de falar de si e da vida em suas complexidades.

Ainda na Idade Média, as canções procuravam os fatos significativos do passado, eventos de natureza “política”, “amorosa” ou “histórica”. No século XII, a palavra “história” vem designar a “representação figurada” e eis, então, que surgem as crônicas e genealogias. No século XIV, registram-se os gêneros literários que buscavam trabalhar a dimensão temporal da vida, a emergência do jornal, das memórias (PINEAU e LE GRAND, 1993, pp.25 e 26). É importante, contudo, ressaltar que eram poucas as oportunidades de o homem comum analisar sua própria vida e eram raros os leitores e escritores. A dinâmica da vida familiar, da religião, do cotidiano inscrevia “a vida pessoal nos olhos da comunidade”, o que não favorecia um olhar dos homens e mulheres sobre si mesmos (SOUZA, 1987, p. 121).

Com o Renascimento e o Humanismo, encontramos um momento fértil para o aflorar do homem, de sua subjetividade e, assim, multiplicam-se os gêneros de narrativas de vida. São deste período a narrativa de acontecimentos da vida diária, os jornais de viagem, as comemorações. No século XVI, Michel Montaigne, tomando sua subjetividade como referência, escreve fragmentos da vida onde procura articular suas diferentes leituras. E, no século XVIII, verificamos, ainda, como marco deste gênero, as confissões de Rousseau (PINEAU e LE GRAND, 1993; SOUZA, 1987).

Contudo, percebemos que, desde o século XVIII, quando a História começa a se constituir enquanto disciplina acadêmica, a oralidade é relegada a segundo plano, dando-se precedência à escrita. Nesse período, está se constituindo a classe social que se tornará hegemônica e assumirá o poder. E uma das características inerentes à burguesia é a instituição da escola e da escrita como instrumentos de dominação e de consolidação da sua hegemonia.

Na época da Revolução Francesa, utilizavam a história oral para narrar a história do

conceito de maiêutica, ressaltando, ainda, o caráter diretivo da atuação do mestre e considera, dessa forma, a importância de se definir o quadro ético, prático e conceitual. No presente texto, tomo o sentido geral da prática socrática, sem negligenciar a concepção essencialista do conhecimento que caracteriza esta abordagem filosófica; busco a possibilidade de perceber, nesse contexto histórico, o conhecimento como uma construção intersubjetiva.

povo, pois queriam assegurar um caráter popular à historiografia. Desde então até a década de 40 do século XX, predominou na historiografia a fonte escrita como único instrumento digno de ser utilizado pelos historiadores. Essa prática é denominada por Prins (1992) como período do preconceito para com a oralidade: “os historiadores vivem em sociedades alfabetizadas e, como muitos dos habitantes de tais sociedades, inconscientemente tendem a desprezar a palavra falada” (p.166).

Surge no início da década de 20 do século passado uma perspectiva de mudança, quando os historiadores franceses da *École des Annales* elaboram a crítica à historiografia positivista. Para os historiadores da *École des Annales*, a eleição dos documentos escritos como único instrumento capaz de reter a história acabou dando a este campo do conhecimento um caráter político excludente, pois ficava restrito às grandes personalidades. A crítica feita pelos Annales amplia o conceito de fontes históricas e resgata o conceito de documento-monumento, o que dá aos historiadores novos paradigmas e perspectivas. Contudo, percebemos que essa ampliação não vai desembocar de imediato na história oral, que irá se fortalecer duas décadas depois nos Estados Unidos.

A incorporação das histórias de vida, como caminho metodológico, coloca, para as ciências humanas e sociais, o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista, reenviando o olhar para uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber neste campo do conhecimento, fundada na interação social, no olhar do sujeito. É preciso, segundo Ferrarotti (1990, p. 56), buscar os fundamentos epistemológicos dessa abordagem na razão dialética e histórica, na práxis das relações entre indivíduo e sociedade. Nessa mesma direção, Pineau e Le Grand (1993) afirmam que as histórias de vida não se reduzem a um método, mas vêm questionar as ciências humanas na sua fundamentação epistemológica.

A moderna²³ história oral só será inventada na década de 40, após a Segunda Guerra Mundial. É quando os sociólogos da Escola de Chicago passam a utilizar “a entrevista, a observação participante e a biografia como meios privilegiados para a análise da realidade social” (Gattaz, 1996, p. 238). Paul Thompson analisa com entusiasmo a contribuição da Escola de Chicago:

²³ O adjetivo “moderna”, adotado para qualificar a história oral, é utilizado para distinguir a história que tem como fonte a oralidade, da década de 40 do século XX até os nossos dias, da prática histórica que antecede esse período.

Naqueles primeiros anos, os sociólogos de Chicago foram notavelmente inventivos em seus métodos, fazendo uso da entrevista direta, da observação participante, da pesquisa documental, do mapeamento e da estatística. Desenvolveram interesse especial pelo método de história de vida para o estudo de dois aspectos dos problemas sociais urbanos (1998, p.85).

A Escola de Chicago trouxe uma contribuição na prática da criminologia, por meio das histórias de vida de jovens dos bairros pobres da cidade e de narrativas de presos, visando o tratamento desses jovens. Outra contribuição da escola foi o trabalho com idosos, incentivados a escrever suas autobiografias, diários, a emprestar suas cartas ou através de entrevistas sobre suas histórias de vida. Outra condição necessária para a existência da moderna história oral é a invenção do gravador portátil, que coincide com o período de emergência da moderna história oral.

A partir de então, várias tendências têm surgido na história oral (Ferreira, 1994; Gattaz, 1996), sendo a primeira caracterizada pelas entrevistas com membros das classes dirigentes. Posteriormente, surge na Inglaterra, com Paul Thompson (2002), a história dos excluídos, a partir de sua obra “A voz do passado”. Já Portelli (1997) não percebe a história oral como instrumento capaz de fornecer informações sobre o passado, o que lhe interessa é a subjetividade dos narradores.

Temos, nessa perspectiva, a produção de uma história que traz à luz os que foram silenciados; os vencidos, como afirma Walter Benjamin (1993); os que tiveram sua versão da história sufocada pela historiografia oficial: as mulheres, os operários, os professores. O foco volta-se para a micro-história, para o cotidiano, para as dinâmicas locais. Não interessam apenas os movimentos da política educacional como um todo, mas a materialidade desta no chão da escola, na vida de seus professores e alunos. Encontramos uma perspectiva que valoriza os percursos individuais e a subjetividade (FRANÇOIS, 2001, p. 4).

Peter Burke (1992, p. 10) destaca questões que nos ajudam a caracterizar essa perspectiva de análise. Há um interesse por toda atividade humana, uma preocupação com a história social e cultural; uma preocupação com “a história vista de baixo”, ou seja, com as contribuições de pessoas comuns; uma incorporação de várias fontes que incluem evidências orais, visuais e estatísticas: “Deparamo-nos, então, com um movimento

permanente entre a dimensão teórica e técnica, pela “interdependência entre prática, metodologia e teoria” na produção do conhecimento histórico” (Ibidem, p. 10).

Amado e Ferreira (2001) sinalizam os principais focos de trabalho desta metodologia, destacando o testemunho oral como núcleo da investigação; a ligação com a história dos vencidos; a subversão da tradicional relação entre sujeito e objeto, pois também o entrevistado é sujeito das emoções e do cotidiano; a instância da memória passa a nortear as reflexões históricas; o fato de a história oral ser praticada por diferentes grupos interessados em fazer o registro de sua história e a centralidade da narrativa como forma e organização do discurso.

No Brasil, a História Oral só se consolidará a partir da década de 70 do século XX, quando a Fundação Ford, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, promove um encontro com especialistas em biblioteconomia e documentação. A idéia era articular um grupo que “pudesse criar uma infra-estrutura de documentação para a pesquisa na área de Ciências Sociais” (Ferreira, 1996, p. 11).

Como no período deste encontro o Brasil vivia em pleno regime militar e a gravação era tida como um instrumento de delação, os possíveis colaboradores tinham medo de se pronunciar. A história oral só foi se desenvolver plenamente no início dos anos 90, quando o processo de redemocratização começava a se consolidar. Nesta época, foi criada a Associação Brasileira de História Oral (1994); muitos seminários foram organizados no Brasil sobre o tema; os programas de pós-graduação começaram a trazer esta discussão para seus cursos, inclusive com a criação de linhas de pesquisa e promoveu-se o estreitamento das relações com pesquisadores internacionais que já desenvolviam pesquisas sobre o tema (VON SIMSON, 1997). A partir de então, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas no Brasil a partir da história oral.

Cumpre-me ressaltar que a presente pesquisa utilizou a metodologia da história oral como principal recurso de produção de dados, mas não único. Trabalhei também com toda a documentação disponível sobre a formação continuada oferecida aos professores nos CIEPs, tais como: documentos oficiais, relatórios de experiências e atas de reunião. Estes documentos foram estudados e analisados, antes da ida a campo, para que a pesquisa de campo fosse mais direcionada, visto que, desta forma, a pessoa do pesquisador seria vista

como um interlocutor válido²⁴. A intenção era fazer o que Margareth Park (2003) chama de “captura de vozes”, trazendo os depoimentos dos professores e as interpretações que se pode fazer destes, no que diz respeito à formação continuada em serviço oferecida aos professores nos CIEPs e sua relação com a prática docente.

Seria ousadia ou excessivo risco de enviesamento trabalhar com a memória como metodologia de pesquisa? Para muitos estudiosos, a resposta é afirmativa, mas, após ter estudado o tema, discordo desta percepção, pois, tanto a história oral, como qualquer outra metodologia, pode produzir influências subjetivas sobre o objeto investigado. Segundo Queiroz (1988, p. 14), a história oral reaparece para se contrapor às técnicas de coleta de dados quantitativas, “(...) trazendo a vivacidade dos sons, a opulência dos detalhes, a quase totalidade dos ângulos...” que todo fato social encerra. Ela é importante para captar o que ainda não está registrado, o não explícito, o “indizível”.

Na Alemanha, muitos pesquisadores entendem a história oral como uma “outra história”²⁵, pois ela destaca a história dos dominados, dos excluídos e, ainda, as visões subjetivas dos percursos coletivos e individuais. Entretanto, muitos exemplos mostram que a história oral não é uma outra história, mas sim uma “história diferente”, que traz inovações e avanços para as pesquisas históricas. Como diria Lozano (1996, p. 16):

[a história oral] é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas de níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. (...) Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais.

A história oral tem como elemento de composição a possibilidade de aproximação da realidade das pessoas, assim como tem a capacidade de se transformar em ciência e arte do indivíduo. Estou, por estas razões, concebendo memória não apenas como preservação de informações, no único intuito de conhecer o passado; pelo contrário, entendo memória

²⁴ Entendo por interlocutor válido aquele que domina o assunto estudado a ponto de formular bem as perguntas e que sabe questionar os pontos apresentados pelo sujeito, sobretudo aqueles que parecem duvidosos ou polêmicos.

²⁵ Esta discussão sobre a possibilidade de a história oral ser vista como uma outra história surgiu com os *Annales* na década de 80 (FRANÇOIS, 2002).

como um processo constante de atribuição de significados, não para o passado, mas para o presente, o que, em última instância, significa lidar, de forma indissociável, com a relação entre passado e presente.

Bertaux (1997) destaca três funções das “narrativas de vida” no contexto da investigação: a função exploratória, quando o pesquisador não tem familiaridade com o tema e as narrativas constituem uma etapa inicial da coleta de dados; a função analítica, que constitui o processo de coleta e análise das entrevistas e de outras fontes e a função expressiva, quando ocorre a publicação integral da narrativa, destacando-se, nesse caso, a função de comunicação.

O trabalho de Bragança (2008, p. 80) sistematiza as diferentes formas de se trabalhar com o aporte metodológico dos relatos orais, tais como:

autobiografia e biografia (a autobiografia é uma produção escrita do próprio sujeito sobre si e a biografia traz a presença do outro que recolhe informações e registra a trajetória de vida); história oral (a pesquisa focaliza a contribuição que a história de vida específica pode dar para a compreensão de determinados fatos, momentos ou contextos históricos); história de vida (abordagem teórico-metodológica de origem sócio-antropológica que focaliza a vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um *locus* privilegiado de compreensão dos processos humanos e sociais); etnobiografia (abordagem metodológica que toma as histórias de vida como um dos recursos num conjunto de outros procedimentos que complementam a investigação); narrativa de vida (foco sobre aspectos da vida de uma pessoa ou grupo de pessoas, relativo a uma prática social); biografia educativa ou narrativa de formação (perspectiva metodológica que se apropria das histórias de vida no campo educativo, especialmente ligado à formação de adultos. Relato das experiências que ao longo da vida se constituíram para o sujeito de maneira formadora).

Outros autores apresentam diversas formas de classificar os relatos orais. Queiroz (1988), quando discute o dizível e o indizível nos relatos orais, apresenta tendências diversas sobre a utilização da fonte em história oral, passando pelo relato oral, depoimento pessoal, história de vida, biografias e autobiografias. Já Bom Meihy (1996) classifica os tipos de relatos como modalidades assim denominadas: história oral de vida (narrativa da totalidade de experiências de vida de uma pessoa); história oral temática (recorte da história de vida feito pelo autor sobre a temática estudada) e tradição oral (relacionada às manifestações do passado sobre o folclore e as transmissões geracionais). Outra tipificação é apresentada por Lang (1996), quando considera: a história oral de vida (configurando-se como o relato do narrador sobre sua vivência através do tempo); relatos orais de vida (tem

como foco a narração direcionada a uma temática e o narrador aborda aspectos de sua vida concernentes ao objeto pesquisado) e depoimentos orais (coleta de informações factuais do autor sobre sua existência em situação específica ou sua filiação e participação em instituição que se estuda).

Baseada em Queiroz (1988), que apresenta uma distinção entre depoimento e história de vida e em função do objeto desta pesquisa, utilizo, dentre as modalidades de relato oral, o depoimento pessoal entendido como um movimento de produção dos dados pelo qual o investigador dirige o sujeito com base no objeto e nas questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do sujeito, que podem ser incorporados ao trabalho. Já na história de vida, segundo esta mesma autora, quem decide o que deve ou não ser contado é o narrador.

A grande fragilidade das fontes orais é a possibilidade de trazer inverdades. Por isso, é importante que o pesquisador enriqueça sua pesquisa, fazendo uso de outras fontes em seu estudo. Ao mesmo tempo, precisamos ter consciência de que os relatos orais são histórias inacabadas, em que a memória é tida como fruto do futuro projetado sobre o passado, sofrendo influência do momento presente (VILANOVA, 2003). Ozouf (*apud* PARK, 2003) entende que estes relatos orais são “arquivos provocados” e, desta forma, apresenta alguns inconvenientes, como por exemplo: o resgate de lembranças involuntariamente equivocadas; ou lembranças que são reconstituídas em função de acontecimentos posteriores. Estes elementos precisam ser considerados quando trabalhamos com depoimentos *a posteriori*, por isso a necessidade de fazermos uso de outras fontes.

Trata-se, pois, da discussão sobre a credibilidade, a legitimidade conferida e assumida por aquele que rememora. A memória aparece como verdadeira, legitima-se como tal, mas é, a rigor, uma representação do ocorrido. Conforta, satisfaz, é aceita, passando a ter status de indiscutível. O reconhecimento da lembrança passa a ser a realidade transcorrida.

Entendo a história oral como a reconstrução da integridade da memória de um sujeito ou de um grupo, que muitas vezes tem a pesquisa como único instrumento para se colocar, para mostrar a sua versão dos fatos, visto que, em muitos casos, os grupos estudados são considerados marginais e seus relatos divergem da história oficial. Cabe, então, ao pesquisador mostrar aos sujeitos de sua pesquisa como este estudo poderá

contribuir para a reconstrução dessa história e como essa “nova” história poderá ajudar na luta política que travam. Nessa perspectiva, percebo um processo de empoderamento, no qual:

(...) as reconstruções compartilhadas de processos histórico-sociais, via memória oral, podem redundar em argumentos políticos capazes de fornecer um certo poder aos grupos sociais estudados, permitindo a eles ganhos em suas lutas, sejam elas de caráter político, social ou cultural. (VON SIMSON, 2006, p. 1)

Os trabalhos acadêmicos que utilizam a história oral precisam adotar um grande rigor metodológico. O preparo técnico das entrevistas com gravadores e fitas de qualidade, com local acessível e propício para as sessões, com elaboração de roteiros, fichas de identificação do sujeito e caderno de campo e, finalmente, com rigor no momento das transcrições, são aspectos importantes para compor uma fonte oral rica e confiável.

Outra característica importante do trabalho de pesquisa com a história oral é o desenvolvimento, no pesquisador, da habilidade de escuta, como nos salienta Thompson (2002, p. 21):

Aprender a ouvir é uma habilidade humana fundamental: para aqueles que importam, a história oral está aí para nos ajudar a compreender melhor nossos passados e para criar memórias nacionais muito mais ricas, mas também para nos ajudar a construir um futuro melhor, mais amável, mais democrático.

Com o presente estudo, fundamentado na fala dos professores, pretendo, através da reconstrução das histórias de formação continuada em serviço, entender como esse processo interferiu na prática docente do professor. Ao mesmo tempo, pretendo contribuir para que os docentes percebam a relação entre formação e prática, que nem sempre é claramente perceptível, mas que, no processo de reconstrução desta realidade, ou das interpretações e das representações que o sujeito faz da realidade - no qual o papel do pesquisador é o de um sujeito que ouve, mas que também fala, provocando e contribuindo para esta reconstrução - pode vir à tona.

Em pesquisa realizada anteriormente, sobre a participação dos professores na elaboração do projeto de criação dos CIEPs (SILVA, 1995), percebi como os professores, suas práticas e seus projetos são pouco aproveitados pelos órgãos gestores da educação, sendo esses profissionais freqüentemente esquecidos e marginalizados, quando da criação

de uma nova proposta pedagógica. Sendo assim, pretendi, com o uso da história oral, chegar a esse grupo e reconstruir a memória compartilhada do mesmo sobre a formação continuada oferecida numa escola de tempo integral e sua influência no cotidiano escolar, evidenciando, como faz Mercedes Vilanova (2003), que a memória pode ser entendida como o fio condutor da integridade de uma vida (individual ou coletiva).

A história oral não é uma metodologia como várias outras, em que o pesquisador busca uma certa distância do objeto pesquisado, no intuito de evitar interferências subjetivas, pois, como sublinha Portelli (1997, p. 8), ao discutir o emprego da história oral, “(...) os papéis do observado e do observador são muito fluidos (...)”, cabendo ao pesquisador ficar atento a sua postura, evitando a distância e o academicismo. Afinal, quando se trabalha com a memória, se trabalha com o interior do sujeito, com os significados por ele construídos de sua história, mais até do que com os eventos por ele vividos. Como assinala Portelli (1997), fatos longos podem ser narrados rapidamente ou fatos curtos narrados nos mínimos detalhes, segundo a importância que estes têm para cada sujeito. A esse respeito, Catroga ressalta (*apud* SILVA, 2006, p. 128) que:

mesmo a memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais, etc) em permanente construção devido à incessante mudança do presente em passado e às conseqüentes alterações ocorridas no campo das re-presentações do pretérito.

Indivíduos são seres do mundo e, como tal, portadores de um lugar social e de uma temporalidade, a sua e a herdada, compartilhada. É neste momento, de partilha de uma sensibilidade – a capacidade mental de lembrar e reter imagens de uma experiência passada, bem como de interação entre o indivíduo e o social – que a memória se torna histórica.

Para que o pesquisador conquiste a confiança do sujeito, ele deve estabelecer uma conversa, mostrar simplicidade, interesse por tudo o que é relatado e até responder às perguntas feitas pelo narrador, pois numa conversa ambos se colocam. Em outras palavras, convém evitar a hierarquização e uma relação de poder na interação entre observador e observado. Para minimizar essa relação de poder, que se estabelece quase que automaticamente quando o pesquisador vem da Universidade, trabalhei com a noção de

“intelectual nativo” enfatizada por Portelli (1997). Trata-se de tomar o intelectual como oriundo do grupo pesquisado, tentando, neste caso, evitar o envolvimento político com os fatos. No que me concerne, a condição de ex-professora de um CIEP favoreceu a assunção dessa postura de intelectual nativo.

Nessa perspectiva, a entrevista passa a ser vista como uma construção reflexiva (DAVIS, 2003), em que as diferenças entre o entrevistador e o entrevistado são negociadas, reconhecendo-se, por um lado, a existência de poder nesse micro universo e, por outro lado, a possibilidade de interação entre os sujeitos.

Como ex-professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro e já tendo atuado em um CIEP, uma maneira de abordar os sujeitos foi através do relato breve da minha própria experiência nesta escola de tempo integral, estabelecendo com eles um diálogo mutuamente significativo. Aos poucos, fui lançando as perguntas pertinentes ao presente estudo. Assim, as entrevistadas se sentiram mais confiantes para relatar as suas histórias de formação continuada nos CIEPs e abordar as suas percepções sobre a interferência daquela formação em suas práticas cotidianas²⁶.

Uma pesquisa que utiliza a história oral como metodologia de produção de dados precisa ser dividida em dois momentos, no que concerne ao posicionamento do pesquisador. Num primeiro momento, este deve se aproximar dos sujeitos, criando um canal aberto de diálogo, se envolvendo, inclusive emocionalmente, com as pessoas e com o tema, visto que o pesquisador não vai buscar fontes, ele vai, através da interlocução com o sujeito, produzir fontes (Caldas, 2001). Mas, num momento posterior de análise dos dados, o pesquisador precisa se distanciar para analisar e criticar os dados obtidos através dos relatos orais (Portelli, 1997).

No primeiro momento mencionado, o narrador reconstrói a sua memória e tem o domínio da narrativa (quando ele vai transmitir sua experiência, valorizando mais o que lhe convém); já no segundo momento, o pesquisador controla a utilização dessa narrativa (pois

²⁶ Em 1990, ingressei como professora, por concurso público, num CIEP situado no município de Nova Iguaçu, Estado do Rio de Janeiro, originalmente criado para funcionar em regime de tempo integral. Naquela época, contudo, aquele CIEP estava completamente descaracterizado, pois não havia vontade política do então governo estadual de dar continuidade a esta proposta de escolarização, apesar de termos um ambiente propício e professores interessados pelo projeto de escolarização em tempo integral. A partir da explicitação deste contexto vivido, abordei a questão da participação dos docentes no desenvolvimento do projeto dos CIEPs, em especial no que tange à formação continuada de seus professores.

ele tem uma preocupação específica de pesquisa), fazendo suas interpretações e possíveis alterações, sempre mediado por seu referencial teórico. Logo, segundo Queiroz (1988), não é possível afirmar que uma pesquisa está reconstruindo fielmente a memória de uma pessoa ou de um grupo, pois sempre haverá a interferência do pesquisador, conforme ressalta Park (2003, p. 87) no extrato a seguir:

A transcrição é um processo que supõe a transformação do objeto, sendo parcialmente representativa, mas nunca isomórfica. É uma realidade construída, não objetiva. O investigador tem uma grande autoridade, como editor/tradutor e intérprete das palavras.

Porém, esta consideração feita sobre as pesquisas que utilizam a metodologia da história oral não pretende colocá-la como uma inviabilidade metodológica, mas antes ressaltar o papel e a interferência do pesquisador no desenvolvimento de sua pesquisa. A interferência do pesquisador não pode apenas ser vista como válida ou aceitável, mas entendida como fundamental na análise dos dados, neste caso, sobre a formação continuada dos professores nos CIEPs e suas relações com a prática docente, porque muitos sujeitos falam da formação continuada que vivenciaram e de suas práticas docentes, mas não são capazes de fazer a relação entre estas duas vivências. Cabe, pois, ao pesquisador buscar entender e relacionar estes dois aspectos do fenômeno aqui abordado.

Neste estudo, buscar-se-á analisar as relações entre as vivências marcantes do passado – especificamente da formação continuada oferecida aos professores nos CIEPs – e a prática pedagógica do professor. Para fazê-lo, levei em conta a abordagem de Vani Kenski (1994, p.103), que nos aponta a necessidade de trabalhar com três perguntas: “O que essas experiências significaram em suas vidas? Como se sentiam na época em que viviam essas experiências? Que influências esses momentos tiveram em suas escolhas pessoais e profissionais?”

É importante analisar esses três itens, pois, quando se trabalha com memória, se trabalha também com o esquecimento e se sabe que cabe ao sujeito-depoente escolher o que vai ser esquecido ou lembrado, tendo como referencial a sua cultura, o significado atribuído às suas vivências e as consequências de sua versão narrada. Afinal, como diz Augé (1998, p. 106), “é preciso esquecer para continuar presente, esquecer para não morrer, esquecer para permanecer fiel”. E, ainda, como muito bem ressalta Souza (2004, p. 173):

Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam

conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Nesse sentido, no contexto desta pesquisa, é preciso entender que valor e que significado tem para o professor os processos de formação continuada oferecidos nos CIEPs, no 1º e no 2º PEE: em que momento ele estava na sua vida pessoal e profissional quando vivenciou aqueles processos e como essa formação repercutiu ou repercute ainda em sua vida, principalmente no que tange às suas escolhas profissionais.

Um cuidado importante, sugerido por Kenski (1994) e que deve ser levado em conta, se o objeto da pesquisa permitir, é o momento de vida em que se encontra o sujeito-depoente: a) várias gerações de educadores: professores aposentados, professores em fim de carreira, professores com um certo tempo de magistério e professores recém-chegados; b) vários níveis de formação: nível médio, nível superior, pós-graduação (levando em conta o momento em que esta formação se deu: antes, durante ou depois da formação continuada em serviço oferecida nos CIEPs); c) vários gêneros: masculino e feminino; d) várias localidades: professor que pertence à localidade e conhece os alunos e suas realidades; professor que não é da localidade, mas pertence a uma comunidade similar e por isso conhece a realidade dos alunos; professor que não é da localidade e desconhece por completo a realidade dos alunos; e) várias funções: professor; animador cultural; orientador pedagógico; agente de leitura; diretor – na época da formação e hoje. Porém, relatarei, na seção seguinte, que trata dos sujeitos da pesquisa, as razões que me levaram a não definir a amostra com base nesses critérios.

O pesquisador precisa também ter consciência da importância dos relatos orais por ele obtidos para a realização de outras pesquisas. Sendo assim, todo material coletado deveria ser depositado em um Centro de Memória ou em algum local apropriado, juntamente com: as fichas de identificação dos sujeitos-depoentes; as transcrições feitas; uma cópia do caderno de campo ou um resumo do mesmo, caso este contenha dados que não podem ser revelados na sua integralidade; e uma cópia do relatório de pesquisa. Desta forma, os depoimentos orais poderão ser entendidos como fontes reais para futuras pesquisas.

2.3 O campo de pesquisa

Tendo como ponto de partida os pressupostos discutidos neste capítulo, busquei, através dos relatos orais, compreender o papel da formação continuada oferecida aos professores nos CIEPs e sua relação com a prática pedagógica dos professores entrevistados. Os acontecimentos apreendidos pelas entrevistas contribuíram significativamente para a ampliação dos conhecimentos sobre as questões pesquisadas.

A escolha dos sujeitos desta investigação se deu a partir de alguns critérios definidos em função das especificidades dos projetos de formação continuada desenvolvidos no 1º PEE (1983/1986) e no 2º PEE (1991/1994).

O significado de suas experiências individuais e coletivas, construídas no decorrer de suas trajetórias, e o modelo diferenciado de formação continuada oferecida aos professores ingressantes e aos já pertencentes à rede estadual de educação, ao longo do 2º PEE, fizeram com que eu optasse por dividir os entrevistados em três grupos, segundo os seguintes critérios: a) O primeiro grupo, composto por três integrantes, foi constituído por professores que vivenciaram os dois momentos de formação continuada oferecidos durante o 1º e o 2º PEE e com nenhuma ou “inexpressiva”²⁷ experiência docente, seja na rede pública seja na rede privada, anteriormente ao ingresso no CIEP; b) O segundo grupo, também composto por três entrevistados, foi constituído por professores que ingressaram no magistério estadual a partir do 2º PEE, num primeiro momento, como professores-bolsistas (cuja característica principal era, como já mencionei, a inexperience profissional), mas que puderam vivenciar, como também já assinalei, uma formação continuada especial e diferenciada daquela oferecida aos professores já pertencentes à rede estadual; c) O terceiro grupo, composto por dois entrevistados que participaram dos dois momentos de formação (1º e 2º PEE), mas que trazem na sua experiência profissional outros momentos de atuação, podendo, ou não, ter vivenciado outros processos de formação continuada, anteriores ao seu ingresso no CIEP.

A escolha desses três grupos me permitiu compreender melhor como os professores ressignificam para si e para a construção de suas práticas os diferentes momentos de

²⁷ Na visão da própria entrevistada.

formação continuada oferecidos nos CIEPs, em função de suas diferentes trajetórias.

Não houve de minha parte nenhuma preocupação com a diversidade de sexo, idade ou titulação. Quanto ao sexo, todos os entrevistados são do sexo feminino, corroborando todos os estudos que mostram o alto índice de concentração feminina na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. Em se tratando da idade, a divisão se deu, não por intenção da pesquisa, mas em função dos três critérios de divisão dos grupos de entrevistadas: as professoras pertencentes ao primeiro grupo têm entre 40 e 46 anos; as que se encaixam no segundo grupo possuem entre 30 e 40 anos e as entrevistadas do terceiro grupo têm mais de 50 anos. E, por fim, quanto à titulação, o perfil das entrevistadas é bem semelhante, pois todas possuem curso superior ligado à área das licenciaturas, com maior ênfase de formação em pedagogia; dentre as oito professoras entrevistadas, seis possuem curso de pós-graduação *lato-sensu* na área da educação.

A quantidade de entrevistas não foi algo determinado com rigidez, pelo contrário, foi se definindo no decorrer do trabalho, até o momento em que percebi que esse número possibilitava realizar comparações e perceber analogias entre as distintas versões apresentadas pelas entrevistadas sobre suas trajetórias.

É importante o retorno ao campo de pesquisa após o término deste estudo, para que os sujeitos tenham acesso às análises que foram feitas a partir de suas histórias de vida. No ano letivo de 2009, pretendo retornar aos CIEPs pesquisados para apresentar esta pesquisa, através de palestras, de cursos ou até mesmo de encontros menos formais; se for de interesse do grupo de professoras, me proporei a desenvolver uma nova pesquisa, utilizando a metodologia da história oral, que tenha como objetivo reconstruir, com elas, a história de cada CIEP.

2.3.1 Os sujeitos da pesquisa

Para a escolha dos sujeitos entrevistados, utilizei uma rede de relações profissionais e pessoais, para detectar professores que se enquadrassem nos critérios de constituição dos grupos previamente definidos. Algumas professoras são oriundas do CIEP em que trabalhei de 1990 até 1993, situado no município de Nova Iguaçu. Outras entrevistadas trabalharam ou trabalham num CIEP localizado no município de São Gonçalo, cuja intermediação foi

feita por uma colega dos meus tempos da graduação, que também pertence ao quadro de docentes do referido CIEP. E as últimas professoras entrevistadas provêm de um CIEP no município de Vassouras, cujo contato se deu através do Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI / UNIRIO), cujo relevante trabalho acompanho desde 1998, quando tomei conhecimento de sua existência.²⁸

Quando trabalhamos com histórias de vida, é importante a preservação do anonimato, princípio este acordado com todas as entrevistadas, antes de se iniciar a coleta dos relatos. Sendo assim, escolhi os seguintes nomes fictícios, inspirada nos professores que marcaram e marcam o meu processo de formação continuada, seja este intencional ou espontâneo²⁹:

Mônica – formada no ensino médio, na modalidade normal, licenciada em Letras e Geografia, pós-graduada em Administração Escolar. Ingressou como docente num CIEP em 1986 e já possuía experiência anterior; assim, foi por mim classificada como pertencente ao grupo três³⁰. Atualmente, é diretora de um colégio estadual e professora de geografia no mesmo estabelecimento (professora com duas matrículas de tempo parcial).

Lúcia Helena - formada no ensino médio, na modalidade normal, licenciada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia. Ingressou como docente num CIEP em 1986 e não possuía experiência anterior; assim, foi por mim classificada como pertencente ao grupo um. Atualmente, é professora do quinto ano de escolaridade no mesmo CIEP em que ingressou, atuando apenas no turno da manhã (professora com uma matrícula de tempo parcial).

Agnes - formada no ensino médio, na modalidade normal, licenciada em Letras, pós-

²⁸ Nova Iguaçu e São Gonçalo são municípios populosos da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, com altos índices de pobreza e violência. Já o município de Vassouras se situa a 115 Km da capital, no centro sul do Estado, com uma população de aproximadamente 40.000 habitantes, tendo como principal atividade econômica a agricultura.

²⁹ Alguns destes nomes fazem menção a profissionais que trabalharam ou trabalham comigo e que, nos diversos momentos de discussão coletiva, enriqueceram ou enriquecem minha formação.

³⁰ Referente ao critério de escolha das professoras e à definição dos três grupos distintos, em função do processo de formação continuada vivenciado por suas componentes.

graduada em Ensino da Língua Inglesa. Ingressou como docente num CIEP em 1986 e não possuía experiência anterior; assim, foi por mim classificada como pertencente ao grupo um. Atualmente, é professora de língua inglesa no mesmo CIEP em que ingressou (professora com uma matrícula de tempo parcial).

Graça - formada no ensino médio, na modalidade normal, licenciada em Pedagogia. Ingressou como docente num CIEP em 1992 e não possuía experiência anterior; assim, foi por mim classificada como pertencente ao grupo dois. Atualmente, é professora do primeiro ano de escolaridade no turno da manhã e do terceiro ano de escolaridade no turno da tarde, no mesmo CIEP em que ingressou (professora com uma matrícula de tempo integral).

Eliane - formada no ensino médio, na modalidade normal, licenciada em Pedagogia, pós-graduada em Alfabetização das Crianças das Classes Populares. Ingressou como docente num CIEP em 1986 e não possuía experiência anterior; assim, foi por mim classificada como pertencente ao grupo um. Atualmente, é professora de filosofia para o ensino médio no CIEP (professora com uma matrícula de tempo parcial).

Carla - formada no ensino médio, na modalidade normal, licenciada em Letras. Ingressou como docente num CIEP em 1992 e não possuía experiência anterior; assim, foi por mim classificada como pertencente ao grupo dois. Atualmente, é professora do quinto ano de escolaridade no mesmo CIEP em que ingressou, atuando nos dois turnos (professora com uma matrícula de tempo integral).

Valdelúcia - formada no ensino médio, na modalidade normal, licenciada em História e pós-graduada em História do Brasil. Ingressou como docente num CIEP em 1986 e já possuía experiência anterior; assim, foi por mim classificada como pertencente ao grupo três. Atualmente, é professora de história em um colégio estadual (professora com uma matrícula de tempo parcial).

Carolina - formada no ensino médio na modalidade normal, licenciada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia. Ingressou como docente num CIEP em 1992 e

não possuía experiência anterior; assim, foi por mim classificada como pertencente ao grupo dois. Atualmente, é professora do segundo ano de escolaridade no mesmo CIEP em que ingressou, atuando nos dois turnos (professora com uma matrícula de tempo integral).

NOME	ORIGEM	GRUPO
Mônica	Nova Iguaçu	3
Lúcia Helena	Nova Iguaçu	1
Agnes	Nova Iguaçu	1
Graça	São Gonçalo	2
Eliane	São Gonçalo	1
Carla	São Gonçalo	2
Valdelúcia	Vassouras	3
Carolina	Vassouras	2

2.3.2 A construção das entrevistas

Conforme já mencionei, os entrevistados foram selecionados a partir das minhas relações pessoais e profissionais; sendo assim, alguns deles já eram meus conhecidos há bastante tempo.

O primeiro contato foi feito através de uma visita pessoal ao CIEP de Nova Iguaçu, onde lecionei por três anos, e que ainda mantém, em seu quadro docente, algumas professoras que atuaram na época em que lá estive. Após matar as saudades e conversarmos um pouco sobre a vida, expliquei a um grupo de professoras o motivo da minha visita, o objetivo da minha pesquisa e perguntei sobre a disponibilidade delas para participarem das entrevistas. Senti neste momento um certo receio; algumas até expressaram literalmente esta angústia por não atender as minhas expectativas, conforme trecho do caderno de campo referente à fala da professora Agnes:

Agnes, por ter uma certa proximidade comigo, já que demos aula por

alguns anos na mesma série, me disse que adoraria ajudar, mas que não se lembrava mais de nada, perguntando inclusive ao grupo de professores ali presente se alguém se lembrava de uma formação diferenciada. Ao ser respondida por uma professora que traz em sua fala alguns dados bem superficiais da formação continuada proposta no 2º PEE, Agnes continuou, desta vez, dando dados que demonstravam uma lembrança do processo de formação, pois contestou a fala da professora e começou a explicar como se deu a formação. Perguntei então se ela não queria dizer isso na entrevista, e ela voltou com seus argumentos anteriores e ainda completou: mas será que o que eu sei pode contribuir para uma tese de doutorado...

Neste momento percebi a hierarquia imposta pelo lugar que ocupava como pesquisadora, que se encontrava realizando um doutoramento numa instituição nacionalmente reconhecida – inclusive, após a minha apresentação, vinculando a minha pesquisa ao doutoramento na UNICAMP, muitas expressões de admiração foram por mim escutadas:

- Nossa, na UNICAMP, sempre soube que você ia longe... (Mônica);
- Lá é bom mesmo né, vale até o sacrifício de morar no Rio e estudar em São Paulo... (Graça);
- Na UNICAMP (enchendo a boca para falar), que máximo... (Carolina);
- Caramba, na UNICAMP, e você acha que eu aqui desse fim de mundo é que vou poder ajudar? (Agnes).

Essa última fala da professora Agnes reforça a idéia de poder e de hierarquia que se estabelece, quando o pesquisador vem da universidade e o professor entrevistado, da escola básica. Sobre esse aspecto, salienta Bourdieu (1998, p. 695):

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado. Essa dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma

posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural.

Procurei, então, a partir destas resistências no primeiro contato, trazer à tona a idéia de “intelectual nativo”, proposta por Portelli (1997), mostrando que também sou oriunda deste grupo de professores da rede estadual e que também vivenciei a experiência do CIEP. E, ainda, como ressalta Caldas (2001), mostrei para os entrevistados que eu não estava buscando fontes precisas e pré-determinadas, mas que era justamente pela minha interlocução enquanto pesquisadora com o sujeito-depoente, que nós iríamos produzir fontes. Esse momento de conversa não fez com que as professoras perdessem a resistência por completo, mas, talvez em função das relações pessoais, consegui marcar duas entrevistas nesta primeira visita a Nova Iguaçu.

Duas semanas depois, retornei a Nova Iguaçu para realizar as entrevistas no próprio CIEP, visto que as entrevistadas tiveram liberdade para escolher o local da entrevista e ambas optaram pelo CIEP. Não só estas duas depoentes, mas todas as oito professoras entrevistadas, optaram pelo espaço do trabalho para conceder as entrevistas. Este fato reforça ainda mais a dissimetria social assinalada por Bourdieu na citação anterior, visto que todas as professoras entrevistadas trabalham exclusivamente na rede estadual do Rio de Janeiro, que se encontra, reconhecidamente, num estado lastimável de deterioração física, desvalorização profissional e desorientação pedagógica. As condições de trabalho dos profissionais dessa rede se refletem nas suas condições socioeconômicas. Entendo, então, que, abrir as suas casas para realização das entrevistas, seria, para algumas delas, aumentar ainda mais esse fosso entre pesquisador e pesquisado.

As entrevistas aconteceram no CIEP de Nova Iguaçu, ambas em sala de aula, logo após o término da aula de cada professora. Estas entrevistas, como todas as outras que se seguiram, foram gravadas em áudio. Elas duraram em média uma hora e foram todas transcritas na íntegra; algumas, num total de três, transcritas por uma profissional e revisadas por mim; e todas as outras (cinco) foram transcritas por mim mesma. A propósito, no momento da transcrição, freqüentemente voltava ao caderno de campo elaborado ao longo do processo de pesquisa de campo, para lembrar o porquê da interrupção na gravação, que fatos ocorreram antes ou depois da entrevista que poderiam esclarecer melhor algumas idéias apresentadas no relato, etc. Repito aqui as palavras de Page (2004, p.

87), já mencionadas neste trabalho, que esclarecem bem o papel da transcrição: “um processo que supõe a transformação do objeto, sendo parcialmente representativa, mas nunca isomórfica. É uma realidade construída, não objetiva. O investigador tem uma grande autoridade, como editor/tradutor e intérprete das palavras”. E ainda, como afirma Bourdieu (1998, pp. 709-710): “Assim transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever(...) infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade”.

Algumas transcrições foram feitas por uma profissional, em virtude do tempo que ia se esgotando e da péssima qualidade das gravações feitas nos CIEPs, fruto das famosas meias-paredes das salas de aula, que permitem que todo o som externo penetre na sala de aula e, conseqüentemente, nas gravações das entrevistas que fiz. As transcrições de tais entrevistas tomaram, com efeito, muito mais tempo, o que me fez recorrer, nesses casos, aos serviços de um profissional com mais experiência técnica.

Optei por não corrigir nenhuma forma gramatical, incluindo gírias, frases cortadas, palavras repetidas, pois esses elementos podem ajudar a compreender o universo dos sujeitos-depoentes, suas dúvidas e seus sentimentos.

Ao findar as entrevistas no CIEP de Nova Iguaçu, a professora Lúcia Helena me relatou que, em um colégio estadual próximo, trabalhava uma antiga professora daquele CIEP; ainda segundo Lúcia Helena, ela sempre foi muito disponível e certamente teria grande prazer em me conceder uma entrevista. Encaminhei-me então para o referido colégio, onde fui recebida com enorme emoção pela professora Mônica, que não me via há 15 anos. Antes mesmo de explicar o motivo da minha visita, Mônica foi me perguntando se eu queria uma vaga para dar aula neste colégio, onde hoje ela ocupa o cargo de diretora. Respondi que o motivo da minha visita era outro e o expliquei. Para minha surpresa, Mônica disse que poderia me conceder a entrevista naquele momento mesmo; após uma enorme conversa informal, passamos para a entrevista. O relato do caderno de campo abaixo mostra o clima amistoso instituído por Mônica:

Chegando ao colégio dirigido por Mônica, senti de cara o toque dela na escola, pois ela foi sempre muito espontânea, amiga, buscando sempre tirar as tensões do ambiente de trabalho, sem que esquecêssemos do

rigor e da eficiência no trabalho. Logo ao entrar, disse que estava procurando a professora Mônica e me disseram que ela estava na sala dela; informei então que não conhecia a escola e não sabia onde ficava a sala; a pessoa que me atendeu me disse que eu era bem vinda e que me levaria até a sala dela. Enquanto andávamos, expliquei que havia trabalhado com Mônica há muitos anos atrás no CIEP. Chegando à porta da sala da direção, a funcionária que me acompanhou bateu na porta e disse: - Tem uma pessoa muito especial querendo falar com você. E quando ela olhou para fora da sala e me viu, gritou meu nome e me deu um enorme abraço, foi uma recepção muito calorosa (...). Conversamos bastante, antes de iniciar a entrevista ela me falou da família dela, dos filhos, o que eles estão fazendo, me mostrou fotos, eu também falei dos meus filhos, mostrei fotos, ela nem sabia que eu tinha filhos (...). Me mostrou toda a escola, me apresentou para todos os professores e funcionários que cruzaram conosco nesta visita, tiramos fotos e depois já completamente descontraída, me levou de volta para sua sala e falou: - vamos para o papo sério agora, se você quiser; podemos começar a entrevista?

Esse trecho mostra que esta professora se sentiu muito menos ameaçada pelo poder instituído pela posição de pesquisadora que ocupo, do que as duas primeiras professoras entrevistadas. Parto do pressuposto de que esta diferença se dá em função da posição profissional de Mônica, visto que ela ocupa uma função de destaque enquanto diretora, conforme salienta Bourdieu (1983, p. 82): “às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência.”

Encerrado o ciclo de entrevistas no município de Nova Iguaçu, busquei contato com uma colega de faculdade que, na época em que estudávamos juntas no curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, era professora-bolsista em um CIEP no município de São Gonçalo. Sabia que ela havia passado por um concurso público e que havia se tornado efetiva na rede estadual de educação. Após contato telefônico, quando expliquei o motivo

do meu telefonema e os objetivos da pesquisa, marcamos um encontro no CIEP em que ela trabalha, num dia de reunião pedagógica, para que, segundo ela, eu tivesse chance de conversar com diversas professoras.

Chegado o dia, me encaminhei para o CIEP no horário marcado e procurei pela professora Graça; fui encaminhada por uma funcionária à sala dos professores. Quando Graça me viu, foi outro encontro emocionante, muito menos escandaloso do que o de Mônica, mas muito prazeroso também, como assinalei nos registros de campo:

Ao me ver na porta da sala dos professores, Graça vem correndo ao meu encontro e me dá um abraço bem longo. Sentimos, as duas, uma enorme felicidade em nos rever.

A professora Graça traçou rapidamente o perfil de algumas professoras que, segundo ela, talvez estivessem dispostas a conceder uma entrevista para a minha pesquisa. Selecionei três, incluindo ela, que já foi dizendo que talvez as outras tivessem mais a contribuir. Ponderei, utilizando os argumentos já mencionados anteriormente, e confirmei a entrevista com ela e com as professoras Eliane e Carla para um outro dia, no espaço do próprio CIEP.

No dia marcado, cheguei ao CIEP um pouco antes do horário previsto e já encontrei as professoras me esperando, pois os alunos haviam sido dispensados em função da falta d'água. As professoras solicitaram então que a entrevista fosse feita coletivamente, mas ponderei dizendo que as histórias pessoais e individuais é que me interessavam e que, no coletivo, apenas o que é unanimidade prevalece e que as particularidades que tanto poderiam enriquecer meu estudo poderiam ficar perdidas. A memória, como bem retrata Galzerani (2004, p. 47) “apresenta-se, ao mesmo tempo, como afirmação de sua própria singularidade, sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com outras pessoas”. Neste caso, o importante era a maneira como cada professora construía para si o processo de formação continuada, e não uma construção compartilhada do processo em si, como as professoras tentaram me convencer, inclusive afirmando que juntas cometeriam menos “erros”.

Definido então que as entrevistas seriam individuais, remarquei a entrevista com a

professora Carla e realizei primeiramente a entrevista com a professora Eliane e, em seguida, com a professora Graça. As entrevistas transcorreram bem, conforme registrei no caderno de campo:

Já havia me dirigido ao Ciep um pouco apreensiva, pois seria a primeira entrevista que realizaria com uma pessoa com quem não tinha nenhuma intimidade. Para completar, há o problema da falta d'água e o desejo das professoras em fazer uma entrevista coletiva, algo que foi resolvido facilmente, pois na verdade elas só não queriam era esperar... Eliane foi muito simpática e se mostrou muito interessada para responder às perguntas. Nossa, que memória ela tem, lembrou de vários fatos que não foram mencionados pelas professoras do CIEP de Nova Iguaçu; será que é só memória mesmo... Graça foi muito solícita, mas ao mesmo tempo se mostrava acanhada para responder, acho que o nosso conhecimento prévio a inibiu um pouco, principalmente por ela conhecer minha trajetória de estudos fora do Brasil e minha atuação no magistério superior.

Para meu espanto, na hora da transcrição, a meia-parede das salas de aula permaneceu negativamente na minha memória, pois todo o barulho da equipe de limpeza, os toques de telefone e os chamamentos eram escutados nitidamente nas gravações das entrevistas.

O último bloco de entrevista foi realizado com as professoras do município de Vassouras. O contato se deu no I Seminário Nacional de Educação em Tempo Integral, realizado na UNIRIO, no segundo semestre de 2007. Lá reencontrei a professora Valdelúcia, que, como eu, frequenta os encontros propostos pelo NEEPHI há anos. Conversando sobre a minha pesquisa, a referida colega se colocou à disposição para fazer os contatos em Vassouras. Após muitos contatos por correio eletrônico e entrevistas marcadas, aproveitamos um evento na UNIRIO para marcar as duas entrevistas:

Valdelúcia lamenta com vários professores a sua saída do CIEP e o fim

do projeto original, como ela chama, e repete por diversas vezes: - Nos entregamos, vestimos a camisa, entramos de cabeça, e olha o que fizeram com a nossa escola, graças aos professores, os alunos ainda têm uma educação digna, essa escola é muito diferente das outras que conheço.

Esse trecho nos mostra como o projeto dos CIEPs impregnou positivamente muitos professores e reflete um saudosismo presente em muitas das entrevistas realizadas.

Primeiro, realizei a entrevista com a professora Carolina. Em seguida, realizei a entrevista com a professora Valdelúcia, que foi muito detalhista em suas respostas, mas que, ao mesmo tempo, encaminhou muito suas respostas para uma visão mais político-partidária da formação de professores, ou melhor, da criação, da implementação e do desenvolvimento do projeto dos CIEPs. Talvez possa descrever sua narrativa como recheada de paixão política.

(...) toda hora precisei trazer Valdelúcia para o tema discutido, ela fugia muito do assunto para idolatrar Brizola e Darcy Ribeiro. Quase não fez críticas ao projeto dos CIEPs e ao processo de formação continuada, tudo para ela era perfeito tanto para os professores como para os alunos.

Essa etapa da pesquisa foi muito prazerosa e instigante. Como afirma Demartini (1988, p. 60), “é o momento em que se pretende abarcar tudo, conhecer toda a realidade”.



Visão geral do CIEP de Nova Iguaçu. Fonte: O livro dos CIEPs, 1986.

CAPÍTULO III

MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS DO CIEP: TRAJETÓRIAS FAMILIARES, ESCOLARES E PROFISSIONAIS

Neste capítulo, trabalharei com os relatos das professoras que participaram dos diferentes processos de formação continuada oferecidos nos CIEPs, nos períodos do 1º PEE (1983 – 1986) e do 2º PEE (1991 – 1994).

Ouvir cada um desses sujeitos sobre sua constituição como professora, conhecendo uma face da história de cada uma e, ao mesmo tempo, conhecendo, pela sua ótica, o processo de formação continuada dos CIEPs, me fez perceber que cada entrevistada tem uma trajetória própria, que se encontra com a das demais, no que diz respeito à seriedade, ao investimento e ao compromisso político de trabalhar pela transformação da realidade

educacional e social de nosso país.

Este capítulo está dividido em quatro partes. Fiz a opção de separar alguns momentos das trajetórias dos sujeitos investigados, visto que, em seus relatos, estes momentos foram se desenhando de forma distinta, evidenciando, como sinaliza Bourdieu, os três principais processos de socialização dos indivíduos, que estruturam o *habitus* familiar, o *habitus* escolar e o *habitus* profissional. Entretanto, nosso foco principal será a trajetória profissional, dando destaque, nesta trajetória, ao processo de formação continuada oferecido aos professores nos CIEPs.

É importante salientar que todas estas trajetórias serão apresentadas e discutidas, tendo como objeto central suas relações com a constituição do sujeito professor e do seu modo de ser docente.

3.1 As trajetórias familiares

Ao narrarem sobre a infância, os sujeitos da pesquisa revelam itinerâncias e percursos vividos no contexto familiar e social como lugares que contribuem e imprimem marcas no seu processo de constituição enquanto professor. As referências feitas às diferentes pessoas do convívio familiar e de outros contextos, que exerceram influências no percurso da vida, são evocadas, não de forma densa e descritiva, mas sim como vinculadas à “aprendizagem experiencial” da vida de cada indivíduo. Pais, irmãos, outros familiares, amigos e vizinhos marcam tempos e espaços nas narrativas, por envolverem experiências formadoras e regulações necessárias ao processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e às mudanças que se manifestam no sistema de referências e no modo de funcionamento do sujeito.

Em relação à infância das professoras, identifico, na maioria do grupo, a evocação da mãe como figura central na preocupação com a escolarização dos seus filhos. Nos relatos sobre suas famílias, esse investimento na educação dos filhos representa um valor simbólico significativo, principalmente nas famílias em que os pais tiveram pouco estudo. Com efeito, conforme ressalta Nogueira (2000, 2002), é muito comum, nas famílias de classe média e popular, que os pais tentem garantir aos filhos a escolaridade a que não tiveram acesso. O extrato abaixo é ilustrativo a esse respeito:

Minha mãe sempre se preocupou muito com o nosso desempenho na escola, eu tinha mais dois irmãos, minha mãe era doméstica, e ela não queria que eu fosse doméstica, fui criada sem pai, minha mãe descia todo dia³¹; quando chegava em casa, ainda tinha que deixar tudo arrumado pra gente. Desde cedo, comecei a fazer o serviço de casa, cozinhar, cuidar da roupa e odiava tudo isso. Então minha mãe dizia que precisávamos estudar para ser alguém na vida e somos; nós três temos bons empregos, se é que isso aqui é um bom emprego, um irmão meu é militar e o outro da polícia civil. Minha mãe tinha esta preocupação porque ela era semi-analfabeta, na verdade ela é, meus filhos também dão um enorme valor à avó e aos estudos. Lá em casa, a prioridade sempre foi o estudo. Mudei muitas vezes de casa e conseqüentemente de escola e minha mãe corria sempre atrás de boas escolas públicas, mas se não tivesse vaga, ihhhh! Naquela época não era fácil conseguir vaga em escola pública aqui em cima não; minha mãe chegou a pagar escola particular para que não tivéssemos que parar de estudar. Mas minha família era pobre, conto para meus alunos para eles entenderem a força do estudo. Gente, eu não tinha bicicleta, eu não tinha relógio. Eu tinha tanta vontade. Eu fui aprender a andar de bicicleta depois de adulta. Meu primeiro relógio fui eu que comprei. Então vocês têm que ter paciência. Aí olha hoje como é que eu tô. Eu tenho casa própria, eu tenho carro (Mônica).

Essa entrevistada apresenta uma situação peculiar: sua mãe era, segundo ela, “semi-analfabeta”, quando nenhuma outra entrevistada sinalizou que os pais eram analfabetos ou “semi-analfabetos”. No entanto, o grau de escolarização do conjunto de pais das entrevistadas não é muito elevado: um concluiu o ensino médio e todo o restante apenas possuía o ensino fundamental, completo ou incompleto. O sentido positivo atribuído à escolarização dos filhos é uma das formas de suprir as dificuldades e adversidades vividas

³¹ O verbo «descer» é empregado popularmente para designar o deslocamento da Baixada Fluminense ao Centro do Rio. O itinerário inverso é definido, nesse mesmo registro popular, pelo verbo «subir».

por eles, que ficaram à margem da cultura letrada.

Nesse sentido, o *habitus* pode ser visto como o contraponto das pressões estruturais (que também influenciam as percepções e ações dos agentes), o que não quer dizer que o agente siga, de forma constante, linear ou mecânica, os condicionamentos que emanam das disposições subjetivas nele estruturadas. O agente é, por assim dizer, relativamente autônomo em relação à estrutura do campo e à influência de seu *habitus*; a intensidade desta autonomia pode ser variável, como bem afirmou Bourdieu (1987, p. 94): “pouca autonomia, um pouquinho pelo menos, não importa quanto, é importante” (tradução da autora).

Como sinaliza Ortiz (1983, p. 18), “a história de um indivíduo constitui uma variante estrutural do *habitus* de seu grupo ou de sua classe, o estilo pessoal aparece como desvio codificado em relação ao estilo de uma época, uma classe ou um grupo social”. A melhoria do nível de escolaridade da população brasileira vincula-se, em primeira instância, à percepção e ao sentido atribuído pelas famílias das classes média e popular à educação dos filhos, as quais são mobilizadas por valores e motivos diferentes em relação ao processo de escolarização. A classe média no Brasil, em geral, é formada por pessoas que, de alguma forma, já detêm certo nível de escolarização e já percebem o acesso a níveis de escolarização cada vez mais elevados como uma estratégia para a manutenção ou para a ampliação do seu status social. No que concerne às classes populares, os pais, em geral, não possuem cultura letrada e percebem a escolarização dos filhos como a única possibilidade de ascensão social. A esse respeito, declarou a Professora Lúcia Helena:

Meus pais têm uma enorme diferença de idade, são 21 anos de diferença, meu pai, que é do interior de Minas, teve pouquíssimo acesso à escola, acho que estudou até a terceira ou quarta série, mas naquele tempo veio para o Rio de Janeiro e conseguiu trabalhar no comércio e assim sustentou a família. Depois que se aposentou, voltou para Minas, estão morando lá em Belo Horizonte. Minha mãe reclamava direto: - eu devia ter feito o Normal, assim eu teria uma profissão, filha minha não vai ser dona de casa não, o trabalho é sempre o mesmo e ninguém dá valor. Ela sempre me pedia para fazer o Normal, dizia que era lindo ter filha normalista, com

aquele uniforme, que seria ótimo, que eu teria logo uma profissão e que depois, se eu tivesse condições, eu poderia fazer uma faculdade. Eles sempre quiseram que nós estudássemos mais e mais; minha mãe acompanhava todos os deveres de casa, eu sempre fui excelente aluna. Mas o meu irmão na adolescência deu uma bobeadada e repetiu de ano e meus pais ficaram uma fera, ele apanhou de correia e tudo, e ainda escutou o maior sermão, nunca mais, virou aluno modelo depois disso, mas não deu sorte na vida, é emprego, desemprego, emprego, desemprego, um bando de mulher, filhos e outros problemas... (Lúcia Helena)

Bourdieu (1998) apresenta a idéia de que a família ocupa um lugar privilegiado enquanto espaço de socialização. Nessa perspectiva, o indivíduo incorpora seu primeiro *habitus*, que é o sistema de disposições duradouras adquiridas ao longo dos processos de socialização. O *habitus* é um conjunto de disposições subjetivas estruturadas no sujeito, segundo a maneira como ele internalizou as estruturas objetivas nas quais viveu um determinado processo de socialização. Estas disposições, chamadas de *ethos*, estruturam as categorias de percepção e apreciação que orientam as ações do agente no campo. Como nos mostra Bourdieu, “o *habitus* toma a forma de um conjunto de relações históricas ‘depositadas’ nos corpos individualmente, sob a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, de apreciação e de ação” (1992, p. 24), ou seja, ainda com Bourdieu, “o *habitus* [é o] social inscrito no corpo” (1987, p. 80).

Não podemos confundir a noção de *habitus* com a de hábito, visto que esta última é considerada como repetitiva e mecânica, sendo mais reprodutivista do que produtiva. O *habitus* é considerado como gerador de representações e de práticas no sujeito. O *habitus* é formado por estruturas estruturadas e predispostas a funcionar como estruturas estruturantes das práticas que, desta forma, são, como afirmaram Accardo e Corcuff (1986, p. 70), “coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizada de um regente de orquestra” (tradução da autora).

Para Bourdieu (1998), sendo o *habitus* produto dos processos de socialização, indivíduos submetidos a condições históricas semelhantes acabam por incorporar esquemas de pensamento também semelhantes, frutos dos mesmos processos de socialização, embora

tal processo de incorporação, por ser atravessado pela subjetividade, não se manifesta de maneira uniforme nem estrutura, nos agentes, as mesmas gramáticas geradoras de práticas:

Os membros de um grupo e/ou classe social, ao compartilharem um conjunto de condições objetivas semelhantes, acabam passando por um processo de homogeneização, distinguindo-se, a partir daí, dos integrantes de outros grupos (MARTINS, 1990, p. 66).

Assim, entendendo o grupo familiar como fundamental para a estruturação do *habitus*, investiguei as origens sociais dos sujeitos da pesquisa: onde moravam, grau de escolarização dos pais, ocupação dos pais, brinquedos marcantes, entre outros.

As narrativas demonstram que quase todas as entrevistadas pertencem às classes populares, que, segundo definição de Guimarães e Romanelli (2002, pp. 118-119):

Podem ser compreendidas como aquelas constituídas pela população pobre dos centros urbanos, que vive em condições financeiras precárias, decorrentes da reduzida qualificação ocupacional e da baixa escolaridade de seus integrantes, que têm acesso limitado aos serviços públicos, como educação e saúde. É composta pelo segmento mais baixo dos trabalhadores assalariados (vigias, serventes de pedreiros, ambulantes...) e por trabalhadores rurais, bóias-frias, pescadores, peões de fazenda, catadores urbanos, etc.

As narrativas das professoras Mônica e Lúcia Helena, anteriormente declinadas, demonstram essa origem social, mas outros relatos também revelam essa mesma característica:

Minha mãe era camelô lá em Niterói, fui criada pela minha vó, meu pai sumiu quando eu tinha cinco anos e, antes de sumir, ele vivia em casa dormindo, é só disso que me lembro dele. Minha mãe estudou numa escola aqui perto de casa onde estudei também, é uma escola pública, mas ela teve que parar de estudar cedo para trabalhar... (Graça)

Eu me lembro, quando criança, de ter sido criada pela minha vó, minha mãe trabalhava fora, ajudava meu pai, eles eram feirantes, estudaram pouco, casaram cedo, logo eu nasci, mas eles trabalhavam muito para me dar os melhores brinquedos, eu tinha os melhores brinquedos da rua. Morávamos numa casa atrás da casa da minha vó que eles construíram no

mesmo terreno, eles moram lá até hoje... (Valdelúcia)

Meu pai é motorista de ônibus e minha mãe é do lar, os dois não estudaram muito, acho que nem completaram o ensino fundamental, sei lá, meu pai é motorista há muito tempo, naquela época não se exigia o ensino médio como se exige hoje. Nossa casa era simples, mas minha mãe sempre foi muito caprichosa e nossa casa parecia até grande. Hoje é que, pensando no passado, vejo como morávamos numa casa pequena, estou tentando me lembrar e não consigo, acho que não tinha fogão nesta casa, só fogão à lenha, fiquei curiosa, vou perguntar para minha mãe depois. Eu era pequena ainda quando minha vó faleceu e meu pai ficou com a casa para ele e fomos morar lá. (Carolina)

Eu venho de família pobre, minha mãe fazia tudo em casa para meu pai vender, bordado, boneca de pano, colcha de retalhos, costurava para fora, passávamos às vezes uma semana sem comer carne; televisão, minha família foi a última da rua a ter, a única coisa que não faltava era uniforme limpinho para ir pra escola, quem visse a gente andando impecável pra escola, pensava até que éramos ricos. (Eliane)

Meus pais sempre foram pobres, estudaram só até a quarta série, se conheceram numa escola, ela merendeira, ele servente; era escola pública na época em que entrava sem concurso, os dois já se aposentaram e continuam pobres. Hoje em dia eu os ajudo um pouco. Sempre moramos em comunidade, eu lembro que quando eu era pequena, com uns 4 ou 5 anos, não tinha água encanada lá em casa e tomávamos banho de caneca, minha mãe carregava balde na cabeça, logo depois chegou a água, me liberei desse fardo. (Carla)

Apenas uma família pode ser enquadrada em outro extrato social, talvez na classe média, pois o pai tem ensino médio completo e foi proprietário de um pequeno comércio:

Meu pai terminou o científico e sempre falou disso com muito orgulho, eram 7 irmãos na família dele e só ele terminou o científico. Minha mãe tinha o primário completo, mas pelo pouco uso quase não sabia escrever, pois nunca trabalhou, sempre cuidou dos filhos. Meu pai tinha um pequeno comércio, primeiro de alimentos, depois de motos, meus irmãos ainda têm as duas lojas de moto. Desde que eu nasci, moro na mesma casa, no Centro de Nova Iguaçu, nada chique, mas uma boa casa, de dois andares, meu pai sempre teve carro, posso dizer que pertencemos à classe média. (Agnes)

A origem social da grande maioria das professoras entrevistadas cria uma forte aproximação entre elas, pois todas apontam sua infância como sendo tempos difíceis, o que talvez tenha levado algumas dessas famílias a encaminhar suas filhas para o magistério, como estratégia de mobilidade social.

Em seus relatos, Valdelúcia destaca outras figuras e situações que marcaram sua infância. Entre suas lembranças, destacam-se sua avó, que ajudou sua mãe a criá-la; as brincadeiras de professora com as bonecas e, de forma singular, a vizinha Anita.

Eu me lembro quando criança de ter sido criada pela minha vó, minha mãe trabalhava fora, ajudava meu pai... O que eu gostava mesmo de fazer era ir para casa da Tia Anita, era uma vizinha que eu tinha, que tinha 6 filhos. Bom, quando eu nasci ela tinha quatro; os outros nasceram depois, mas era lá que eu me divertia e aprendia. Como muitos filhos dela já estavam na escola, eles adoravam brincar de escolinha e eu era sempre a aluna, até que cresci mais um pouquinho e ela foi tendo outros filhos; aí esses papéis mudaram; eu adorava ser a professora, era durona, acho que toda criança professora é durona, botava todo mundo de castigo, as crianças, mas principalmente as bonecas. Ah, nem te falei que queríamos sala cheia, tudo o que não queremos hoje como professoras, e enchíamos a sala de bonecas; engraçado que eu nunca tinha ido à escola, mas sabia direitinho a

rotina, e primeiro era dever do quadro, depois recreio e mais dever, depois quando entrei para escola vi que era assim mesmo. Passava o dia na casa da Tia Anita, minha avó brigava comigo, mas eu adorava brincar de escolinha. Tia Anita deixava a gente livre, hoje eu entendo porquê; com tantos filhos, não há outro jeito, e essa liberdade me deixava brincar de brincadeiras que eram de meninos e que minha vó jamais deixaria, e vice versa, os meninos brincavam de boneca conosco, eu lembro que até batom eles passavam às vezes e olha que batom era raridade naquela época, quanto mais para família pobre. Mas o batom que nós passávamos, meninos e meninas, não era verdadeiro, não. Me lembro de um dia brincar na chuva e ficar um tempão sem poder ir na casa da Tia Anita, porque minha vó me colocou de castigo. Mas não era só bagunça não, cada criança que ia crescendo ia ganhando uma atividade de casa para fazer, como eu tava sempre lá acabava ajudando os menores e muitas vezes os maiores também nos deveres de casa, acho que eu comecei a ser professora aí. Minha infância foi muito feliz, não tinha a violência que se tem hoje (Valdelúcia).

A busca da felicidade aparece e representa, no conjunto das narrativas, um lugar soberano e central, quando articulada às buscas de si e dos fatos com sentido. A sabedoria ou o saber viver, as ligações e relações que são estabelecidas consigo próprio e com os outros são corporificadas pelas dimensões afetiva e relacional da existência do sujeito. A estrutura social, as instituições e os diferentes grupos a que somos vinculados constroem códigos relacionais sobre as condições de pertença, tanto para sua manutenção, quanto para o seu desenvolvimento. Efetivamente, a família constitui-se como lugar privilegiado para as aprendizagens afetivas de nossa existência.

Outro aspecto importante da trajetória familiar que precisa ser ressaltado aqui é a escolha da profissão do magistério na mais tenra infância. Nenhum relato mostra a convivência, seja em casa com os pais, seja no restante da família, seja na vizinhança, seja em qualquer outro grupo social (sem ser na escola), com professores que pudessem, direta ou indiretamente, ter influenciado na escolha do magistério pelas entrevistadas. Esta

escolha se mostra feita em ambiente familiar, mas não inspirada na figura de um parente ou pessoa próxima que já exerça a profissão do magistério. Apenas a professora Mônica afirmou não manifestar o desejo, na infância e na adolescência, de ser professora, apesar da insistência da mãe.

Toda vez que tinha chance minha mãe dizia: - ah, queria tanto ter uma filha professora! E eu dizia: - eu não, não tenho paciência, minha letra é feia, onde já se viu professora de letra feia e que não sabe desenhar, de jeito nenhum (Mônica).

Todas as outras professoras entrevistadas para esta pesquisa demonstram, em seus relatos, que a opção pelo magistério se deu muito cedo e com forte influência da figura materna. Vários fatos narrados nos mostram como as famílias ainda vêem esta profissão como algo pré-destinado para as mulheres.

Os familiares do sexo feminino das professoras entrevistadas, mães e avós, quase em sua totalidade, desenvolvem atividades em suas próprias casas, como donas de casa ou com trabalhos manuais; ou, ainda, acompanham os maridos em suas atividades profissionais, como coadjuvantes. Neste padrão de estrutura familiar, presente na vida das entrevistadas, competia à mulher o cuidado com a casa e com os filhos e, ao homem, a produção e o sustento como forma de manutenção da família.

Na realidade, a mulher, enquanto fruto de uma sociedade patriarcal, consequentemente machista, vem sofrendo, nos diferentes momentos históricos, uma discriminação, que, mesmo com o advento do movimento feminista, não deixado de se manifestar, ainda que de forma sutil ou velada. Com efeito, as idéias de submissão, de passividade, de sexo frágil são tão impregnadas na cultura feminina e na profissionalização das professoras, cabendo ainda envidar muitos esforços para superar a fragmentação e dicotomia entre os sexos. Conteúdos ideológicos, valores e dogmas disseminados pela família atuam desde a mais tenra idade, no sentido de docilizar os sujeitos e estabelecer papéis distintivos de gênero na estrutura social e sobre a profissão, os quais são apreendidos no espaço familiar e reforçados, ou não, no cotidiano escolar (PUPPIN, 2001).

A feminização do magistério não nasce de forma descontextualizada. A crise

econômica e social articula-se a princípios ideológicos e pensados tacitamente, como forma de aliar a formação de professores e a atribuição de baixos salários ao menosprezo pela condição feminina. Historicamente, a feminização do magistério primário no Brasil realizou-se num momento de expansão do campo educacional e do reforço do estereótipo de que o cuidado com a criança e com a sua educação era visto como um trabalho eminentemente feminino, sendo o magistério uma ocupação modelar para o desenvolvimento de tal prática social (CHAMON, 2007). Sobre essa questão, a narrativa de Lúcia Helena marca com bastante evidência as representações sobre a profissão:

Ela (a mãe) sempre me pedia para fazer o Normal, dizia que era lindo filha normalista, com aquele uniforme, que seria ótimo, que eu teria logo uma profissão e que depois se eu tivesse condições eu poderia fazer uma faculdade... Eu adorava brincar de professora com minhas amigas, quando a brincadeira era lá em casa, minha mãe proibia meus irmãos de brincar, dizia que era brincadeira de menina que menino não era feito para cuidar de criança. Hoje, quando paro e penso no que minha mãe falava, acho um absurdo, mas ao mesmo tempo acho bom (risos). Ela dizia que professora ganha pouco, mas também trabalha pouco (mais risos), só se for na cabeça dela que a gente trabalha pouco. Mas concordo com ela de que quem tem que sustentar a casa é o marido e que este salário é para fazermos gastos extras conosco e com os filhos. Lá em casa não dá para ser bem assim não, pois meu marido não ganha lá essas coisas e eu que pago a escola da minha filha, com o restante vamos à forra, cinema, sorvete, Mc Donalds, roupas, também não dá pra muito mais. Falo assim, mas eu gosto de ser professora, não foi minha mãe que decidiu por mim não. Um outro lado ótimo da profissão é que trabalhamos só meio período e no restante do tempo podemos fazer as outras atividades ditas femininas, cuidar dos filhos, lavar, passar, cozinhar. Menina, quando eu peguei RET (Regime Especial de Trabalho firmado entre o Estado e os professores da rede, com a finalidade de dobrar a carga horária docente, com o devido aumento na remuneração, em função da

carência de professores) e trabalhava o dia todo, meu marido reclamava muuuuuuito (dá ênfase à palavra) quando chegava em casa e o jantar não estava pronto; acabei achando que o dinheiro extra não estava compensando (Lúcia Helena).

Outros relatos também tratam deste mesmo assunto:

Quando pensei em fazer um outro concurso, meu marido perguntou se estava faltando alguma coisa em casa, ele não entende que o trabalho faz parte de uma realização enquanto profissional e ser humano, eles acham que é um hobby de mulher (Agnes).

(...) adoro minha profissão, sempre pude levar meus filhos na escola e buscar, coisas de mulher, você entende não é... (Valdelúcia).

Os papéis sociais apreendidos na socialização familiar ressaltam qualidades de submissão, abnegação, doçura, dedicação, sacrifício como inerentes à mulher e, conseqüentemente, à professora. Embora essas “qualidades” venham sendo questionadas e ressignificadas nas duas últimas décadas, ainda prevalecem como conteúdo ideológico em muitos contextos familiares.

Assim, o magistério foi compreendido por longo tempo como um prolongamento das atividades maternas. Pode-se perceber, nas narrativas de Agnes, Valdelúcia e Lúcia Helena, a presença dessa imagem de profissão adequada às mulheres, explicitada nas falas dos seus familiares. Destaca-se aí a força dos condicionamentos sociais e culturais a que um indivíduo está submetido, desde que nasce, o que pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, através de pequenos gestos cotidianos, reações ou manifestações verbais. Faz parte do *habitus* em seu estado incorporado e pode ser adquirido de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, permanecendo marcado por suas condições primitivas de aquisição (BOURDIEU, 2002).

Quanto à escolha da profissão entre as entrevistadas, o processo geralmente aconteceu muito cedo. Os extratos a seguir evidenciam bem esse aspecto:

Minha mãe me colocou para estudar no Instituto de Educação Rangel Pestana, o Instituto de Educação aqui de Nova Iguaçu, desde o jardim, e sempre via as normalistas; elas estagiavam nas turmas em que eu estudava, então, a escolha, se é que posso chamar de escolha, se deu quando minha mãe me matriculou nesta escola; eu nunca quis sair, acho que pelo convívio acabei me identificando com a profissão (Agnes).

Minha mãe e minha vó sempre disseram para eu ser professora, que era muito bonito ser engenheira ou advogada, mas que para mulher arrumar emprego nestas áreas era mais difícil e professora, não, era mais fácil. Minha mãe era camelô, como eu já te disse, e ela falou que era muito perigoso ser camelô; professora, não, fazia um concurso e tava garantida pro resto da vida. Eu tinha que concordar com ela, minha mãe trabalhava muito, sempre tava cansada, e o dinheiro era curto, já minhas professoras sempre estavam arrumadas e muitas tinham carro, bons tempos do magistério... (Graça).

Lembro do meu pai classificando o que era um bom emprego, para homem era ser militar e para mulher, professora; e que se a professora fosse esperta, casava com militar. Eita! Pensamento machista. Mas eu entubei, acabei me tornando professora, profissão da qual me orgulho muito, não por ser mulher, mas pela possibilidade de transformação social que ela carrega. Só não casei com militar, também hoje em dia o salário de militar não é lá essas coisas (risos) (Carla).

Bourdieu formula o conceito de *habitus* compreendido como matriz que orienta a prática do sujeito, guiando-o em suas ações, gostos e escolhas. Assim, para o sociólogo, as escolhas dos agentes são feitas, tendo por base esquemas prévios de pensamento e ação – o *habitus*. Ele é, ao mesmo tempo, matriz de leitura de mundo, pela qual percebemos e julgamos a realidade, e produtor de nossa ação, de nossa prática, de nossas escolhas.

A prática, a ação do sujeito, incluindo-se aí as suas escolhas, é compreendida por Bourdieu como resultado da relação dialética entre uma situação e o *habitus*, o que o faz propor uma teoria da prática, que leva em consideração tanto as necessidades dos agentes quanto a objetividade da sociedade. Assim, “as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura” (SETTON, 2002, p. 64).

Nessa perspectiva, o *habitus* funciona como princípio de geração de práticas, entre elas, as escolhas profissionais, que se encontram objetivamente ajustadas à possibilidade de realização, sem que para isso sejam necessárias estimativas conscientes da probabilidade do sucesso.

Neste momento, trato apenas das influências familiares na escolha profissional, pois, quando for trabalhar com as trajetórias de escolarização, tratarei de novo deste tema. É importante fazer essa ressalva, pois, do conjunto das entrevistas realizadas, no que se refere às influências que as levaram a esta escolha profissional, percebemos que, em quase todos os relatos, emergiram duas interpretações: a influência da família, principalmente da ou das figuras femininas, e a influência de um ou mais professores.

Entretanto, duas professoras entrevistadas não vinculam a escolha da profissão a condicionamentos familiares nem da socialização escolar. Na verdade, justificam as suas disposições para o magistério como sendo produto de uma vocação:

Acho que é vocação mesmo, na minha família ninguém é professor, não me lembro de ninguém que tenha me inspirado não. Nunca me vi fazendo outra coisa. Sempre brinquei muito de dar aula para as minhas bonecas e com minhas amigas. Um dos presentes que eu lembro até hoje e que adorei ganhar foi um quadro negro, verde na verdade, que eu ganhei e que minha mãe queria colocar do lado de fora da casa para o giz não sujar e, me lembro como se fosse hoje, eu disse: - Você já viu alguma professora dando aula no pátio da escola? Você não ia gostar se eu tivesse aula no pátio da escola? Pois é, eu também preciso de uma sala para dar aula. Claro que o quadro não foi para sala da nossa casa como eu queria, mas

foi para o nosso quarto (Eliane).

Acho que você vai discordar de mim, mas acho que magistério é sacerdócio e vocação, ou você nasce para ser professor, e leva jeito, se dedica, que é o meu caso, ou não, e vai ser um professor ruim. Por isso, estamos vendo um bando de professores de péssima qualidade, é gente que buscou o magistério, achando que o curso era mais fácil e que se arrumava emprego fácil, veja só no que deu. Já aqueles que estão na profissão por vocação se entregam ao trabalho, colocam dinheiro no bolso para comprar alguma coisa que o aluno precisa, já cansei de fazer isso. Pode ser até que algumas pessoas tenham me estimulado, mas ser professora já estava em mim. Minha mãe, por exemplo, sempre disse que eu era uma ótima aluna e que daria uma ótima professora (Carolina).

Esses relatos mostram que, apesar de Eliane e Carolina utilizarem a vocação para justificar a escolha pelo magistério, pode-se perceber através dos seus relatos que a socialização familiar também foi significativa naquela escolha. Por exemplo, Eliane relata que sua mãe lhe deu de presente um quadro negro para que ela brincasse de professora, e Carolina mostra como a mãe associava o seu bom desempenho na escola às boas expectativas para o seu futuro como docente.

Essas lembranças ajudam a compreender uma disposição para o magistério a partir dos modos de agir, sentir e pensar incorporados durante o processo de socialização vivido na infância. Ajudam também a compreender a vocação como disposição adquirida dentro de certas condições sociais, que incluem as condições materiais de existência, os códigos de conduta, a valorização da escolarização, a relação com o conhecimento e com a instituição escolar, entre outros fatores (BOURDIEU, 2002).

Uma última questão sobre as trajetórias familiares ainda merece ser tratada. Ao serem perguntadas diretamente sobre a influência de suas famílias na sua maneira de ser professora, as entrevistadas, por unanimidade, responderam que não há nenhuma influência. Inclusive fiquei surpresa com a veemência como as respostas foram dadas:

Meu jeito de ser professora está ligado à formação que tive. (Perguntei se não havia situações e posturas familiares que tivessem influenciado, ao menos em parte, o seu modo de ser professora). De jeito nenhum, minha família era muito tradicional e eu sou muito liberal com os meus alunos, faço com que eles aprendam na troca, nada vem pronto, mas na minha família não era assim (Lúcia Helena).

Acho que não, minha família, quer dizer, meus pais queriam que eu fosse professora, porque reconheciam o status do professor na escola, onde eles eram uns “nada” (os pais trabalharam em escola como merendeira e servente), mas eles nem sabiam direito o que fazia o professor na sala de aula. Até hoje eles acham que professor tem que passar bastante dever, corrigir muito caderno e ter muita paciência; eles sempre falam: - que paciência você tem com os seus alunos, hein; os alunos de hoje não são os mesmos da época em que eu trabalhava em escola não, hoje eles respondem aos professores e até batem. Acho que os meus pais influenciaram na construção do meu caráter, não no meu modo de dar aula (Carla).

Não, que eu me lembre não, nada (reforcei a pergunta). Não (pequeno silêncio, como se estivesse pensando), nada. Para minha mãe, talvez pela baixa escolaridade, o que era mais importante no professor era o carinho para com o aluno. Não penso assim, mas as mães dos meus alunos pensam (Agnes).

Não, sei lá, acho que isso se define na vida, talvez alguns professores tenham influenciado, minha família não (Graça).

Destaca-se, na memória das professoras, uma relação entre a baixa escolaridade dos pais e a negativa de influência na forma como cada uma constrói o seu próprio modelo de prática docente. Elas entendem, então, que seus pais estão desprovidos de capital cultural institucionalizado e, por esta razão, não poderiam ser agentes influentes na sua constituição

enquanto professores. A esse respeito, Bourdieu (2002, p. 73) assinala:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Até os anos 70, acreditava-se que as crianças, principalmente aquelas oriundas das camadas populares, fracassavam na escola em virtude da falta de dom, do déficit cultural e do déficit lingüístico (BERNSTEIN, 1975). Entretanto, na sua clássica obra “A Reprodução” (1975), Bourdieu e Passeron mostraram que o sucesso e o fracasso escolar estavam intimamente ligados às condições sociais do aluno e ao capital cultural que ele trazia para a escola, em especial à homologia entre este capital e a cultura escolar hegemônica. Em outras palavras, quanto mais divergentes ou distantes estivessem o capital cultural do aluno e a cultura burguesa hegemônica na escola mais dificuldade ele teria de prosperar na sua escolarização. E, ao contrário, quanto maior a identidade entre aqueles elementos, mais facilidades encontraria o aluno de progredir na sua trajetória escolar.

Apesar de esta teoria ter recebido várias críticas quanto ao seu aspecto reprodutivista, que quase não deixaria margem às possibilidades de transformação e de conflito no campo escolar, ela teve o mérito de destacar que a escola não é uma instituição neutra nem socialmente redentora. É importante lembrar que o próprio Pierre Bourdieu aperfeiçoou ou esclareceu esta abordagem dita reprodutivista em outras obras publicadas, especialmente a partir dos anos 1980 (BOURDIEU, 1987).

A noção de capital cultural é, portanto, muito relevante para compreender as diferentes formas pelas quais diferentes sujeitos-alunos percebem, agem e se desenvolvem no contexto escolar, segundo a sua classe social. No que se refere ao capital cultural institucionalizado, expresso pelos diplomas e certificados escolares, obtido pelas famílias das professoras entrevistadas, Mônica, em seu relato, afirma:

Minha mãe, semi-analfabeta, como poderia me influenciar na minha prática docente. Não, o meu jeito de ser professora só se constituiu com a prática,

só com a experiência, com o convívio com os alunos é que eu fui definindo o que era importante para minha prática docente e o que não era (Mônica).

Bourdieu entende, então, que o *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação, na medida em que, confrontado com situações conjunturais nos diversos espaços sociais, torna possível a criação de novas modalidades de conduta dos agentes, possibilitando-lhes, de certa forma, a produção de determinadas improvisações regradas. Sobre o *habitus* primário, constituído na socialização familiar, acrescentam-se *habitus* secundários, adquiridos em outros processos e lugares de socialização, dentre os quais se destaca o contexto escolar, de que tratarei na próxima seção.

3.2 As trajetórias de escolarização

As marcas deixadas pelas professoras nas entrevistadas são referências regulares nas narrativas porque estão relacionadas às representações e aos sentimentos que são construídos sobre a escola e o processo de aprendizagem.

As diferentes narrativas sobre as suas professoras e sobre as práticas por elas desenvolvidas vêm marcadas pelas adjetivações de natureza tanto pessoal quanto profissional. As professoras são compreendidas como amigas, interessadas, dedicadas ou, no outro extremo, como no relato de Agnes:

Me lembro bem de uma ótima professora e de uma péssima, hoje pensando, não sei se era péssima, mas era muito fria, lembro que não permitia que a chamássemos de tia e brigava muito com a gente por isso. Éramos crianças ainda, precisávamos de contato físico e isso não existia com ela, olha o ato falho, ia falar para você que até me lembro o nome dela, Tia Marly, justo ela que odiava ser chamada de tia (Agnes).

Esse é o único relato que apresenta uma lembrança negativa de uma professora, embora com um discreto atenuante: “não sei se era péssima”. Em todos os outros depoimentos, aparecem somente experiências positivas e que contribuíram para o bom

processo de escolarização, para o bom desempenho individual e, ainda, que foram percebidas pelas entrevistadas como influentes na sua escolha pela profissão do magistério. Cabe aqui destacar, porém, que o fato de uma professora ser negativamente lembrada, por exemplo, por não querer ser tratada como “tia”, pode ser visto hoje pelas entrevistadas como positivo, na medida em que tal atitude fortaleceria o ideal de profissionalização do magistério, tal como discutiu Paulo Freire (1993).

Em se tratando das trajetórias escolares, é importante caracterizar o tipo de escola em que cada professora estudou, buscando nos relatos indícios significativos dessas experiências para sua constituição enquanto docente e para a construção de sua prática pedagógica.

Como já visto no item anterior, as professoras entrevistadas são oriundas das classes populares. Sendo assim, o caminho da escola pública se colocava como certo. Entretanto, três de nossas entrevistadas fizeram parte do ensino fundamental na rede privada, variando o tempo de permanência e os motivos que fizeram com que as famílias optassem pela escola particular.

Mudei muitas vezes de casa e conseqüentemente de escola e minha mãe corria sempre atrás de boas escolas públicas, mas se não tivesse vaga, ihhhh! Naquela época não era fácil conseguir vaga em escola pública aqui em cima não; minha mãe chegou a pagar escola particular para que não tivéssemos que parar de estudar. Foi só nesse ano mesmo, era muito difícil para minha mãe pagar (Mônica).

Estudei em escola pública até a quarta série, na quinta meus pais achavam que não tinha escola pública boa, aí me colocaram numa escola particular, escola particular de pobre, baratinha, acho até que os professores eram estudantes ainda; eles eram muito novos e muito dedicados, adorava essa escola, estudei três anos lá, na oitava série voltei para a escola pública, meu pai não conseguiu mais pagar (Carolina).

Olha que engraçado, estudei o primeiro ano numa escola pública e depois

fiz até a oitava série numa escola particular; uma freguesa dos meus pais era dona de um colégio e me adorava. Nas férias, eu às vezes acompanhava meus pais na feira e encontrava com ela. Um dia ela perguntou ao meu pai onde eu estudava e ele disse o nome da escola. Ela ficou apavorada e ofereceu ao meu pai uma bolsa para eu estudar na escola dela. Hoje em dia não tem mais isso, foi um gesto de coração mesmo. Mas eu fiz por onde, fui sempre excelente aluna, meus pais diziam que eu não podia perder a oportunidade (Valdelúcia).

Percebemos nos relatos que a busca pela escola particular se deu, para Mônica, por falta de vaga na rede pública, fenômeno que até muito recentemente atingia milhões de crianças em idade escolar pelo Brasil afora. Estamos praticamente vencendo o problema do acesso formal à escola no Brasil, ainda que muito tardiamente, mas temos um longo caminho pela frente para garantir a permanência, com aprendizagem, de todos os alunos. Para a família de Carolina, foi uma opção refletida, visto que se fez algum nível de comparação entre a qualidade do ensino público e do ensino privado, o que levou a família a optar pelo ensino privado, mesmo sabendo que essa decisão demandaria muitos esforços financeiros, que não foram suficientes. Assim, Carolina teve que voltar para a rede pública, o que, se percebe, era considerado pela sua família como um retrocesso. Para a família de Valdelúcia foi uma oportunidade, proporcionada pelo capital social, já que uma bolsa de estudos lhe foi oferecida por uma cliente de seus pais. Em todas as três situações revelam-se os graves efeitos da deterioração da escola pública no Brasil, mormente nos anos setenta e oitenta, fenômeno inúmeras vezes pesquisado no Brasil e razão estrutural do atraso em que ainda nos encontramos hoje no campo educacional, não obstante os avanços dos últimos quinze anos.

Quanto ao ensino médio, na modalidade normal, realizado por todas as nossas entrevistadas, foi cursado na rede pública estadual, nos institutos de educação das diferentes cidades, exceto no caso da professora Mônica, que cursou o normal no Colégio Estadual Afrânio Peixoto, no turno da noite.

No ensino médio, eu fui fazer contabilidade, estudava à noite e trabalhava

de dia. Aí, eu fui trabalhar onde? Eu fui trabalhar em uma escola particular, em São João de Meriti; era o Centro Educacional São Mateus, onde fui trabalhar como secretária. Atendente na secretaria. Eu fui trabalhar nessa escola particular. Tinha uma professora que faltava muito, e quando ela faltava, o diretor pedia pra eu ir pra sala. Aí eu ficava na sala, tomando conta daquela turma. Isso talvez tenha também influenciado. Eu tinha esquecido dessa minha passagem. Porque aí, essa escola tinha dois donos. Quando eles brigaram, quem ficou na escola não foi aquele que me colocou, então eu fui mandada embora. Aí foi nessa época que eu fui mandada embora. Aí eu pensei naquele tempo em que eu cobria a professora que faltava, eu falei: “ah, vou dar aula em casa”. Aí reunia a comunidade – até hoje de vez em quando eu encontro alguém que estudou comigo lá em casa – e aí comecei a dar aula em casa. Porque eu era muito boa alfabetizadora. Aí, eu trabalhava de manhã e à tarde. Então, acabei largando a contabilidade e fui para o curso de formação de professores à noite (Mônica).

Mônica foi a única professora depoente que demonstrou não ter feito a opção pelo magistério ainda durante o seu percurso escolar, fazendo-o apenas após uma experiência e também por uma necessidade econômica. As outras professoras falam da entrada no curso normal como algo muito positivo. As lembranças tratam dessa época como especial, como o melhor período da escolarização.

Minha mãe me colocou para estudar no Instituto de Educação Rangel Pestana, o Instituto de Educação aqui de Nova Iguaçu, desde o jardim; eu sempre via as normalistas, elas estagiavam nas turmas em que eu estudava; então a escolha, se é que posso chamar de escolha, se deu quando minha mãe me matriculou nesta escola, eu nunca quis sair, acho que pelo convívio acabei me identificando com a profissão. Já no normal percebi que era isso mesmo que eu queria, adorava as aulas, a convivência com as minhas amigas; vejo algumas até hoje, e os estágios eram ótimos,

não pedagogicamente falando, aí eles eram péssimos, fiz muito desenho para aluno cobrir e preparei mural para muita sala, o legal do estágio era a possibilidade de estar com as crianças, de perceber o desenvolvimento (Agnes).

Do Normal, me lembro das aulas práticas, dos estágios, era muito bom, aprendíamos muito e ajudávamos a professora. E no normal só tinha mulher, então era a maior bagunça, era muito bom... Assim que surgiu o concurso eu fiz, precisava trabalhar logo, trabalhei numa escolinha de fundo de quintal antes, sem carteira assinada; passado que é melhor nem lembrar, quando a gente precisa de dinheiro faz qualquer coisa, né, e sem experiência a gente não consegue nada mesmo (Lúcia Helena).

Bom, ser professora já estava em mim e o normal só reforçou isto, adorei tudo, aprendi muito, tive ótimos professores. Me lembro de uma professora de conteúdo e metodologia da matemática que era maravilhosa, ninguém gostava de matemática, mas no final do ano todo mundo passou a adorar matemática e eu hoje adoro ensinar matemática, graças a minha professora Vera (Carolina).

Devo muito ao magistério, formação de professores como você chama, lá foi que eu vi que queria mesmo ser professora. Hoje vejo que o curso não foi muito bom em conteúdo, mas foi em vivência de escola, meus estágios eram ótimos e como as professoras faltavam muito... ah, esse é o maior problema das nossas escolas públicas, né, ou não tem professor, ou o que tem falta pra caramba, e aí como a professora da turma em que eu fazia estágio faltava muito eu tinha que assumir a turma e isso foi ótimo para minha aprendizagem. Ainda estava estudando quando comecei a trabalhar, em casa mesmo, minha família precisava (Graça).

Bons tempos o do curso Normal, as professoras nos ensinavam a ensinar,

brincando; hoje sou muito lúdica nas minhas aulas, lá dentro com as aulas e com os estágios só se confirmou o meu desejo de ser professora, mas não é sempre assim não, várias colegas minhas que até queriam ser professoras, quando foram para o estágio viram que essa não era a praia delas, mas eu vi que era não só a minha praia, mas o meu oceano (Eliane).

Do Normal não lembro muita coisa, só lembro das amigas que fiz. Na verdade lembro dos estágios e dos muitos blocos lógicos de isopor que tive que fazer. Mas foi um momento importante da minha formação, não tava muito decidida se era isso que eu queria e aos poucos fui vendo a escola, as crianças que só têm a educação para mudar de vida e vi que esse é o meu lugar. Eu também precisava trabalhar logo, não podia esperar terminar a faculdade (Carla).

Nossa, já me formei há tanto tempo, mas a gente não esquece da melhor escola em que estudou. No meu tempo o curso normal era muito bom, muito bom mesmo, eu estudava muito. Lembro das aulas de português, literatura, das aulas de história, o professor de história era ótimo em desenho, então ele chegava na sala e não falava nada, nada mesmo e ia desenhando, desenhando, quando o quadro tava cheio, a gente começava a viajar, viajávamos literalmente pelos desenhos e pela história, nem sentíamos a aula passar. Os professores que trabalhavam no Instituto eram os melhores. E os estágios davam trabalho, hein! Lá me tornei professora de verdade e uma ótima professora, até hoje uso muito do que aprendi lá para dar aula, sempre com um novo olhar também, por isso é importante a formação continuada que você estuda (Valdelúcia).

Considerando que o *habitus* funciona como princípio de geração de práticas e se constitui nos diferentes espaços de socialização do sujeito, percebo que a socialização escolar, entendida como *habitus* secundário, reforçou, em muitas das professoras depoentes, o *habitus* primário já interiorizado, que valorizava a formação de professores em

nível médio e apontava para tal percurso de formação como uma importante estratégia para a inclusão no mercado de trabalho, principalmente da mulher. Bourdieu (2004, p. 208) assinala a força do sistema de ensino na configuração dos esquemas de pensamento, quando afirma:

Os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração.

Nesse sentido, as experiências escolares têm um peso significativo na constituição desses esquemas fundamentais de pensamento, que envolvem não só os conhecimentos transmitidos, mas também gostos, modelos, imagens, regras, modos de agir. Segundo Lelis (1996), certas disposições que vão sendo incorporadas durante a socialização escolar são determinantes na constituição de qualquer *habitus* que vier a se constituir no sujeito.

A escola, entendida normalmente como o segundo *locus* de socialização, também quer inculcar nas crianças um capital cultural que ela proclama como universalmente legítimo, mas que, na verdade, representa uma “cultura” específica e representativa das classes ou grupos sociais que hegemonizam o aparelho escolar. Porém, não se pode considerar que as classes menos favorecidas sejam completamente passivas face à imposição desse “arbitrário cultural”. A prova disso é a existência, em diferentes níveis e sob diferentes formas de expressão, de movimentos de resistência à cultura escolar hegemônica, conforme o próprio Bourdieu discute em diversos momentos de sua obra (1987, 1992, 1997).

Normalmente, as classes dominantes detêm o poder político e, por meio deste, intervêm nas decisões educacionais que cabem ao poder público, tais como: formação de professores, duração da educação obrigatória para o Estado e o capital cultural, através da definição dos parâmetros curriculares nacionais, dos valores a serem trabalhados e dos métodos adotados pelas escolas. As classes dominantes querem, na maioria dos casos, conservar a sua dominação política, social e econômica e, para atingir esse fim, entendem que o domínio da escola é fundamental pela possibilidade de se inculcar, através da cultura escolar, valores e modos de perceber o mundo que fortalecem as relações de dominação e a manutenção do *status quo*.

Segundo as hipóteses formuladas por Bowles e Gintis (*apud* FORQUIN, 1980), o

principal fator para o sucesso econômico e social é a formação e a seleção de traços de personalidade que o sistema econômico considera como desejáveis para sua perpetuação. No modelo de sociedade capitalista que temos, as relações de produção, fundamentadas na estratificação social, são, essencialmente, hierárquicas e burocráticas. Logo, a submissão dos indivíduos destinados às tarefas mais subalternas é a primeira necessidade para a perpetuação daquele sistema, já que é importante que tenhamos uma mão de obra dócil e que tenha incorporado os valores sociais dominantes. Sendo assim, a escola tem um papel essencial neste processo de “domesticação”, porque é na escola que o aluno aprende pontualidade, o respeito à autoridade fora da família, a responsabilidade individual no cumprimento de tarefas, etc. As relações de poder dentro da escola reproduzem, assim, as relações que existem no mercado de trabalho e preparam o jovem para suportar a hierarquia existente no mundo do trabalho³².

Nas lembranças apresentadas pelas professoras sobre o ensino médio na modalidade Normal, há uma recorrente alusão aos estágios curriculares. Praticamente a totalidade das entrevistadas se refere ao estágio como momento importante da formação, sendo muitas vezes o único lembrado com detalhes. O valor dado aos estágios pode ser compreendido como uma preocupação com o modelo de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental que temos hoje, já que muitos fazem menção aos novos professores como muito inexperientes e despreparados.

Segundo a LDB nº 9394/96, a formação de professores para o exercício na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser realizada no Ensino Médio, na Modalidade Normal, ou no Ensino Superior, através dos Cursos de Pedagogia ou nos Cursos Normais Superiores³³.

Vários estudos (SILVA, 1997, 1999 e 2007; ANDRÉ, 2008; BRZEZINSKI, 2002)

³² J-C. Forquin. La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations théoriques, principaux résultats depuis 1960. Saint-Cloud: École Normale Supérieure, 1980 (mimeo).

³³ Segundo a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, as instituições que ofereciam, à época, a formação de professores para a educação infantil e/ou para os anos iniciais do ensino fundamental, através de Cursos Normais Superiores, poderiam transformá-los em Cursos de Pedagogia, seguindo o disposto na referida Resolução. Em outras palavras, os Cursos Normais Superiores, surpreendentemente instituídos pela LDB nº 9.394/06, estão hoje numa clara tendência de extinção, em todo o território nacional.

analisaram, sob vários aspectos, o fenômeno da “universitarização” da formação dos professores, e muitos dados oficiais sobre a questão foram produzidos pelo Instituto Anísio Teixeira de Estudos e Pesquisas em Educação do Ministério da Educação (INEP/MEC). Segundo as estatísticas do INEP (2003), o número de alunos matriculados nas Escolas de Ensino Médio que oferecem a Modalidade Normal foi reduzido em 56,8%, entre 1996 e 2002, em todo o Brasil. Numa relação direta, a procura pelas licenciaturas cresceu enormemente, tendo o número de ingressos conhecido um aumento de quase 85%, no mesmo período. Esses dados podem estar relacionados com a necessidade de melhor qualificar os professores, para que estes possam, no cotidiano das escolas brasileiras, ressignificar os seus conhecimentos e as suas experiências, em cada contexto pedagógico em que irão se inserir. No cenário mundial, percebemos também uma grande preocupação com a qualificação dos professores, conforme registra o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, organizada pela Unesco (1998, p. 1), destacando que, para melhorar a qualidade da educação, é essencial “melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores”, de modo que possam “responder ao que deles se espera”.

Apesar de toda mudança ocorrida nos últimos anos, no que se refere à formação dos professores, alguns dados divulgados recentemente pela Agência Brasil apontam uma questão crucial sobre a área, principalmente nas escolas das áreas rurais, cujo percentual de professores sem a formação exigida pela lei é ainda alarmante: “apenas 21% dos profissionais que dão aula de 1ª a 4ª série nas escolas rurais têm graduação, enquanto na cidade esse número aumenta para 56,4%” (Agência Brasil, 2007, p. 1). Esta formação apenas em nível médio está muito atrelada, conforme vem sinalizando a literatura especializada (SILVA, 1999; ANDRÉ, 2008; BRZEZINSKI, 2002), aos baixos salários, às precárias condições de trabalho, ao frágil reconhecimento social da profissão e à feminização da carreira docente.

Neste quadro da formação e da atuação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, há um ponto positivo que ainda atrai muitos jovens, qual seja, a possibilidade de uma rápida inserção no mercado de trabalho, principalmente para aqueles jovens das classes menos favorecidas, que, certamente, terão dificuldade de ingressar no ensino superior. Um estudo realizado há pouco mais de 30 anos por Bernardete

Gatti (1977) mostrou que os estudantes do curso normal de nível médio apresentavam um baixo nível cultural, não tinham hábito de leitura e de pesquisa, não dominavam a língua portuguesa e não tinham interesse em estudá-la. A mesma pesquisadora, em 1994, realizou outra pesquisa com professores de alguns estados brasileiros e constatou que quase 60% destes se tornaram professores por razões circunstanciais, tais como: falta de acesso à outra formação, curso de fácil realização, mercado de trabalho mais acessível. Apesar do tempo transcorrido (15 anos), muitos dados desta pesquisa ainda são válidos para o contexto atual da formação de professores no Brasil.

Os relatos apresentados pelas entrevistadas constroem, de forma geral, uma imagem do estágio como prática de formação, período institucionalizado e formal, sistematicamente organizado para o exercício da profissão. Várias imagens deste momento de formação são assim detalhadas: estágio como espaço consagrado à aplicação descontextualizada e prescritiva de processos de ensino; estágio como momento de confronto entre teoria e prática e estágio como um fazer prático voltado para o treino ou a experimentação de atividades de ensino. O eixo que relaciona todas essas memórias do estágio é, mais uma vez, a dimensão afetiva, pois a possibilidade aberta pelo estágio para que se relacionassem com alunos e com outros atores do seu campo profissional foi a tônica das narrativas das entrevistadas.

Outros aspectos marcaram, de forma diferenciada, a trajetória inicial de formação das depoentes. Fica claro, no depoimento de Agnes, que as relações interpessoais foram fundamentais, pois suas lembranças são marcadas pelas relações com as amigas e pelas relações com as crianças com quem conviveu nos estágios curriculares. Seu relato evidencia uma maior importância dada ao afetivo, em detrimento do processo pedagógico e da organização escolar.

Para Carla, o que pareceu marcante foi um conjunto de valores que se referem ao compromisso social e político.

A narrativa de Carolina é marcada pela competência pedagógica da sua professora de Conteúdo e Metodologia da Matemática, demonstrando inclusive as influências dessa experiência na forma como leciona hoje. Eliane também traz no seu relato uma reinterpretação do presente, a partir das experiências do passado, visto que suas lembranças do Curso de Formação de Professores estão claramente ligadas à sua prática docente de

hoje: “as professoras nos ensinavam a ensinar, brincando; hoje, sou muito lúdica nas minhas aulas”. O relato da professora Valdelúcia também enfatiza a questão da competência técnica.

A análise desses relatos parece corroborar a perspectiva de Kenski (1994, p. 49), quando afirma:

A imagem do bom professor que marca os alunos não depende exclusivamente da competência teórica, ainda que esta seja um dos fatores determinantes. Outros fatores, como a sua imagem física e, principalmente, as formas como se relaciona com o conhecimento a ser ensinado e com os alunos, transformam-se em marcas que o caracterizam na lembrança dos estudantes como sendo ou não bons professores.

Nesta dimensão da trajetória escolar, perguntei às entrevistadas se algum professor, ou vários, havia(m) marcado seu percurso de escolarização e, ainda, se o(s) viam como importante(s) na sua opção pela profissão docente. Por último, indaguei se elas percebiam influência daquele(s) mestre(s) na sua prática pedagógica. Constatei que todas lembram com carinho de alguns professores marcantes na sua formação.

O que parece ter ficado para Mônica foi a experiência afetiva com a professora de ciências da sétima série:

Ah, eu tive uma professora de ciências. Na 7ª série. Ela... eu tinha aula com ela e eu dizia assim: ah, meu Deus! Se eu fosse professora, eu queria ser uma professora igual a ela. Porque ela era assim, muito amiga dos alunos; ela contava coisas da vida dela. Ela fazia essa diferença entre os outros professores, só se preocupavam muito em dar aula, aquela coisa muito técnica, e ela não. Ela sentava, ela ria, ela conversava, ela contava coisas. Eu lembro... olha, até hoje ainda lembro. Pra você ver como é que marca. Eu lembro que eu era muito chorona, como ainda sou. Sou muito chorona. Então eu lembro que uma vez, acho que foi em amigo oculto, e eu chorei com aquela entrega de presentes, que ia acabar o ano, não sei o quê. E ela pra me consolar falou assim: “ah Mônica, não chora não. Porque você vai ver o quanto você ainda vai chorar na vida” (A PROFESSORA CHORA), “o quanto você ainda vai ter que chorar na vida. Então não chora não, nesses momentos assim, alegres, você não chora não”. E sei lá, sempre quando eu

tenho algum problema, eu lembro disso. Então eu acho que mesmo inconsciente, ela me fez assim, ser o profissional que eu sou. Aqui a gente tem falta de professor de geografia, e eu gosto muito das aulas de geografia. Então eu hoje dou aula pra essa turma 701. Mesmo sem ganhar nada, porque não tem professor, mas, já tava acontecendo o 1º bimestre, e eles sem professor. Falei: Ah, sabe de uma coisa? Eu vou dar aula. Porque eu tô fora de sala de aula. E eu não gosto. Eu acho até que quem está na direção, deve sempre... Nem que seja um tempinho, dois tempinhos. Porque quando a gente se afasta muito, a gente se esquece das nossas reivindicações enquanto professora. Porque o cargo de diretor te absorve muito. É tudo muito mecânico, muito papel, é muito levantamento, é muito isso... então você acaba esquecendo essa parte afetiva que a gente tem em sala de aula. Então eu acho que a professora Maria Helena me influenciou (Mônica).

Essa imagem está associada à dimensão afetiva do fazer pedagógico das professoras, muitas vezes mulheres, destacando a forma como estas professoras acolhem seus alunos. Esse trecho demonstra ainda que, por mais que tenha afirmado, por diversas vezes, em seu relato, que não desejava ser professora, na lembrança de sua professora de ciências revelou que seus pensamentos já haviam vislumbrado essa profissão. E, por fim, credita às experiências vividas com a professora Maria Helena a dimensão afetiva das suas práticas pedagógicas.

Os relatos de Lúcia Helena, Graça e Carla destacam também a imagem do bom professor como aquele que demonstra um compromisso especial com as relações interpessoais.

A minha professora da terceira série, ou da quarta não lembro mais, foi da terceira sim, foi muito marcante, porque ela tratava a gente de igual para igual, sabia quando alguém tinha algum problema e era sempre atenciosa e carinhosa sem esquecer do conteúdo das aulas é claro (Lúcia Helena).

Tive uma professora de literatura maravilhosa, tínhamos o mesmo nome, mas não era por isso que ela era maravilhosa (risos), talvez em função dos nomes meu santo tenha cruzado com o dela logo de cara, eu era o xodozinho dela, mas também era ótima aluna, sei lá porque eu era o xodozinho. Ela nos fez entender a nossa literatura sem ter aquela coisa de ler o livro para responder questionário; nossa, devo a ela meu entusiasmo pela leitura (Graça).

O professor Hitler era o apelido dele, porque ninguém lembrava o nome dele, acho que era Heider, sei lá, de Hitler não tinha nada, era um ótimo professor de geografia. Sabe aquela coisa de decorar capital, com ele não tinha, ele dizia que precisávamos entender o mundo, seus espaços, seus tempos e suas características. Tive também uma excelente professora de português, trabalhávamos muito a produção textual a partir de notícias do jornal; nossa escola fazia parte de um projeto do jornal O Globo e recebia vários exemplares; minha professora usava muito, passamos então a analisar as questões sociais e a escrever sobre elas. Mas ela não se interessava só pelas questões sociais do jornal, ela se interessava por gente, como ela dizia, e queria sempre ajudar, era um ombro amigo que podíamos contar (Carla).

Para sublinhar seus professores marcantes, Carolina e Valdelúcia retomam a experiência vivida no Curso Normal:

Como já te disse, me lembro muito bem da professora Vera de Conteúdo e Metodologia da Matemática do Curso Normal; ela era ótima, mostrava que a matemática não é nenhum bicho de sete cabeças e que todos nós usamos a matemática no dia a dia e que poderíamos usar na escola também. Nossa! no início ninguém acreditou, no final tava todo mundo querendo ser professor de matemática, sabe que eu acho até que alguns foram por causa dela. Eu hoje tenho uma bandeira aqui na escola que é a

da matemática prazerosa; em todas as reuniões onde os professores falam que seus alunos não gostam da matemática, são fracos em matemática, que eles não sabem mais o que fazer, eu falo da minha experiência de ensinar matemática de maneira prazerosa, a gente trabalha lá na sala como se fosse oficina, sabe, com jogos e brincadeiras e os alunos aprendem sem dificuldade. Só aqueles que já têm dificuldades mesmo em todas as matérias, aí não é diferente com a matemática. Posso te dizer que esse meu trabalho é graças à professora Vera (Carolina).

Eu já te falei do professor de história, Armando o nome dele, e acho que não preciso te dizer como ele influenciou minha opção pela profissão docente; é só você olhar a formação que eu fiz e onde trabalho atualmente. Infelizmente, não tenho o dom do desenho do meu professor, mas a internet vem desempenhando muito bem esse papel, tento sempre fazer com que os meus alunos entendam todo o processo histórico para que percebam como os fatos se inter-relacionam e se inter-influenciam, isso eu trouxe do Armando (Valdelúcia).

O conteúdo dessas narrativas de formação vincula-se à procura de um saber fazer, a partir das experiências vividas durante a trajetória de escolarização. O saber-fazer inscreve-se como uma sabedoria experiencial construída no percurso de cada sujeito e é marcado por aprendizagens forjadas ao longo da vida.

Essas experiências deixaram marcas nas disposições manifestadas pelas depoentes, especialmente no que tange às suas práticas pedagógicas. Foi possível constatar que essa competência pedagógica atribuída aos seus professores esteve também presente ao relatarem suas próprias práticas profissionais.

Eliane retorna bastante no tempo, quando fala da professora que a marcou, inclusive lembrando características físicas da professora:

A primeira professora a gente nunca esquece, pro bem ou pro mal. Ela era uma bruxa com direito a verruga no nariz e tudo, era feia que doía, aquele

rosto é inesquecível, mais a expressão sisuda do que as feições. Ela era muito exigente, colocava a gente de castigo toda hora. Mas também ensinava bastante, hoje eu vejo isso; na época odiava essa professora queria mudar de série só para trocar de professora. Talvez ela trabalhasse dentro de um modelo muito tradicional, mas a gente aprendia e a alfabetização é fundamental para a continuidade dos estudos; e eu sempre fui uma ótima aluna. Nossa, quanta cópia eu não fiz e o caderno de caligrafia ... mas eu acho importante o caderno de caligrafia. Nos últimos anos que alfabetizei usava o caderno de caligrafia, os pais não tinham dinheiro para comprar, eu comprava arrancava as folhas e colava no caderno comum do aluno para ele ir exercitando a letra, a questão espacial, a organização, a limpeza, acho que tudo isso aprendi com a minha primeira professora (Eliane).

As estruturas disciplinares construídas na cultura escolar evidenciam dispositivos e rituais que marcam as experiências formadoras. A ausência do sorriso e a falta de alegria se entrecruzam com uma proposta de escola tradicional apresentada. A percepção construída sobre a escola parece ser a da descontextualização, da avaliação e do disciplinamento dos alunos, desconsiderando-os em suas necessidades, seus pensamentos e sua forma de ver o mundo. Eliane não classifica esse modelo de ensino como negativo, pelo contrário, deposita nele os créditos pelo seu bom desempenho escolar; e ainda demonstra ter sofrido influência da referida professora no seu modo de ensinar.

Agnes é a única entrevistada que faz referência a uma professora que a marcou negativamente. Num primeiro momento, ela diz se lembrar bem de duas professoras, uma boa e uma ruim; mas em todo o detalhamento que se segue, fala de Marly, professora com quem teve relações complicadas. Nascimento (2006) designa como imagem do anti-professor essas memórias da arbitrariedade sofrida por Agnes. Essa imagem negativa da professora não está vinculada a sua competência pedagógica nem a seu compromisso político-social, mas antes ao seu modo de se relacionar com os alunos. Tal aspecto, diga-se de passagem, foi apresentado, em muitos relatos, como primordial para o êxito do processo pedagógico. Volto a mencionar o trecho do relato de Agnes para ilustrar essa análise:

Me lembro bem de uma ótima professora e de uma péssima, hoje pensando, não sei se era péssima, mas era muito fria, lembro que não permitia que a chamássemos de tia e brigava muito com a gente por isso, éramos crianças ainda, precisávamos de contato físico e isso não existia com ela, olha o ato falho, ia falar para você que até me lembro o nome dela, Tia Marly, justo ela que odiava ser chamada de tia (risos) (Agnes).

O conjunto das histórias contadas parecem confirmar a importância da instituição escolar para a transformação/adaptação sucessiva do *habitus* adquirido na socialização familiar, por ser a escola uma instituição “investida da função de transmitir a ‘cultura’ conscientemente e, em certa medida, inconscientemente, ou de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados de sistemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*...” (BOURDIEU, 2004, p. 346).

Quanto às lembranças das experiências escolares e dos professores com que conviveram, as recordações das entrevistadas recaíram, principalmente, sobre acontecimentos que marcaram afetivamente a vida e as trajetórias escolares dessas professoras. Os professores que marcaram suas trajetórias contribuíram para que internalizassem algumas disposições, que se refletem na prática pedagógica atual das entrevistadas, tais como: a maneira como se relacionam com seus alunos; o valor que atribuem à dimensão afetiva no processo educacional e, ainda, a preferência por determinadas áreas do conhecimento.

Vinculada à imagem do bom professor, como aquele que é competente pedagogicamente, mas também é competente no que concerne às relações interpessoais, está a auto-imagem do bom aluno, estudioso e dedicado. Tais imagens e gostos fazem parte, como assinala Bourdieu (2004), de um corpo comum de categorias, fruto da interiorização de esquemas de pensamento a que os sujeitos foram submetidos durante o processo de escolarização.

3.3 As trajetórias profissionais

O *habitus* é um conjunto de disposições subjetivas estruturadas no sujeito, segundo a maneira como este internalizou as estruturas objetivas nas quais viveu um processo de socialização determinado. Estas disposições, chamadas de *ethos*, estruturam as categorias de percepção e de apreciação que orientam as ações do sujeito no campo, tal como nos mostra esta passagem de Bourdieu: “o *habitus* toma a forma de um conjunto de relações históricas ‘depositadas’ nos corpos individualmente, sob a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, de apreciação e de ação” (1992, p. 24).

A capacidade do *habitus* de determinar o comportamento do sujeito é ainda maior quando este se vê confrontado a estruturas objetivas compatíveis com as que originaram o *habitus* interiorizado, o que reforça, então, a estruturação deste mesmo *habitus* no sujeito. Mas, também, um *habitus* já internalizado pode ser enfraquecido, se o agente vivenciar novos processos de socialização, fundados em estruturas objetivas diferentes suficientemente capazes de inculcar novas disposições no sujeito, disposições estas que poderão arrefecer o vigor do *habitus* formado anteriormente.

Bourdieu considera três momentos como cruciais para a constituição do *habitus*, a saber: a socialização familiar (*habitus* primário); a socialização escolar (*habitus* secundário) e a socialização profissional (*habitus* terciário).

Nessa perspectiva, além das trajetórias familiares e escolares, é importante analisar as experiências de trabalho como fonte das disposições profissionais.

Esta pesquisa determinou alguns critérios quanto ao início da profissão docente, a saber: três professoras, Lúcia Helena, Agnes e Eliane, que ingressaram no magistério na rede pública estadual de ensino, através de concurso público, para o exercício de vinte e duas horas e meia de trabalho semanais, tendo a sua primeira lotação acontecido em um CIEP. Três professoras, Graça, Carla e Carolina, que iniciaram a profissão docente como bolsistas do governo estadual, atuando também em CIEP, com regime de trabalho de quarenta horas semanais. E o último grupo composto por duas professoras, Mônica e Valdelúcia, que não começaram a experiência docente em um CIEP, mas em escolas, por assim dizer, convencionais, públicas ou privadas.

A definição do local da primeira experiência profissional se faz necessário, se

entendermos que essa instituição é um local de formação e de propagação de um certo capital cultural que se constitui no campo. Segundo Bourdieu (1992, p. 24), “um campo consiste em um conjunto de relações objetivas entre os posicionamentos fundamentados em algumas formas de poder (ou de capital)”. O campo não é a soma de indivíduos que trabalham numa área específica; por exemplo, o campo intelectual não é a soma dos indivíduos que trabalham com a produção intelectual. O campo é, sobretudo, o sistema de posicionamentos destas pessoas, o que vai determinar as relações que se estabelecem entre elas.

Cada campo define seus valores particulares e possui seus próprios princípios de regulação. Estes princípios vão definir as fronteiras de um espaço socialmente estruturado. Entretanto, não existem regras para estabelecer limites para um campo, por isso a dificuldade de delimitar, de maneira precisa, as fronteiras entre os diferentes campos.

O campo é principalmente um espaço de conflitos e de disputa, onde os indivíduos lutam em função da posição que eles ocupam neste espaço, tentando assim estabelecer um monopólio sobre o capital que nele se constitui como eficaz. É importante destacar que nem todos os modelos de capital são eficazes em todos os campos, como esclarece Bourdieu (1992, p.74):

do mesmo modo que a força relativa das cartas muda segundo o jogo, a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, social e simbólico) varia nos diferentes campos. Dito de outra forma, existem cartas que são válidas, eficientes, em todos os jogos – são as espécies fundamentais do campo – mas seu valor relativo enquanto instrumento varia segundo o campo e mesmo segundo as configurações de um mesmo campo³⁴

Bourdieu sinaliza também que um campo não é dividido em partes ou componentes, mas sim em sub-campos e cada um desses tem sua lógica, suas regras e suas regularidades específicas³⁵.

Existem algumas condições para que o sujeito se lance num desafio dentro do campo. Como nos mostra Bourdieu (1987, 1992, 1997), é necessário, primeiramente, que

³⁴ Tradução da autora.

³⁵ Neste trabalho, compreendo por regra as normas explícitas do campo e, por regularidade, determinados comportamentos dos indivíduos que são aceitos como legítimos no campo, ou seja, comportamentos que vão se constituindo tacitamente como padrão de conduta num determinado campo. Essas regularidades convertem-se em normas implícitas do campo.

os sujeitos reconheçam a importância da questão para transformá-la num desafio que mereça seu investimento e a organização de suas estratégias de ação. Em seguida, os agentes, independentemente de suas relações com o desafio proposto (aliados ou adversários), devem aceitar as regras implícitas e explícitas do campo. É verdade que, muitas vezes, o desafio é justamente a modificação destas regras. Afinal, sempre há, em cada campo, aqueles que querem conservar a estrutura do campo e aqueles que a querem transformar, o que confere a todos os campos um dinamismo histórico.

Os caminhos que as professoras depoentes tomaram ao longo da profissão são bem distintos. As referências contidas nas narrativas sobre o início da docência e as primeiras experiências profissionais estão vinculadas à ideia do magistério como um projeto de vida e como estratégia de mobilidade social.

Nessa perspectiva, perguntamos às professoras: como se deu a sua entrada no magistério? Quais foram as experiências profissionais que viveram desde então? Quais foram as experiências mais marcantes? E as pessoas marcantes? Estas experiências e pessoas marcantes influenciaram a sua prática docente?

Como foi minha entrada no magistério e o caminho que percorri até hoje? São tantas emoções que bato até Roberto Carlos. Primeiro dei aula assim que acabei o normal, numa escolinha de fundo de quintal, mas nem conto, não lembro nada de lá, só que era horrível, principalmente o salário, mas eu precisava trabalhar, queria também continuar estudando e como é que eu ia pagar faculdade e passagem, passei para Gama Filho, estudei seis meses, mas não gostei, tava caro e queria fazer universidade pública. No ano seguinte, entrei na UERJ. Aí logo que terminei o normal veio o concurso do estado, fiz, passei, mas não fui logo chamada, quando terminou o ano saí daquela escola de fundo de quintal, achando que ia ser chamada no início do ano, mas nada, fiquei sem trabalhar direito, dava aula em casa como explicadora, já não tinha mais esperança quando fui chamada, quando me apresentei e soube que ia trabalhar num CIEP. Pelas propagandas na televisão, parecia uma escola ótima, fui toda empolgada, fizemos uma semana de curso e caímos na escola (silêncio). Nossa, foi um

sufoco no início, era tudo muito diferente do que tinha visto no normal, no estágio, a proposta era legal, o prédio novinho, muito material, mas a gente não sabia como fazer, nem os alunos sabiam como fazer, mas eles são mais espertos do que a gente e aprenderam logo a fazer bagunça (risos); como o CIEP fica aqui nesse bairro pobre³⁶, tive que aprender a lidar com criança que só comia na escola e que levava resto de merenda pro porco: será que era pro porco mesmo? Aos poucos fui aprendendo e adorando, adorando ser professora e adorando o CIEP. Entrei em 86, nesses 22 anos já vi de tudo, CIEP com Brizola, CIEP sem Brizola, já fui P. O. (professor orientador), já fui diretora adjunta, já dei aula para todas as séries, já reprovei aluno, já vi aprovação automática, já pensei em sair do CIEP, mas não consigo, minha vida é essa escola e olha que o estado acabou com o projeto. Quando marcamos a entrevista, fui procurar algum material dos bons tempos de CIEP, mas não achei mais nada lá em casa, algumas coisas eles foram pedindo de volta. Hoje dou aula na quarta série, quinto ano agora, né, e não sei o que vou fazer ano que vem, pois o CIEP vai ser só segundo segmento, a diretora está tentando botar ensino médio aqui. Se ela conseguir, posso dar aula de filosofia, já andei vendo; se não, terei, quase perto da minha aposentadoria, que procurar escola, não quero nem pensar (Lúcia Helena).

Para Huberman (2000), o início da vida profissional se caracteriza como um momento de “sobrevivência”, no qual o indivíduo precisa confrontar as experiências anteriores, oriundas dos processos de formação e dos diversos momentos de socialização aos quais se submeteu, às realidades do mundo do trabalho:

O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à

³⁶ O bairro mencionado é Palmares, em Nova Iguaçu, constituído de casas simples, sem reboco e sem pintura, com ruas de terra batida e com alguns pequenos comércio informais, que vendem produtos de primeira necessidade e que funcionam, normalmente, no mesmo espaço físico das residências dos comerciantes.

relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos... (p. 39)

A narrativa de Lúcia Helena apresenta com clareza este “choque do real”, principalmente no que concerne à insegurança frente ao novo. Esse novo se colocava duplamente: por um lado, a realidade sócio-econômica dos alunos, que é diferente da sua realidade pessoal de vida e das características sócio-econômicas e culturais dos alunos com os quais teve contato ao longo dos estágios curriculares de formação. Por outro lado, a proposta pedagógica na qual se insere a escola se pretende inovadora e se insere num contexto escolar completamente diferenciado do vivido e aprendido pela professora Lúcia Helena.

Ao mesmo tempo em que a entrevistada apresenta suas angústias e inseguranças, ela considera esse momento inicial como um momento de descoberta, aprendizado e alegria. Como sinaliza Huberman (2000, p. 39), esse aspecto da descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.”

As memórias de Eliane reforçam os sentimentos de insegurança e angústia apresentados por Lúcia Helena e mostram como as relações profissionais foram decisivas para a superação desses momentos considerados muito difíceis; além disso, credita às boas relações profissionais a sua permanência no magistério:

Entrei para o magistério em 86, fiz o concurso e fui chamada para trabalhar em um CIEP. Sonho realizado (silêncio) Éééé... Eu idealizei muito o magistério, sempre quis ser professora, achava uma profissão linda, aí quando você chega na escola encontra turma lotada, direção que não sabe nada, ninguém sabia nada, um bando de gente na escola sem saber o que fazer, todo mundo falava que a proposta era maravilhosa, mas que proposta era essa que ninguém conhecia, a gente só conhecia o nome – cons-tru-ti-vis-mo. E os alunos? Era aluno com uma diferença idade-série monstruosa; eu peguei uma terceira série, eu era novinha e muitos alunos eram maiores do que eu, normalmente vinha para CIEP quem não tinha dado certo na escola regular e eles aproveitaram a minha inexperiência e

pintaram: era aluno fugindo da sala pela meia parede, gritando pela janela, dizendo que não ia fazer e pronto, foi um caos. A sorte é que minhas colegas professoras, algumas, a maioria era que nem eu inexperiente, mas algumas colegas já mais experientes me ajudaram muito, quase desisti, elas me ajudaram na relação com os alunos, eu não sabia gritar com os alunos, me impor, aprendi com elas. Não dá pra dar aula num CIEP com meia parede sem gritar, se não nem você mesma escuta o que está falando. Passado esse sufoco, fui caminhado lentamente, dei aula em algumas séries, mas me identifiquei com a alfabetização e fiquei anos alfabetizando. Não só no CIEP; tive que sair de lá porque minha matrícula é de 20 horas, fiquei dois anos numa escola aqui de São Gonçalo, depois estava cansada de dar aula para criança, queria trabalhar com jovens e adultos no noturno. Consegui, por obra do destino, uma vaga num CIEP e lá estou eu de volta a um CIEP, já tô aqui há 3, 4 anos; primeiro, trabalhei com quarto e quinto ano no noturno; agora, estou no ensino médio ensinando filosofia, assim só trabalho três dias (Eliane).

As relações profissionais vistas como fundamentais para uma melhor adaptação às realidades encontradas na estréia como professora estão vinculadas mais a questões de relacionamento - postura frente aos alunos, construção de uma autoridade professoral - do que a uma aprendizagem de ordem mais pedagógica. Na verdade, Eliane se refere a um sentimento de pertença a um corpo profissional, destacando a importância da forma como foi acolhida ou auxiliada por alguns colegas ao ingressar na escola.

As lembranças de Eliane e Lúcia Helena demonstram uma dificuldade inicial para trabalhar com a proposta pedagógica dos CIEPs. Ambas reconhecem que havia um projeto inovador, desafiador, mas detectam um despreparo dos professores, dos gestores e do próprio governo para trabalhar no cotidiano com a proposta dita construtivista. Entretanto, a socialização profissional, ao longo desses 22 anos, fez com que as professoras criassem uma identidade com esse modelo de escola, mesmo sabendo que ela passou por enormes transformações e que, em muitos aspectos, já está descaracterizada. Mas, ainda assim, as professoras preferem permanecer no CIEP.

Os professores apresentavam, no início do trabalho no CIEP, um estranhamento frente às propostas, algo já esperado, visto que o governo do PDT, ao pensar numa escola diferenciada das escolas regulares já existentes na rede, decidiu que em todos os aspectos essa escola seria diferente. Assim, nem mesmo a estrutura física poderia ser similar a um prédio escolar da rede pública.



CIEP 208 Alceu Amoroso Lima. Fonte: arquivos da escola



CIEP 035 Marechal Henrique Teixeira Lott. Fonte: arquivos da escola



Foto aérea de um CIEP. Fonte: O livro dos Cieps, 1986.



Sala de Leitura. Fonte: O livro dos Cieps, 1986.

Os prédios dos CIEPs se situam, na maior parte dos casos, em locais de forte concentração de famílias de classes populares. Eles eram construídos com uma estrutura pré-fabricada (como nos mostram as figuras acima), de acordo com o projeto de Oscar Niemeyer. Cada CIEP é constituído de três prédios. O prédio principal (figura 1), com três andares, comporta 24 salas de aula, um centro médico, a cozinha, o refeitório, sala de vídeo, sala para o estudo dirigido, secretaria, sala da direção e um pátio coberto. No segundo prédio (figura 2), se encontra o ginásio coberto, com uma quadra polivalente,

arquiabancada e vestiário. Este espaço também era utilizado para apresentações teatrais e festas. No terceiro prédio (figura 3 – lado esquerdo), de forma octogonal, está instalada a biblioteca, chamada de sala de leitura, e o alojamento para os alunos-residentes.

Os CIEPs são separados em duas tipos: um para abrigar os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e outro, para os alunos dos últimos anos do ensino fundamental, visando separar as crianças por idade e por necessidades educacionais específicas.

A capacidade máxima de cada CIEP é de 600 alunos em tempo integral, funcionando das 8h às 17h. Durante este período, os alunos teriam, de acordo com a proposta, sete horas de aula, quatro refeições, atividades esportivas, banho, estudo dirigido e, ainda, assistência médica e odontológica. No período da noite, os CIEPs recebiam 400 jovens, dos 15 aos 20 anos. As turmas poderiam acolher entre 10 e 15 alunos, com o objetivo de integrar estes jovens à sociedade letrada.

Nos apartamentos dos CIEPs, situados em cima da sala de leitura, eram acolhidas as crianças que estavam passando por problemas familiares e se encontravam em situação de risco. Cada apartamento podia receber, no máximo, 12 crianças. Estas crianças eram assistidas por um casal oriundo da comunidade, especialmente selecionado e preparado para acompanhar e orientar estas crianças, que eram também alunos regulares do CIEP onde moravam. O estatuto de residente em um CIEP era sempre transitório, visto que existiam equipes de assistentes sociais e orientadores pedagógicos, que desenvolviam um trabalho visando o retorno dos residentes para suas famílias.

A assistência médica e odontológica nos CIEPs estava fundamentada numa concepção de Saúde Escolar, que compreende os seguintes aspectos:

A assistência ao aluno é entendida como uma atenção primordial para a população que está sendo escolarizada:

- a educação para a saúde, através do desenvolvimento de programas integrados ao currículo escolar está ligada à participação privilegiada dos professores com o apoio de uma equipe de saúde em cada unidade;
- a integração saúde/escola/comunidade, propondo uma relação com as diferentes instituições de saúde pública e outros organismos sociais, que podem contribuir na resolução de problemas na área da saúde para a comunidade onde se encontra o CIEP (Estado do Rio de Janeiro, 1985, p. 30).

Uma questão inédita apresentada pelo projeto dos CIEPs foi a Animação Cultural. Cada CIEP contratava três animadores culturais, que eram artistas da comunidade onde o CIEP se encontrava. O projeto “Animação Cultural” tinha por objetivo a valorização e a preservação da nossa cultura popular, bem como a obtenção, através deste trabalho cultural, de uma maior integração entre a comunidade e a escola. A idéia de unir, no interior da escola, educação e cultura traduzia uma preocupação de se considerar como cultura não apenas as expressões artísticas da burguesia, que, numa visão sectária e hegemônica, nega o valor das manifestações culturais das outras classes sociais. Nesta lógica, os CIEPs permaneciam abertos nos fins de semana e nos feriados para que a comunidade pudesse utilizar este espaço para desenvolver atividades culturais, esportivas e de lazer.

Quanto ao projeto pedagógico dos CIEPs, constatei uma forte ênfase no processo de alfabetização e no ensino da língua portuguesa, transformando-a em um veículo de integração com os outros componentes do currículo escolar. Esta articulação se deu através de alguns eixos fundamentais:

vontade política: existe um respeito à origem popular dos alunos, bem como à cultura e à linguagem destes sujeitos. É necessário rejeitar o preconceito sofrido por estes alunos;

linguagem e alfabetização: o processo de “leitura de mundo”, que a transforma em um instrumento de luta pela transformação social, em uma sociedade letrada como a nossa;

integração educação / cultura: é necessária uma valorização constante da cultura da comunidade onde se situa o CIEP e a animação cultural é fundamental nesse processo;

democratização das relações de poder dentro da escola: a escola deve trabalhar com direção colegiada;

avaliação: deve ser vista como um instrumento de aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico;

trabalho com conteúdos essenciais e a interdisciplinaridade: a adoção de conteúdos mínimos que favoreçam a democratização do saber através de um trabalho pedagógico interdisciplinar;

formação continuada de professores.

Uma outra novidade foi o estudo dirigido, que tinha como um dos principais objetivos o desenvolvimento, de forma sistemática, de uma competência para a pesquisa. Na escola, a pesquisa devia ser uma busca do saber e, ao mesmo tempo, uma atitude política. Nestes momentos, seria trabalhada a curiosidade infantil, levando a criança a procurar respostas para suas questões. Esta postura foi entendida como um ato político, pois levava a criança a pensar e a agir de forma autônoma. Sendo visto desta forma, o estudo dirigido era, normalmente, desenvolvido em uma sala chamada “desafio de pesquisar”.

Assim, após vivenciar o projeto dos CIEPs, através do exercício do magistério, muitos professores se identificam com o projeto e permanecem trabalhando em um CIEP, mesmo conhecendo as dificuldades de trabalho em função das discontinuidades da política. A esse respeito, Eliane explicita:

Não sei te dizer porque voltei pro CIEP, aqui o clima é melhor, os professores são mais pacientes, conhecem e reconhecem a realidade dos alunos, porque o importante é reconhecer essa realidade e trazer pra sala de aula. No CIEP isso acontece muito mais, na escola regular o professor só quer dar conteúdo; que engraçado, nunca parei para pensar nisso aí, a proposta do CIEP marcou mesmo a gente, né (Eliane).

As narrativas apresentadas me permitem compreender, conforme afirma Zeichner (1993, p. 55), que “aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar”.

Agnes relata que sua primeira experiência docente se deu em um curso de língua estrangeira, mas considera que sua efetiva entrada na carreira do magistério se deu na rede estadual, quando, após aprovação no concurso realizado, começou, em 1986, a dar aula em um CIEP:

Eu comecei a dar aula em 1983 num cursinho de inglês, como eu fiz todo o

curso e sempre gostei de inglês, quando acabei, fui chamada para dar aula lá, mas isso pra mim era brincadeira, comecei a dar aula mesmo quando fiz concurso e entrei pro estado, vim parar nesse CIEP. Não, na verdade fui para um CIEP em Belfort Roxo, fiz o treinamento lá e depois eles disseram que aquele CIEP ainda não podia ser inaugurado. Não entendi nada, tava tudo prontinho, aí fui remanejada pra cá, eu adorei porque lá era longe e aqui é um ônibus só, lá eu pegava dois. E aqui tô até hoje, só que nos últimos anos eu trabalho com inglês de quinta a oitava, eu fiz Letras, Português-Inglês. (Perguntei: Como tem sido essa experiência no CIEP?) Cheia de altos e baixos. No início era uma loucura, era construtivismo pra cá, construtivismo pra lá, mas só fomos entender esse tal construtivismo mesmo no segundo governo do Brizola. No início foi muito desperdício, era muito material pro professor e pro aluno, já no segundo foi mais bem pensado, aprendemos muito, o material... tinha menos, mas era muito bom. Depois nunca mais foi o mesmo; foi um vai e vem de dia todo, meio dia, dia todo, meio dia. Agora estamos em meio dia, já há bastante tempo, mas muitos professores são os mesmos daquela época; então, no que dá, a gente ainda trabalha naquela proposta, esse CIEP é uma família, né (Agnes).

Agnes, bem como Lúcia Helena (que inclusive são colegas do mesmo CIEP), retratam em suas narrativas uma enorme identidade com o espaço escolar onde se encontram e que se constitui, para elas, como espaço único de experiência docente. Para essas professoras, que só viveram essa experiência profissional, é esperado que seus relatos venham carregados de afetividade.

Graça, Carla e Carolina vivenciaram experiências de ingresso no magistério muito similares. As narrativas apontam para três aspectos marcantes: a relação trabalho – formação, a perspectiva política e a possibilidade de aprendizagem e de ‘troca’ com os demais professores.

Eu comecei a dar aula num CIEP logo que conclui o normal. Por um lado foi ótimo porque eu precisava muito trabalhar, mas as situações trabalhistas eram precárias, na verdade ganhávamos uma bolsa, que era boa, mas... ficamos até conhecidas como bolsistas e não como professores. Na época eu me ressentia dessa condição. Mas por outro lado foi uma oportunidade única, a gente dava aula, mas a gente estudava muito, eram três horas diárias, não era uma oportunidade única? Eu aproveitei muito, li muito, o que eu não li no normal eu li no CIEP. O material que eles produziram era ótimo, nós também produzíamos muito. A gente também trocava muito com os professores; nossa, era aprendizagem por todos os lados. Acho que não pode existir experiência melhor para o ingresso no magistério. E o CIEP tinha uma relação diferente com as comunidades, era uma relação de vamos trabalhar junto pela mudança, tinha esse caráter político, nosso alunos eram cidadãos. Claro que tinha o lado ruim da política; também aí to falando da política partidária, porque o CIEP não era CIEP, era Brizolão, e isso era um problemão (Graça).

Minha primeira experiência foi num CIEP, eu tinha 18 anos, fiquei com medo, não queria ir, mas todo mundo falava, vai sua boba, o salário é ótimo e era bom mesmo, porque a gente trabalhava o dia todo e não tinha os mesmos descontos dos professores com duas matrículas, então trabalhávamos igual, ganhávamos mais e nem concursados éramos. Eu fiquei com muito medo, não sabia o que fazer, mas a estrutura do CIEP era ótima, logo fui conhecendo os outros professores e eles foram me ajudando, ainda por cima peguei uma bomba logo no primeiro ano: eles pegaram os piores alunos das quatro turmas de C. A. e formaram uma turma e me deram de presente; acho que depois ficaram com pena de mim e me ajudaram bastante. Fora o curso que fizemos, que equivalia a uma faculdade, só que a gente discutia o nosso dia a dia nesse curso, era a teoria dentro da prática ou a prática dentro da teoria; nossa, lá é que me tornei uma Professora, com P maiúsculo (Carla).

Aqui chovia vaga para bolsista do estado, nós éramos contratadas logo depois que terminávamos o Normal, mas era só para trabalhar em CIEP. Eu fui correndo, precisava mesmo, mas o Brizolão não tinha uma boa fama não, muita gente não quis ir, os piores alunos da rede é que iam para o Brizolão, então o trabalho era penoso. Cidade pequena a gente conhece muita gente e conhecia gente que trabalhava no CIEP, inclusive uma outra amiga minha de normal também veio pra cá, mas depois ela não passou no concurso e saiu. O que me impressionou de cara era o respeito pelo aluno; aqui ele tinha voz, ele criava e nós também, fizemos vários cursos ótimos, estudávamos todos os dias, no horário de trabalho, não era por fora não, não precisávamos nem levar trabalho pra casa, hoje em dia faço tudo em casa. Naquela época preparávamos as aulas em equipe, era o sonho de qualquer professor (Carolina).

Graça e Carolina trazem em seus relatos as marcas da sua condição sócio-econômica, atrelando a entrada no magistério à necessidade econômica.

As narrativas das professoras Carolina e Graça estão permeadas do sentimento de insegurança, já evidenciado nas falas de Lúcia Helena e de Eliane. Esse sentimento de insegurança, para as primeiras, está muito atrelado à idade com que ingressaram no magistério, ambas com 18 anos.

O aspecto positivo e as facilidades apresentadas nesse momento de estréia na profissão docente, encontrados nas memórias dessas professoras, estão muito ligados às condições reais de trabalho, dentre as quais: a formação continuada oferecida em serviço, o planejamento compartilhado, a relação com a comunidade, o material pedagógico oferecido, a dimensão política e, de certa forma, os rendimentos provenientes do trabalho. Digo, de certa forma, tendo em vista as implicações trabalhistas sinalizadas por Graça em seu relato. Esta concorda com as demais no que se refere à boa remuneração, mas questiona a forma como os profissionais eram contratados e, sobretudo, a maneira como eram estigmatizados.

O final do extrato da narrativa da Carla destaca que, através do próprio exercício do

magistério, podemos também criar disposições para a atividade docente. O que difere essa professora das demais é que ela tem plena consciência dessa relação, talvez expressa de forma indireta pelas outras professoras depoentes.

Mônica e Valdelúcia são professoras que entraram na profissão docente antes mesmo dos CIEPs serem criados. No entanto, as experiências são diferenciadas e marcaram de forma diferente a entrada no CIEP.

...eu fui trabalhar em uma escola particular em São João de Meriti, era Centro Educacional São Mateus, fui trabalhar como secretária. Atendente na secretaria. Eu fui trabalhar nessa escola particular. Tinha uma professora que faltava muito e quando ela faltava, o diretor pedia pra eu ir pra sala. Aí eu ficava na sala, tomando conta daquela turma. Isso talvez tenha também influenciado. Eu tinha esquecido dessa minha passagem. Porque aí, essa escola tinha dois donos. Quando eles brigaram, quem ficou não foi aquele que me colocou, então eu fui mandada embora. Aí eu pensei, naquele tempo em que eu cobria a professora que faltava, eu falei: “ah, vou dar aula em casa”. Aí reunia a comunidade – até hoje de vez em quando eu encontro alguém que estudou comigo lá em casa – e aí comecei a dar aula em casa. Eu reunia esses alunos na minha casa, pra dar aula(...). Eu tinha uns 15, 18 alunos na minha casa. E como eu não queria ficar sem estudar, eu resolvi fazer o normal. Aí eu fui fazer o normal na escola que eu tinha feito a 7ª série, dessa professora. Ela já não estava mais. Aí eu voltei pra essa escola. Fui fazer o normal. Nessa escola eu tive uma professora de educação artística, professora Norma, que ela gostava muito do Ney Matogrosso, e eu também. Então a gente ficava trocando figurinha sobre o Ney Matogrosso. E eu sou péssima em educação artística. Eu não gosto de cortar, de colar, de pintar. Eu não gosto. Eu gosto de jogar bola, sabe? Eu sou assim, dinâmica... Isso. Então, eu conversava muito com ela. Ficava ali, sentava do lado dela, fiz uma amizade com ela. Então a gente ficava ali trocando figurinha de Ney Matogrosso. Aí, ela falou assim: - “Mônica, eu tô com vontade de

abrir uma escola, que é onde eu moro, que é no Km 11, em Nova Iguaçu. Eu tô com vontade de abrir uma escola lá. Eu falei: - ah, Dona Norma, porque a senhora não abre em Cabuçu? Eu já tenho os alunos, eu levo os meus alunos pra sua escola. E olha, a Célia, outros colegas da sala, também tem alunos em casa”. - Ah, tá bom! Então eu vou pensar. Aí, o que ela fez? Abriu uma escola aqui, que era Centro Educacional São Marcos – que era o nome do filho mais novo dela – e eu levei os meus alunos, a Célia levou os alunos dela, a Tina levou os alunos dela. Foi aí que eu conheci a Tina, entendeu? Levou os alunos dela, e formou essa escola aqui em Cabuçu. E, eu estudava, de manhã. Eu estudava de manhã, e dava aula em casa à tarde. Então, ela falou assim: - “Mônica, por que você não passa pra noite? Que aí você dá aula de manhã e à tarde”. Olha, foi complicado. Mas hoje em dia eu vejo que foi ótimo. Porque a escola particular você tem que fazer tudo. Então eu lembro que eu tinha 46 alunos em cada turma. E alunos de alfabetização. Então, eu ia pra casa com sacolas de caderno, e professor, você tem que ser palhaço em sala, até pra despertar os alunos e tudo. Fazer teatro, fazer brincadeira, e eu gosto muito disso. Então, eu achei uma experiência ótima. Então, às vezes aqui, professor reclama que tem muito aluno, e eu fico pensando: “Meu Deus, como é que eu dei conta daquilo tudo?” E eu tinha que levar os cadernos com dever de ondinha, de controle motor, pra no outro dia dar aquele caderno, e enquanto eles estavam fazendo, eu fazia o dever de casa pra eles levarem, levarem os cadernos. Então, meus irmãos me ajudaram muito. Porque eles têm uma letra linda, todos dois tinham. Ainda tem até hoje. Aí, o meu irmão Cláudio desenhava que era uma beleza. Então, cada sílaba que eu ia dar, cada palavra, ele fazia o desenho pra mim. Então foi ótimo (Mônica).

A entrada no magistério, para Mônica, se deu em função de um contexto sócio-econômico e das oportunidades que foram surgindo ao longo de sua vida, visto que ela não tinha o desejo de se tornar professora. Entretanto, suas memórias são recheadas de

entusiasmo e encantamento. Posso dizer que Mônica se tornou professora, assim como Carla, através do próprio exercício do magistério.

Ela demonstrou, também, durante toda a entrevista, ter a dimensão afetiva muito presente na sua vida pessoal e profissional. Esse aspecto pode ser considerado como fundamental para sua entrada no magistério e para a sua permanência no mesmo. Com efeito, o peso das relações interpessoais está sempre presente na narrativa de Mônica, como a amizade com a professora de educação artística que resolve abrir uma escola; o envolvimento com os alunos que tinha em casa, que a levam a pedir à referida professora para abrir a escola em seu bairro, de modo que pudesse continuar lecionando para essas crianças; o retorno, para cursar o Normal, na escola onde conheceu a professora que mais a marcou na sétima série.

As lembranças de Mônica sobre a primeira experiência docente na rede privada são positivas, quando analisadas *a posteriori*, pois, como destaca Kenski (1994), as narrativas, mais do que uma versão de um passado realmente vivido, podem dizer muito do indivíduo ou da sua situação, não apenas do passado, mas, principalmente, do presente.

Seus depoimentos, como os das outras entrevistadas, trazem sentimentos de entusiasmo e experimentação, mas apresentam também dificuldades e preocupações, tal como assinala Huberman (2000, p. 39), quando diz que “com muita frequência, os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro”.

Sua entrada no magistério público, especificamente em um CIEP, se deu, diferentemente da sua entrada na rede privada, de forma muito consciente, inclusive a escolha pelo CIEP, visto que o próprio concurso público que fez foi especialmente realizado com o objetivo de recrutar docentes para lecionar em CIEPs. Pude perceber, ainda, que as disposições adquiridas no ambiente profissional a fizeram conhecer mais o campo educacional e as possibilidades de intervenção que este campo oferece.

Quando eu resolvi fazer concurso público, foi na época em que tinha tido anistia, e que o Gabeira, o Brizola, esse pessoal todo tinha retornado. Que aí o Niemayer, Darcy, se juntaram pra idealizar o CIEP. E quando eu li no jornal a proposta do CIEP, nossa, eu fiquei maravilhada. Meu Deus do céu,

eu tenho que fazer concurso pra entrar pro CIEP. E comecei a defender a bandeira do CIEP e tudo. Aí fiz. E aí eu fui chamada. Fui chamada pro CIEP. Aí eu fui do CIEP 22, de Queimados. Fui pra lá primeiro. A estrada não era asfaltada, tinha uma pontezinha que, olha, era um sacrifício todo dia pra atravessar aquela ponte. Não tinha estrada pra chegar até o CIEP. Porque era bem afastado de Queimados. Muito afastado. Eles falavam que era o lugar onde desovavam as pessoas. Então, tinha uma ponte, que todo dia, às vezes, eu ficava esperando uma outra colega pra poder passar junto, porque eu tenho muito medo de passar em ponte assim. Aí eu fui pro CIEP. E era tudo muito novo, novo mesmo. Tudo lindo. Aqueles banheiros lindos de mármore. Eu amo o CIEP. Gente, aquele espaço maravilhoso. Eu fiquei maravilhada com aquilo. Aí eu fui dar aula, peguei uma 2ª série. Nossa, que tranquilidade. Eu lembro que eram 25 alunos. Eu pensava: gente, pra quem deu aula pra 46, alfabetizando... Fiquei um ano lá, mas era muito longe. O Riquinho (filho de Mônica) era pequenininho, ainda mamava. Eu ia de fralda no peito, porque tinha leite à beça. Então eu ia de fralda, era muito sacrifício... Que ano horrível aquele. Aí eu falei: bem, eu vou pedir transferência pra Nova Iguaçu. E o mais próximo era o CIEP Mangueira. O CIEP Mangueira tava iniciando quando eu entrei. Eu ainda cheguei, junto com a Deise, a fazer inscrição pra início. Tanto pra funcionário quanto pra aluno. Então, iniciei. Era o professor Edson (o diretor), que ficou só um ano. No ano seguinte veio o professor Manoel, que ficou uns dois anos. E veio a professora Francisca. Que antes de mim era a Francisca. E é isso que estraga no serviço público. Porque, tem que ter eleição pra diretor. Não pode ser... Depois eu acabei virando diretora, ainda sem eleição, mas aqui não, fui eleita... (Mônica).

Mônica, diferentemente da maioria das professoras entrevistadas, conhecia o projeto dos CIEPs, havia se encantado por ele e, por isso, fez concurso público e pleiteou uma vaga num CIEP. Já vivenciando a experiência cotidiana no CIEP, demonstrou um maior envolvimento político com o projeto, assumindo inclusive a direção de um CIEP.

A entrada no magistério para Valdelúcia foi cercada de angústias e de alegrias, assim como para as demais entrevistadas. Ela foi trabalhar na Rede Municipal de Vassouras, após terminar o curso normal, em função de um conhecimento que sua família tinha na prefeitura da cidade.

Terminei o normal e um tio meu que conhecia alguém na prefeitura arrumou um emprego pra mim numa escola; aqui o primeiro concurso demorou pra acontecer, em cidade do interior é assim mesmo. Fiquei lá uns 6 anos. No início foi difícil, cheguei a ter turma multisseriada, a prefeitura não apoiava em nada, a escola era pobre, os alunos eram pobres, parecia que o governo tava fazendo favor e aquilo me incomodava muito. Mas aí tinha muitas amigas e soube por elas do CIEP, algumas até participaram da equipe gestora dos CIEPs, algumas eram do sindicato e até conheceram Darcy pessoalmente. Achei que com esse projeto poderia ser diferente; como Darcy dizia, uma escola de rico, e era mesmo. Nossa, que diferença da escola que eu trabalhava, fiz o concurso e fui para o CIEP na inauguração dele. Muito material, me lembro de ter muito material, alguns professores até levavam esse material para escola particular em que davam aula, de tão bom que era. Como eu já tinha uma certa experiência, fui logo chamada para ser PO e aprendi muito; nossa, como eu cresci (Valdelúcia).

As memórias de Valdelúcia demonstram que ela também já conhecia, ainda que de forma superficial, a proposta do CIEP, no momento em que passou a lecionar nesse modelo de escola. Foi justamente por conhecê-la que fez a opção por dar aula em um CIEP. Valdelúcia não aponta sua primeira experiência no magistério como positiva, mas acredito que essa experiência foi fundamental para evitar - ou minimizar - que passasse as angústias e dificuldades, vivenciadas pelas outras entrevistadas, quando da sua entrada no CIEP. Ela mesma chega a apontar sua experiência anterior como importante no processo de escolha realizado no CIEP, que a levou à função de Professora Orientadora (PO).

Quando perguntadas sobre as experiências e as pessoas marcantes nesse processo de

socialização profissional e, ainda, sobre a influência desses marcos na sua constituição enquanto professor, percebo que as influências se diluem na imagem do CIEP.

Acho que tudo que vivi com professora me marcou, as dificuldades de alguns alunos, ficava pra morrer quando tinha que reprovar algum aluno, as relações com as professoras, com as diretoras, nem sempre foram boas, mas marcam também; nossa, tinha uma diretora que nem vinha na escola e quando vinha era só para controlar o trabalho das professoras... O que me marcou mesmo foi o CIEP, e tudo que veio com ele, é um pacote sabe, os alunos, professores, o espaço maravilhoso, não é bem aproveitado; na verdade, é muito mal aproveitado, nossas reuniões, tudo no CIEP, o CIEP; é, o CIEP me marcou (Eliane).

O CIEP, ele é maravilhoso, aprendi a ser tolerante no CIEP, essa característica é importantíssima para os professores e eles não são nada tolerantes, e isso eu aprendi no CIEP. Darcy era maravilhoso mesmo, à frente do seu tempo, por isso não foi compreendido e o CIEP tá hoje como está. Eu tive que sair do CIEP por questões políticas, mas ainda volto, eu fui tirada da direção e veio uma interventora de fora, lá da coordenadoria, que tinha impasses horríveis comigo nas reuniões, ela nunca tinha posto os pés no CIEP e queria me dizer o que fazer, aí quando ela foi pra lá como diretora eu tentei ficar, fiquei uns meses dando aula na minha, mas aí não deu e tive que pedir pra sair e vim para essa escola, que também tenho muito afeto, eu estudei aqui sabia... (Mônica).

A experiência como bolsista do CIEP, aprendi muito, esse projeto é muito mais do que sempre foi feito, precisaríamos de uns 20 anos para implementá-lo integralmente, aí sim veríamos como ele é bom, tirando aquela meia parede (risos). O CIEP mudou a minha maneira de ver o mundo, de ver a escola, de ver a política; nossa, acho que Brizola exagerou, usou demais o CIEP para ser eleito presidente, mas percebi

como a política é importante para pensarmos em projetos para o povo (Graça).

Nossa, tudo me marcou, acho que o que a gente vive hoje é o que marca mais, porque a gente pega tudo que aprendeu e coloca na prática, então é preciso viver o hoje. Deixa eu ver, o que mais me marcou, talvez Paulo Freire, a leitura de Paulo Freire foi importante para eu dar um rumo ao meu trabalho. Isso tudo, Paulo Freire, Piaget, a gente teve acesso no curso que te falei, a gente estudava todos esses teóricos, a bagagem que o curso deixou me marcou muito (Carla).

Você não vai acreditar, mas no início o que mais me marcou foi o espaço, e que espaço; eu nunca tinha estudado em escola com aquele espaço todo, com professor regente, professor de artes, professor de sala de leitura, professor de educação física, animador cultural, e sei lá mais o que. Aquilo me marcou e me assustou também, mas aos poucos fui entendendo, essas crianças precisam de uma escola assim, o projeto todo era bom demais e me marcou muito, preparo minhas aulas muito em função do que aprendi (Carolina).

Essas cinco depoentes fazem menção a um conjunto de momentos experienciados no CIEP. É interessante perceber que o aspecto inovador do projeto dos CIEPs criou as maiores marcas nas professoras. Essas memórias nos mostram claramente que o *habitus*, como produto da história, é um sistema de disposição aberto, sendo incessantemente confrontado por experiências novas e, conseqüentemente, afetado por elas.

Eliane e Carolina apontam também a estrutura física como marcantes nessa trajetória, aspecto que é melhor compreendido quando essa última professora compara o espaço do CIEP com o espaço das escolas pelas quais passou na sua vida, como discente. O contraste marca e, nesse caso, marcou positivamente o momento de socialização profissional.

As narrativas de Mônica e de Graça destacam a dimensão política como traço

marcante. Para Mônica, seu próprio envolvimento político com a educação, no âmbito mais geral, com a escola e com o projeto do CIEP estão presentes, segundo ela, desde o momento em que tomou conhecimento do projeto dos CIEPs. A partir de então, deu-se o seu encantamento com o CIEP. A entrevistada continua, no trecho em que conta sua entrada no CIEP, enumerando todos os diretores que a antecederam nesta função e fala, ainda, das dificuldades políticas e da importância da eleição para diretor de escola. Já Graça apresenta um outro aspecto dessa dimensão política, pois ela não fala de um envolvimento político de caráter mais pessoal, mas sim da necessidade de os projetos educacionais se inserirem em contextos políticos mais amplos.

As lembranças de Carla trazem, com particularidade, os ensinamentos de alguns teóricos e a possibilidade de relacioná-los com sua prática pedagógica, ressaltando-os como cruciais nesse percurso profissional. Num primeiro momento, ela parece não ter muitos aspectos marcantes em sua trajetória profissional, mas, como afirma Kenski (1994), a memória envolve, não apenas lembranças, mas também silêncios e esquecimentos. As lembranças dos textos de Paulo Freire e Piaget nos levam à formação continuada oferecida nos CIEPs, fato também apresentado por Graça, quando relata que a experiência como bolsista foi um momento marcante de aprendizagem em seu percurso profissional.

Valdelúcia, Lúcia Helena e Agnes destacam, como marcas do processo de socialização profissional, as relações interpessoais.

As amigas que fiz... é isso que foi o que mais me marcou. Aprendi muito na convivência com as outras professoras (Valdelúcia).

Você, Néia, Mônica, Kátia, Gegê, Regina, Lucinéia, você lembra dela, Flávio (nome do seu marido), sempre me diz para procurar a Lucinéia, ela foi uma mãe pra mim quando comecei a trabalhar; todas vocês que viveram comigo as alegrias e tristezas desse trabalho. Terezinha, que divide a mesma série comigo hoje, todo mundo marcou o meu jeito de ser professora (Lúcia Helena).

Uhhhhh. Essa experiência foi muito boa, tem sido né, sabe que quase já tenho tempo para me aposentar, só não tenho idade, mas não vou parar de trabalhar, não. Olha só, o que me marcou mais, me marcou mais mesmo, foi a possibilidade de conviver com outras pessoas, conhecer outras realidades, eu sou muito observadora, observadora das pessoas e aprendo muito com essas minhas observações (Agnes).

O que se destacou nos relatos dessas três professoras foi a vitalidade dos encontros no ambiente de trabalho, das relações profissionais e de amizade, vistos como momentos importantes para formação e aprendizagem pessoal e profissional. Mas as profissionais que encontrou pelo caminho também são percebidas como figuras humanas, que a fazem pensar e repensar para além de suas práticas pedagógicas.

Apesar de as narrativas das professoras apresentarem muitos pontos positivos do projeto dos CIEPs, este sofreu inúmeras críticas ao longo de sua implementação e de seu desenvolvimento.

A utilização política do projeto dos CIEPs foi, sem dúvida, o principal ponto atacado pelos críticos do referido programa de escolarização integral. Segundo estas críticas, os CIEPs representavam um projeto de escola completamente diferente do modelo tradicional e, por isso, deveria ter sido implantado através de um projeto-piloto, envolvendo um número restrito de escolas, para que, depois de uma avaliação, fosse generalizado, ou não. Entretanto, o governo do Estado resolveu, através do Decreto nº 7.514/84, de 1º de setembro de 1984, estabelecer o número de CIEPs a ser construído: 60 CIEPs. Este fato foi muito criticado, já que a implementação de um modelo novo de escola, desconhecido, pouco debatido e nada avaliado estava se tornando prioridade e, com isso, as escolas convencionais estavam sendo deixadas de lado.

É importante destacar que, como afirma Brandão (1989), Brizola aproveitou o projeto dos CIEPs como marketing político para sua futura campanha à presidência da República em 1989. Esse interesse transparecia de diversas formas. Em primeiro lugar, o apelido dado aos CIEPs, que passaram a ser conhecidos pelo povo como Brizolões, para que a população do Estado do Rio de Janeiro fizesse uma associação direta entre as grandes escolas, bonitas e de tempo integral, com a figura de Leonel Brizola. Em segundo lugar, o

excesso de publicidade utilizado na imprensa nacional e internacional, visando divulgar a imagem do CIEP, sempre associada ao nome de Brizola, como o próprio slogan adotado pelo governo estadual, a partir de 1985: “Governo Leonel Brizola, o governo que faz escola”. É importante destacar que essas propagandas eram pagas pelo BANERJ, o hoje extinto Banco do Estado do Rio de Janeiro, o que provocava seus adversários, que afirmavam ser inadmissível a utilização de um banco oficial para fins exclusivamente políticos. Em terceiro lugar, o governo Brizola não se preocupou com a escolha do local onde seriam construídos os CIEPs, ou melhor, se preocupou apenas com a visibilidade que o local tinha para a divulgação do próprio projeto e, logo, do governo. Assim, os CIEPs se tornaram um grande monumento à educação, ao PDT e à Leonel Brizola. Não há registro de nenhum estudo feito pelo governo do Estado do Rio de Janeiro sobre a necessidade ou a viabilidade de construção de CIEP nas diferentes localidades.

Outra crítica importante sofrida pelos CIEPs está ligada à imagem que se criou do público a ser acolhido por essas novas escolas, visto que várias propagandas na televisão diziam que Brizola havia criado “uma escola de ricos para pobres”. As famílias começaram a ter uma certa resistência na hora de matricular seus filhos nos CIEPs, pois não queriam ficar estigmatizadas como pobres.

Outra grave acusação que se abateu sobre os CIEPs contestava a criação de uma rede paralela de ensino, introduzindo uma dualidade na rede pública estadual. Afinal, se estivesse efetivamente fundamentado num projeto de educação democrática, o Governo do Estado deveria dar condições iguais para todas as escolas da sua rede. Segundo os críticos, os CIEPs pertenciam ao Programa Especial de Educação (PEE), que se beneficiava de uma dotação orçamentária especial, no âmbito do orçamento da FAPERJ. Por isso, o PEE gozava de mais liberdade para desenvolver seus projetos e alcançar seus objetivos. Ocorre que a FAPERJ tinha, e ainda tem, como principal função investir no desenvolvimento de pesquisas científicas no Estado do Rio de Janeiro, algo que foi esquecido no governo de Brizola (LOBO JÚNIOR, 1988). A crítica à existência de redes paralelas foi confirmada pelos representantes da Centro Estadual de Professores (CEP), que questionava o fato de o material didático oferecido aos alunos dos CIEPs não ser distribuído aos alunos das escolas regulares: *“É democrático dar ‘o melhor’ para poucos, enquanto que grande parte dos alunos*

frequênta escolas sujas, (...) com o quadro de professores incompleto, sem contar a falta do material a que eles teriam direito?” (apud BRANDÃO, 1989, p. 121).

Podemos perceber, então, que a educação, no governo de Brizola, era vista como prioridade, mas de uma forma muito particular, já que, a rigor, ele não tinha como prioridade toda a educação estadual, mas sim o projeto dos CIEPs.

Desta forma, o sindicato dos professores rejeitou categoricamente a rede paralela de ensino que havia sido criada através dos CIEPs, já que muito dinheiro estava sendo gasto na construção dos CIEPs em detrimento de um ensino de qualidade em toda a rede estadual já existente. Para demonstrar esta insatisfação, os professores organizaram uma greve em 1986, em que o principal slogan era “O CEP fechou 60 escolas e vai fechar 500”, parodiando a propaganda oficial do governo, que dizia: “O governo construiu 60 CIEPs e vai construir 500 (MIGNOT, 1989, p. 51). A propósito, outro aspecto criticado abordava a diferença entre o número de CIEPs prometido e a quantidade realmente construída. O governo Leonel Brizola havia prometido construir 500 CIEPs até o final de seu mandato, em março de 1987. Porém, segundo Cunha (1991), no final do governo do PDT, apenas 117 CIEPs estavam em funcionamento.

Os custos elevados para a construção dos CIEPs e a falta de transparência na divulgação das despesas também foram alvos de muitas críticas. Segundo o Professor Godofredo Pinto (*apud* Mignot, 1989), então presidente do sindicato dos professores do Rio de Janeiro, o dinheiro gasto na construção de 300 CIEPs permitiria construir 1.050 escolas, cada uma podendo acolher até 840 alunos.

O custo de construção do CIEP não foi o único a se mostrar superior em relação a uma escola convencional. A manutenção do CIEP era, segundo alguns analistas, muito mais cara, se comparada com a manutenção de uma escola convencional. Com base em pesquisa feita por Costa (*apud* FARIA, 1991) sobre os custos por ano de um aluno no CIEP e de um aluno na rede regular, um aluno dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola regular custava 487 dólares/ano, enquanto um aluno, da mesma etapa, matriculado num CIEP, custava 1.165 dólares/ano - mais que o dobro! Segundo a mesma pesquisa, um aluno dos anos finais do ensino fundamental de uma escola regular custava 448

dólares/ano, enquanto um aluno, da mesma etapa, matriculado num CIEP, custava 1.749 dólares/ano - mais que o triplo!

A dimensão assistencialista também foi muito criticada, visto que o governo do PDT, muitas vezes, parecia dar maior destaque à alimentação, ao banho e à possibilidade de abrigo dentro dos CIEPs, em detrimento do objetivo principal do projeto, qual seja, garantir, para os filhos das classes populares, o acesso ao conhecimento.

O projeto pedagógico foi também duramente criticado, já que não possuía nenhuma novidade que pudesse justificar a criação dos CIEPs, ou seja, o projeto poderia ser realizado nas escolas já existentes. Por outro lado, os críticos alegavam que quase nada foi feito para preparar os professores que iriam trabalhar nos CIEPs, de modo que pudessem conhecer a nova proposta pedagógica e, também, para evitar que houvesse uma discriminação dos alunos oriundos das classes populares, como acontecia nas escolas regulares da rede. E, ainda, nada ou pouco foi feito para melhorar a formação de professores que era realizada pelas escolas normais de ensino médio, que pertenciam à mesma rede estadual de ensino (LOBO JÚNIOR, 1988).

Em relação ao resultado dos alunos, quase nada mudou, e o objetivo de reduzir as reprovações e a evasão, aparentemente não foram alcançados. Segundo pesquisa realizada por Mignot (1989), a aprovação nas escolas regulares e nos CIEPs se equiparavam, tanto nos anos iniciais do ensino fundamental, como nos anos finais.

É importante ressaltar que o governo não levou em consideração as críticas feitas ao CIEP. Na verdade, Brizola utilizou como estratégia o isolamento dos intelectuais que questionavam o programa dos CIEPs, dizendo que essas críticas eram fundamentadas em posicionamentos político-partidários. Com efeito, alguns críticos pecaram por desferir golpes contra os CIEPs, que, na verdade, eram destinados a Brizola, a Darcy e ao PDT. Ou seja, por vezes era difícil distinguir uma autêntica crítica ao projeto dos CIEPs daquelas críticas de caráter político-eleitoral contra Brizola. O problema é que Brizola ignorou todas as críticas, construtivas ou não, e deu prosseguimento ao projeto dos CIEPs, exatamente como fora idealizado.

A concepção e a implementação dos CIEPs sempre foram fonte de polêmica. De toda forma, mesmo se o CIEP não atingiu o objetivo de democratizar o acesso e a permanência das crianças na escola pública, pelo menos instaurou um efetivo e promissor debate sobre a necessidade de reconstruir uma escola pública de qualidade no Estado do Rio de Janeiro e no Brasil.

No conjunto de histórias contadas, foi possível observar o papel significativo que teve, para as entrevistadas, a experiência profissional nos CIEPs. É verdade que para algumas tal experiência se constitui como a única experiência profissional. Mas, mesmo assim, elas comparam esse espaço de trabalho com as escolas em que estudaram, com as escolas em que seus filhos estudam ou, ainda, com as escolas em que algumas amigas trabalham, sempre valorizando o trabalho desenvolvido nos CIEPs e a importância do projeto pedagógico nele desenvolvido em favor da emancipação dos alunos de classes populares. Já as professoras que passaram previamente ou posteriormente por outras experiências docentes, fora do espaço dos CIEPs, deram, em seus relatos, muito mais ênfase às aprendizagens individuais e às relações interpessoais do que ao trabalho pedagógico desenvolvido nos CIEPs.



Professores em formação continuada. Fonte: O livro dos CIEPs, 1986

CAPÍTULO IV

MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CIEP

Chego agora ao momento crucial deste trabalho – a questão da formação continuada oferecida nos CIEPs durante os dois PEE.

Na perspectiva de uma educação transformadora do homem e da sociedade, a formação de professores, quer inicial ou continuada, pode ser entendida como uma possibilidade positiva, visto que expressa um perfil de escola, de professor e de proposta educacional. Esta ação não acontece isoladamente na escola (ou na agência formadora), pois se traduz na interação professor-aluno-sociedade e se torna a expressão do compromisso com o ser humano, como construtor de sua historicidade.

A formação inicial do professor representa um momento introdutório, porém da maior importância, na sua “configuração profissional” (NÓVOA, 1995), devendo suscitar

nos licenciandos a consciência da necessidade permanente da busca por aperfeiçoamento continuado. Afinal, a formação, processo permanentemente inacabado, se desenrola em diferentes contextos formativos, não se esgotando num único período de formação inicial, qualquer que seja a agência formadora (Escola Normal de Nível Médio, Universidade, Instituto Superior de Educação). A formação inicial não pode pretender dar conta, por antecipação, de todos os desafios e encruzilhadas que o professor vai enfrentar ao longo de sua trajetória profissional. Conforme salienta António Nóvoa (1995, p. 78), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. E prossegue: “os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão” (Ibidem, p. 78).

Nessa dimensão, a formação continuada de professores ganha sentido, ao articular o saber e o saber ser aos (re)fazer cotidianos, rumo à criação de uma identidade professoral que se expressa nas diferenças produzidas pela formação profissional, construída pelos professores como sujeitos históricos de seus fazeres e compromissados coletivamente com a transformação social.

Essa concepção de formação do professor supera a de simples aplicação de regras e conteúdos à prática pedagógica, conforme se refere Mizukami (2002), ou seja, não se resume a um aparato de conteúdos e técnicas aplicáveis à prática sob a forma de uma racionalidade técnica.

As demandas sociais dirigidas atualmente à escola exigem desta um novo projeto, um outro perfil de professor, com uma nova base formadora, “(...) para aderir a uma perspectiva mais complexa, a da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (Mizukami, 2002, p. 12). E, assim, a formação de professores pode atender as novas exigências sociais, estabelecendo relações do saber docente e do saber escolar com a realidade na qual as práticas sociais se produzem.

Considera-se que as experiências inovadoras e instituintes em educação se dão na urgência dos movimentos de professores para a reinvenção da escola e da sala de aula, bem como na possibilidade de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas produzidas coletivamente pelos professores, em diálogo com a realidade escolar, num espaço de interlocução. “Como os caminhos da liberdade – que se desdobram e se recombina – essa

pedagogia recolhe, sistematiza e intensifica pistas e caminhos para uma outra educação e uma outra sociedade” (Linhares, 2003, p.15).

Nesse sentido, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), no documento final da sua XII Reunião (Brasília, 2004, p. 30), reafirma seu posicionamento colocado desde 1990:

A formação continuada de professores é uma responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade, devendo ser assumida pelos dois sistemas de ensino – estatal e particular –, assegurando através de recursos próprios as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando esta formação aos planos de carreira.

E, ainda, a ANFOPE define a formação continuada da seguinte forma (pp. 30-31):

- direito de todos os profissionais da educação e dever das instituições contratantes, que deverão criar condições para sua operacionalização;
- associada ao exercício profissional do magistério, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais que lhe permitam, inclusive, ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas;
- capaz de fundamentar o profissional da educação para contribuir para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos de instituições educativas em que atua, de respeitar a área de conhecimento do trabalho e de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação;
- um processo de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos e valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente, buscando desenvolver pesquisas no campo de conhecimento do profissional da educação;
- desenvolvimento, pelas instituições contratantes públicas e particulares, de uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua;
- elemento de avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação;
- direito do profissional da educação e do trabalhador da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais.

No sentido de articular o conhecimento acadêmico e os conhecimentos que fazem parte da prática do professor, Tardif (2000, p. 112) declina: “(...) seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”. Nessa perspectiva, Silva (1999, p. 48) contribui:

(...) o professor é percebido sobretudo como profissional que reflete, questiona, problematiza, interroga permanentemente a sua prática político-pedagógica cotidiana, que

não se limita às relações pedagógicas que ele mantém na escola ou em outros espaços sociais em que atua como professor, visto que tais relações também ocorrem para além do espaço escolar.

A prática docente possibilita, no enfrentamento das questões cotidianas, além da utilização de conhecimentos, também a recriação transformadora do trabalho docente e a produção de saberes e experiências construídos no seu interior, conforme Collares, Moyses e Geraldi (1999, p. 208) ressaltam, quando afirmam que o processo de formação continuada: *“(...) implica redefinir radicalmente o modo de relação do sujeito com o conhecimento, introduzindo no conceito de formação a fluidez dos processos constitutivos. Como nem sujeito nem conhecimento são fixos e a-históricos, é preciso tornar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos.”*

A formação continuada de professores tem um sentido mais amplo, quando vista como espaço de (re)significação de saberes, que se traduz numa atitude do professor como profissional reflexivo, para o desenvolvimento do pensamento e da ação docente.

O conceito de profissional reflexivo constitui-se como elemento estruturante de estudos sobre o tema da formação de professores, respaldado, entre outros, em trabalhos de Schön (2000), Zeichner (2000) e Paulo Freire (1981), quando afirmam que na função e na formação docente deve ser imanente o exercício da criticidade, que promove a curiosidade ingênua ao patamar de curiosidade epistemológica. Esse salto qualitativo é enriquecido no cotidiano escolar através da relação dialógica entre professor e aluno.

A atitude de reflexão do professor implica seu envolvimento para além de uma transposição linear do conhecimento, conduzindo-o, na esfera da prática para uma postura de relacionar todas as suas experiências, valores, ideologias e compromissos sociais com os quais compartilha e dos quais assimila significados.

Segundo Nóvoa (1995), são três os pilares para a formação docente: o professor e o seu desenvolvimento pessoal; o desenvolvimento profissional e a escola com o seu funcionamento, organização e projetos.

O desenvolvimento pessoal do professor também é estimulado pelo processo de formação: “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25). É o

professor apropriando-se de seus processos formativos, mobilizando não só os conhecimentos adquiridos, mas também as suas vivências na produção de saberes.

Essa dimensão abrange a sua identidade pessoal e possibilita a (re)construção e a (re)significação de sua própria história de vida, para o que é necessário um constante exercício de reflexividade crítica, que tanto alimenta a produção de saberes, como influencia também as diferentes dimensões da vida do professor.

Nóvoa (1995, p. 26) enfatiza que o processo reflexivo proposto por Schön:

(...) ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação do terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir “sua” profissão.

A tarefa do professor, como produtor da sua profissão, não se faz isoladamente, mas está interrelacionada também com o contexto em que está inserido e no qual atua, o que implica processos de mudança, não só do professor, como profissional, mas também da escola. Nóvoa diz ser necessário o empenho dos professores para a escola mudar, mas lembra que estes não conseguem promover grandes mudanças se não houver uma transformação das instituições escolares em que trabalham, como ressalta o autor no trecho que se segue: “o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Todas as dimensões da formação docente devem ser enfocadas na formação continuada, como bem salienta Nascimento (1997, pp. 74-76): *dimensão pessoal e social* (auto-conhecimento, os professores ensinam não só aquilo que sabem, mas também aquilo que são); *dimensão da especialidade* (buscam a atualização de seus conhecimentos, reavaliam criticamente o saber escolarizável); *dimensão pedagógica e didática* (formação na prática, engloba os conhecimentos das ciências da educação); *dimensão histórico-cultural* (valorização da identidade cultural do país, da região e da escola); *dimensão expressivo-comunicativa* (valorização da criatividade e expressão do professor, utilização da arte como consciência sensível).

O relato da trajetória de formação permite ao sujeito refletir sobre essas experiências, distinguindo-as dos acontecimentos vividos em sua itinerância e revelando as representações do próprio processo de formação e do trabalho docente.

Do conjunto das entrevistas realizadas, no que se refere à formação continuada oferecida nos CIEPs, emergiram dois tipos de lembranças, reunidas por mim nos seguintes grupos: um grupo que representa a ausência de lembranças precisas e outro que apresenta lembranças ricas em detalhes.

4.1 *Uma vaga lembrança...*

Nesse primeiro subgrupo, reuni os depoimentos de Mônica, Lúcia Helena, Agnes, Eliane e Valdelúcia, que manifestaram uma ausência de lembranças precisas sobre o processo de formação continuada oferecido nos CIEPs.

Essas entrevistadas se encaixam nos grupos 1 e 3, o que significa que todas vivenciaram os dois PEEs, passando por um momento de formação continuada no 1º PEE e por outro, no 2º PEE. Portanto, este grupo vivenciou uma experiência diferente do processo de formação vivido pelas entrevistadas que se encaixam no grupo 2.

Esse aspecto é fundamental para a análise das propostas de formação continuada oferecida pelos CIEPs, pois a marca deixada nas professoras entrevistadas se difere completamente, segundo o modelo de formação vivenciado.

As primeiras entrevistas representaram, para mim, “um balde de água fria”, pois nenhuma depoente lembrava, de forma precisa, do processo de formação continuada, como ele havia se dado, quais eram os agentes envolvidos, como era a relação entre eles; igualmente não se lembravam dos momentos mais positivos e negativos dessa formação, como era o material pedagógico de apoio e, conseqüentemente, não se colocava de forma clara, para as depoentes, a repercussão daquela formação na sua prática docente.

Todas se lembravam da existência de um programa de formação continuada, mas não recordavam como ele havia se constituído. Esse vazio de lembranças não pode ser explicado apenas pelo longo tempo transcorrido desde o 1º PEE (20 anos), pois esse vazio se revelava também em relação ao 2º PEE, vivenciado num tempo bem mais recente. Num contraponto, as experiências de formação vividas pelas depoentes do grupo 2, no 2º PEE, são ricas de detalhes e significação. Isso me leva a crer, conforme salienta Portelli (1997), que fatos longos podem ser narrados rapidamente ou fatos curtos, narrados nos mínimos detalhes, segundo a importância que estes têm para cada sujeito-narrador.

O relato de Mônica, a seguir, ilustra essa ausência de detalhes:

(Eu pergunto: como é que foi a formação continuada nesses dois momentos? Se teve, como é que ela se deu?) Teve. Tanto eles vinham, ao CIEP pra dar essa formação, como a gente ia na Secretaria. *(No primeiro ou no segundo PEE?)* No primeiro e no segundo. Só que no primeiro foi um pouquinho menos, porque ainda era implantação. E ninguém sabia muito bem o que ia encontrar, o que fazer. Em que assunto tocar, como começar. Já no segundo, já estava mais amadurecido. Aí, no segundo foi melhor. Foi mais organizado. A gente ia muito à [Secretaria] Extraordinária pra ter esse tipo de acompanhamento. No segundo momento já foi um pouco melhor. *(E você lembra como era essa formação? Se ela tinha um foco específico, ou não? Se ela era dada pela mesma pessoa?)* Não. *(Era uma vez por semana, era uma vez por mês? Era curso, era palestra? Você lembra?)* Geralmente eram palestras. Que eles... eram palestras, assim, com profissionais administrativos, pra te dar orientação como administrar. Nós tivemos uma palestra com Darcy Ribeiro. Ai, tão boa. Não esqueço dessa palestra. E ele falava muito rápido, né? Eu me lembro dessa palestra que ele falava dessa questão do aluno ficar o dia inteiro na escola. Da mãe social que tomava conta daqueles alunos que não podiam... *(Ir pra casa.)* Que não tinham ninguém em casa. Ou que sofriam abusos. E aí ficavam ali no CIEP. Então, eram palestras direcionadas a esses assuntos que a gente vivenciava no dia-a-dia no CIEP. *(E tinha um material específico pra essa formação? Você lembra de ter um material específico?)* Tinha, tinha. Eu lembro que vinha uma ficha para o professor explicando como usar o material e o material era para semana ou para o mês, não me lembro; só lembro que sobrava muito, era muito desperdício. *(Como você avalia esse material?)* Era ótimo. De boa qualidade. Muito bem feito. Tinha muito material. Era também uma revista, que era numerada... *(Revista Pedagógica. No primeiro ou no segundo Programa?)* Isso. Uma revista pedagógica. No segundo. Um material bom. Muito boas aquelas revistas.

Muito boas.

Essa parte da narrativa de Mônica destoa das demais passagens do seu depoimento, pois ela apresentou muitos detalhes ao longo do seu relato de vida. Porém, quando me voltei especificamente para a questão da formação continuada, ela demonstrou poucas lembranças sobre o assunto, em diversos aspectos: quanto à proposta de formação, quanto a sua periodicidade, quanto aos agentes envolvidos e, por último, quanto ao material fornecido. Ela apresentou apenas uma lembrança mais significativa e, por isso, com mais detalhes, quando se referiu a uma palestra realizada por Darcy Ribeiro. Quando analisamos na íntegra o relato de vida de Mônica, percebemos que a lembrança da palestra proferida por Darcy Ribeiro está muito mais ligada à imagem do educador, como ser inovador e transformador, construída pela depoente, do que propriamente à importância da referida palestra ao seu processo de formação continuada.

4.1.1 Lembrando da formação continuada no 1º PEE

As lembranças da formação continuada oferecida no 1º PEE são muito vagas e imprecisas, como nos mostram os relatos:

No 1º Programa eu lembro que teve uma formação antes da gente vir para a escola, na verdade era na escola, eles passaram 3 dias, uma semana, sei lá, falando da proposta; mas uma semana não dá pra nada né, então começamos a dar aula sem saber o que fazer. Não lembro de mais formação no 1º Programa, não. (complementei a pergunta, indagando sobre as reuniões pedagógicas) Ah! É verdade, nós tínhamos reuniões pedagógicas toda semana com a P. O., mas na verdade essas reuniões eram mais para apresentar o material pedagógico que iríamos trabalhar em sala com os alunos; toda hora chegava uma pilha de material para os alunos e não sabíamos como trabalhar com ele. Então falávamos sobre isso na reunião. Parecia que todo mundo estava perdido, inclusive P. O. e equipe central. Olha só, eu não estou desmerecendo essas reuniões não, mas não tinham

um foco na formação, principalmente sobre o construtivismo, que precisávamos saber; as reuniões eram soltas, e as aulas eram soltas. Nossa, quando me lembro... (Lúcia Helena).

O depoimento de Lúcia Helena traz algumas informações inexistentes no depoimento de Mônica, informações estas que convergem com a proposta apresentada nos documentos oficiais.

Esses documentos apresentavam dois momentos distintos de formação. O primeiro, anterior ao início das atividades no CIEP, destinado a todos os envolvidos no processo, e o segundo momento, destinado exclusivamente aos professores, que ocorria durante todo o período letivo. Essa formação em serviço contínua apresentava, como um de seus objetivos, um estudo da utilização do material didático de apoio.

Ao analisar a trajetória familiar de Lúcia Helena, percebo que o modelo de sociedade patriarcal esteve presente em seu processo de socialização e que o *habitus* por ele inculcado perdura e se reproduz na nova família que ela construiu, com seu marido e filha. Não há como não levar esse modelo de sociedade, pouco democrático, para dentro da escola e para suas ações pedagógicas. Ou seja, essa professora provavelmente apresentava, ao ingressar no magistério, um *ethos* pouco favorável à prática dialógica e à tomada de decisões construídas coletivamente. Entretanto, a proposta de formação visava garantir um momento contínuo e regular de reflexão sobre as práticas pedagógicas, relacionando-as com as teorias formuladas pelas diversas ciências, de modo que, através do diálogo, uma nova prática pudesse ser construída.

Segundo Bourdieu (2002), a correspondência imediata entre as estruturas e o *habitus* é um caso particular do sistema dos casos possíveis. Nesse sentido, havia, no caso de Lucia Helena, um provável desajuste entre o *habitus* inculcado na socialização primária e a proposta de formação continuada desenvolvida no CIEP, criando uma defasagem entre as suas expectativas e as condições reais de formação.

Para Agnes e Eliane, a formação continuada oferecida no 1º PEE tinha um foco na troca de experiências, mas pouco embasamento teórico:

O treinamento era baseado em experiências cotidianas, diárias. Ela fazia

dinâmicas, então aquilo ali você ia, você ia adaptando. É isso, houve muita troca de experiência. Então aquilo dali te ajudava de alguma forma no teu dia-a-dia. Era muito ensaio e erro, não tínhamos uma discussão teórica (Agnes).

Olha, sobre a formação continuada, eu não lembro do treinamento intensivo que as meninas estavam falando naquele dia que você esteve aqui (ela faz menção à conversa informal que tivemos no dia em que marcamos a entrevista); eu não lembro, será que eu não participei. Eu lembro que a gente tinha o horário para planejar, umas 5 turmas de primeira série, então tinha o momento em que as cinco se encontravam para planejar e trocar atividades e a orientadora passava o que tinha visto nos treinamentos lá de baixo (da Secretaria). Mas ela falava mais das questões gerais, burocráticas, sabe, do que daquilo que a gente precisava (Eliane).

Já Valdelúcia apresenta, em seus relatos, lembranças da formação continuada oferecida aos professores e aos professores-orientadores:

Achei que com esse projeto poderia ser diferente, como Darcy dizia, uma escola de rico, e era mesmo. Nossa, que diferença da escola em que eu trabalhava; fiz o concurso e fui para o CIEP na inauguração dele. Muito material, me lembro de ter muito material, alguns professores até levavam esse material para a escola particular em que davam aula, de tão bom que era (...). (quando perguntei especificamente sobre a formação continuada, Valdelúcia respondeu:) Confesso que não me lembro da formação assim com detalhes; bom, como já te falei, eu fiquei pouco tempo na escola como professora, pois logo virei P. O., acho que uns 6 meses depois. O professor de sala de aula tinha reunião para discutir os problemas encontrados, que não eram poucos, principalmente quando o professor já tinha experiência em escola tradicional e não queria usar o material. Alguns adoravam o material e até levavam para a escola particular, como eu já falei, mas outros

achavam que não valia de nada, que dava muito trabalho. Depois, quando fui P.O., eu tinha reunião no Rio para depois passar as coisas para os professores. (perguntei como eram essas reuniões de formação no Rio) Não me lembro direito, mas acho que era uma discussão sobre o construtivismo, sobre o material de apoio (Valdelúcia).

Valdelúcia traz, em sua narrativa, a questão da inadaptação de muitos professores à nova proposta pedagógica. Ela não se inclui neste grupo explicitamente, mas a ausência de lembrança do processo de formação pode ser um traço do pouco significado atribuído por ela ao referido processo. Antes de ingressar no CIEP, Valdelúcia havia trabalhado seis anos numa escola, que, segundo ela, apresentava uma proposta pedagógica mais tradicional.

Considerando que o *habitus* é um conjunto de disposições duradouras e adquiridas pelos agentes no processo de socialização e que as disposições são atitudes, inclinações, para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos a partir das condições de sua existência, é significativo o fato de Valdelúcia ter trabalhado por alguns anos em uma escola mais tradicional, constituindo aí seu “primeiro *habitus* profissional”. Talvez por isso ela manifeste uma relação com o CIEP e, em especial, com sua proposta de formação continuada, que classifico aqui como um pouco difusa e perdida na memória. Embora Valdelúcia não se tenha colocado como uma professora resistente à proposta do CIEP, é possível que certas disposições para um modelo mais tradicional de educação tenham sido por ela assimiladas, a partir dos valores proclamados e das práticas vivenciadas na sua primeira experiência profissional.

Antonio Viñao (s/d), em seus estudos que tratam das culturas escolares³⁷, apresenta um distanciamento entre as culturas escolares e as reformas educacionais que normalmente são oriundas dos órgãos centrais. Viñao, tão bem como Certeau, mostra o movimento fugaz das culturas escolares, entendidas como um conjunto de tradições, regras e normas que são construídas ao longo do tempo e passadas de geração a geração. Tais culturas fundamentam os professores no processo de organização do cotidiano escolar, embora os docentes disponham de uma relativa margem de autonomia que os permite adotar táticas que levam

³⁷ A opção pelo termo «culturas escolares» no plural deve-se à idéia de que não poderia existir uma única cultura escolar para todas as instituições, em todos os tempos e lugares, o que, a princípio, já se contraporia ao próprio significado de culturas escolares apresentado.

em consideração o grupo de alunos, o contexto escolar e social e sua própria formação. Assim, geram produtos específicos dessa cultura, que passam, mais ou menos intensamente, a integrar a cultura escolar, ao menos no âmbito institucional.

Entretanto, as reformas educacionais, que, segundo Viñao, estão distantes da realidade escolar, ignoram esse movimento das culturas escolares e, por isso, produzem idéias e metas opostas ao desejado pelos professores, criando assim um movimento de resistência, que, muitas vezes, conduz a reforma ao fracasso.

Para ilustrar essa idéia de culturas escolares como um movimento de construção coletiva, trago o seguinte trecho de Viñao (s/d, p. 5):

A cultura escolar está assim constituída, em uma primeira aproximação, por um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas – formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos – sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não contestadas e compartilhadas por seus atores no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração para geração e que proporcionam estratégias para se integrar nas referidas instituições, para atuar e para dar conta, sobretudo das aulas, das tarefas cotidianas que de cada um se espera, bem como para fazer frente às exigências e limitações que as referidas tarefas implicam ou acarretam. Seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia, que permite gerar produtos específicos – por exemplo, as disciplinas escolares – que o configuram como tal cultura independente³⁸.

O mesmo autor mostra como as reformas educativas se distanciam das culturas escolares e de suas (re)construções cotidianas (Ibidem, p. 5):

O caráter fundamentalmente histórico da cultura escolar e a-histórico de algumas reformas que ignoram a existência daquela, explicaria a superficialidade das reformas educativas, em que estas, em geral, se limitam a tratar apenas da epiderme da atividade educativa, sem modificar, apesar de às vezes ter se manifestado, a escola real, a realidade cotidiana das referidas atividades e da vida dos estabelecimentos docentes.³⁹

Nesse sentido, busco entender como os professores, vistos como agentes

³⁸ Tradução da autora.

³⁹ Tradução da autora.

fundamentais para a constituição das culturas escolares (além dos alunos e dos pais), incorporaram, em suas práticas pedagógicas, de forma mais ou menos intensa, as propostas trazidas pelo processo de formação continuada em serviço dos CIEPs. Cabe lembrar que tal processo visava uma transformação das práticas pedagógicas, no contexto de uma grande reforma educacional, qual seja, a criação e a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro.

Das cinco professoras deste subgrupo, apenas duas citam a formação oferecida antes do início do exercício do magistério no CIEP, fazem apenas uma discreta menção a esse momento, sem apresentar detalhes. Vale destacar que Eliane, em momento anterior à entrevista, conversou com suas colegas de escola sobre a formação continuada oferecida no CIEP e, mesmo tendo uma outra professora mencionado essa experiência de formação, ela fez questão de sinalizar que não se lembrava ou que dela não havia participado.

O que se destacou nos relatos foi a utilização do material didático, a possibilidade de troca de experiência e a análise da prática docente. Apesar de as depoentes revelarem, em suas narrativas, poucas lembranças sobre a formação continuada oferecida nos CIEPs, principalmente em relação ao 1º PEE, percebo, na íntegra de suas histórias, um certo movimento de conversão de algumas disposições para o ensino tradicional.

Como eu já tinha uma certa experiência, fui logo chamada para ser PO e aprendi muito; nossa, como eu cresci (Valdelúcia).

Aqui o clima é melhor, os professores são mais pacientes, conhecem e reconhecem a realidade dos alunos, porque o importante é reconhecer essa realidade e trazer pra sala de aula. No CIEP isso acontece muito mais; na escola regular o professor só quer dar conteúdo. Que engraçado, nunca parei para pensar nisso aí; a proposta do CIEP marcou mesmo a gente, né (Eliane).

Aos poucos fui aprendendo e adorando, adorando ser professora e adorando o CIEP(...). Minha família era muito tradicional e eu sou muito liberal com os meus alunos, faço com que eles aprendam na troca, nada

vem pronto, mas na minha família não era assim (Lúcia Helena).

Os trechos apresentados mostram como as entrevistadas reconhecem uma mudança em seus valores, suas disposições, seus *habitus*, ao longo de sua trajetória de trabalho no CIEP. Essa trajetória não se constitui única e exclusivamente através do processo de formação continuada, mas decerto também através dessa formação, ainda que isso tenha sido pouco percebido ou assumido por algumas professoras.

Quando essas cinco professoras foram indagadas sobre os agentes envolvidos no processo de formação continuada no 1º PEE e sobre as relações estabelecidas entre eles, mais uma vez elas apresentaram dados que são coerentes com a proposta original de formação continuada dos CIEPs, porém foram incapazes de fornecer detalhes sobre as relações. Quando examino suas histórias de vida na íntegra, tenho a impressão que, nesse momento, as entrevistadas estavam respondendo a questões fechadas com opções de resposta, algo que jamais aconteceu.

Os professores, os P.Os e a equipe central... A relação era boa. (perguntei se havia alguma hierarquia nas relações). Não, a relação era ótima (Lúcia Helena).

Os professores e os professores-orientadores, era uma proposta de formação em cascata, um aprende e passa para o outro. Tinha uma equipe lá do Rio que passava para os professores-orientadores. A relação era boa (perguntei também se havia alguma hierarquia nas relações). Não, só a hierarquia normal (Agnes).

Todo mundo tava envolvido e a relação era boa (Mônica).

Professor, P.O., acho que a direção participava também, às vezes, quando vinha informação nova da Secretaria. A relação era boa (Eliane).

Depende, em alguns momentos a formação era só para professor, em

outros, para a escola toda; então todos estavam envolvidos. Quanto à relação, eu não tive nenhum problema não, porque eu me dava bem com todo mundo, então elas me respeitavam. Como eu tinha experiência, elas achavam que eu podia contribuir muito. Quando eu era P.O., também tinha a relação com o pessoal do Rio, mas não lembro de nenhum caso específico; então a relação devia ser boa também (Valdelúcia).

O relato de Valdelúcia, quando fala dos agentes envolvidos, se difere dos demais, provavelmente porque ela ocupou a função de P.O. em sua escola e teve a oportunidade de participar de momentos de formação que não foram oferecidos ao conjunto dos docentes. Ela deixa transparecer em sua narrativa que existiram dois momentos de formação: um para todos os funcionários da escola e outro, mais específico para professores. Outro dado importante que ela ressalta é a conexão entre as relações pessoais e as relações profissionais: “Quanto à relação, eu não tive nenhum problema não, porque eu me dava bem com todo mundo, então elas me respeitavam.”

Este inclusive era um dos objetivos dos responsáveis pela proposta de formação continuada: envolver ao máximo os docentes que exerciam a função de professores-orientadores, pois eles já conheciam a realidade local, os interesses, as necessidades e as dificuldades dos alunos e eram vistos, na escola, como parceiros, tanto por professores, quanto pelos demais funcionários. Optou-se, então, por um modelo de formação que se servia do chamado efeito multiplicador, sendo o professor-orientador responsável por realizar, junto aos colegas do CIEP, a formação recebida na Secretaria, adaptando-a à realidade escolar/local.

As modalidades de formação continuada em serviço, que normalmente são propostas através de treinamento (com a idéia de formação de multiplicadores) ou através de encontros ou vivências, especialmente os seminários e palestras, têm se mostrado, segundo Nascimento (1997, pp. 81-82), insuficientes, por várias razões:

a descontinuidade das ações que têm sido postas em prática; a perspectiva fragmentada entre teoria e prática e entre estas e os sentimentos, os valores, etc.; a atitude normativa e prescritiva em relação aos professores; o custo oneroso dos cursos e seminários, etc.; a desarticulação com projetos coletivos e/ou institucionais; a concepção de formação como reciclagem e atualização de professores e não como oportunidade de desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões; a distância entre os que concebem as propostas

e a prática escolar. Os professores não são considerados como os sujeitos de sua formação, não são chamados a planejar e selecionar os conteúdos e metodologias destas propostas; o clima de confrontação entre os sistemas e os professores, dada a negação de salários justos e condições de vida e trabalho satisfatórias; a visão da formação como uma obrigação, dada a sua organização e implementação de forma desarticulada da prática escolar; a desconfiança por parte das autoridades com relação aos conhecimentos produzidos pelos professores. (pp. 81-82).

Em relação ao material fornecido para subsidiar a formação continuada, ainda no 1º PEE, todas as entrevistadas fizeram menção ao material pedagógico que deveria ser utilizado em sala de aula, na interação pedagógica com os alunos.

Nossa, tinha muito material, até pouco tempo a gente encontrava ali no almoxarifado. O material era ótimo, se não fosse esse material não sei como eu iria trabalhar o construtivismo em sala de aula; ele vinha assim: Aula 1, outra folha, Aula 2, e assim por diante (Eliane).

Tinha. Eu lembro que vinha uma ficha para o professor, explicando como usar o material; o material era para semana ou para o mês, não me lembro, só lembro que sobrava muito, era muito desperdício (...). Era ótimo. De boa qualidade. Muito bem feito. Tinha muito material (Mônica).

Eram fichas didáticas que recebíamos aos poucos, não usamos livros prontos, tudo foi pensado para a proposta do CIEP, alguns professores adoravam e outros guardavam tudo no armário e davam cópia do quadro. Mas o material era bom, só que muitos professores não sabiam como usar; eu lembro que tinha que fazer muita pesquisa, também tinha aqueles que não queriam usar (Valdelúcia).

Tinha. Era sobre esse material que falávamos no treinamento, como iríamos trabalhar com ele com os alunos. O material era bom, mas ninguém sabia usar (Lúcia Helena).

Se tinha! Era tanta coisa que nem dava tempo de usar tudo, os alunos

ficavam num entra-e -sai da sala para outras atividades, que a gente não tinha tempo de usar o material. Mas ele era muito bom, as crianças tinham a oportunidade de pensar, de construir, não era só cópia como eu tinha visto nos estágios (Agnes).

Cabe destacar aqui que a pergunta formulada às professoras fazia menção à possível existência de um material específico para os momentos de formação continuada. Assim, formulei a seguinte pergunta: “E tinha um material pedagógico específico para essa formação? Como você avalia esse material?” Entretanto, todas as professoras falam do material didático adotado em sala de aula, o que nos leva a acreditar que não houve nenhum material específico para a formação dos professores, o que reforçaria a ausência de discussões teóricas, fato já sinalizado pelas professoras, em outros momentos de suas narrativas. Mesmo assim, nenhuma professora declara a inexistência de material específico para a formação continuada, visto que, segundo elas, o material didático era muito inovador e rico e, assim, a própria discussão sobre esse material já ensejava certas discussões teóricas, quando dos momentos destinados à formação continuada. No entanto, por mais inovador que pudesse ser o material didático, ficar preso a ele é, por assim dizer, um retrocesso. Considero que, com esse modelo, as professoras permaneciam reféns de “receitas de bolo”, só que com “ingredientes” novos.

Entendo que o estudo do material didático e das possibilidades de sua utilização é fundamental, porém acredito que a formação continuada dos professores deveria ir além dessas questões. A propósito, isso foi previsto pela equipe que organizou a proposta de formação continuada, quando elegeu sete eixos norteadores – vontade política, gestão e decisão na (pela) escola, cultura, essencialização dos conteúdos, unificação dos conteúdos e métodos de ensino, interdisciplinaridade e avaliação. Todos esses aspectos são fundamentais para a construção de uma prática pedagógica dialógica e significativa, para alunos e professores.

Entretanto, a narrativa das professoras demonstra que esses eixos não foram discutidos ou, se o foram, tal discussão não lhes pareceu significativa, a ponto de marcar a sua memória.

4.1.2 *Lembrando da formação continuada no 2 ° PEE*

As rememorações da proposta de formação continuada do 2 ° PEE são ainda mais imprecisas do que as referentes ao 1 ° PEE, exceto pelas lembranças da professora Valdelúcia:

A gente fez pela FUNDAR (Fundação Darcy Ribeiro, ONG então conveniada com o Estado). No primeiro ano a professora veio aqui, e fazia esse treinamento com a gente uma vez por semana; é acho que era uma vez por semana. As crianças nessa época estudavam o dia todo; aí, no dia de treinamento, as crianças só vinham à tarde, porque de manhã estávamos em treinamento. No ano seguinte, nós saímos daqui, era ela mesma que dava o treinamento, ela escolheu um CIEP como pólo e nós íamos pra lá, e pra esse CIEP iam também os professores dos outros CIEPs, então ela reuniu todo mundo lá... Nesses dois primeiros anos, era na carga horária de trabalho. No primeiro, todo mundo participava porque era dentro da escola, mas era separado, tinha momento que todo mundo tava junto e outros momentos que eram só para os professores. Já no segundo, muita gente não ia. Depois, no terceiro ano, foi se distanciando mais, o pólo não era nem mais aqui, íamos pro Rio, uma vez por mês, aos sábados. Acho que da escola só eu que fui, também não era mais na carga horária do professor. Falávamos do CIEP, do que a gente fazia, do que podia ser feito, não só eles ajudaram, mas a gente contribuiu muito para o trabalho deles(...). Olha só, como é que eu posso avaliar essa formação... (breve silêncio). No geral ela foi boa, a primeira professora que ficou com a gente, dois anos, era fraca; na verdade, ela sabia muita coisa, mas nada de CIEP e nós já estávamos aqui há 5 ou 6 anos. Já o grupo seguinte era muito bom (Valdelúcia).

A narrativa de Valdelúcia demonstra um conhecimento da proposta de formação continuada e, mais do que isso, um envolvimento e um comprometimento com esse aspecto

da sua atuação docente, como evidencia o trecho que se segue:

O professor precisa ter um compromisso com o seu aluno, isso pra mim é fundamental. Eu tenho compromisso com os meus alunos, fico depois da hora com aqueles que precisam de um atendimento mais individual, também com uma turma de 40, só depois da hora mesmo. E estudo muito, tem muita gente que reclama que o estado não oferece cursos, mas quando ele oferecia ninguém quis fazer; eu fiz, acho que fui a única dessa escola, não dá pra ser professor sem estudar (Valdelúcia).

Para Valdelúcia, ficou, sobretudo, o compromisso com a sua formação e com a formação dos seus alunos, aspectos considerados por ela como indissociáveis.

Sendo o *habitus* um sistema de disposições ligado a uma trajetória social, é possível compreender que as ações, as percepções, os sentimentos transcendem ao presente imediato, referindo-se “a uma mobilização prática de um passado e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva” (SETTON, 2002, p. 65). Valdelúcia tem uma trajetória de escolarização um pouco diferente das demais professoras entrevistadas. Ela frequentou durante quase todo o ensino fundamental uma escola privada, tendo tido a oportunidade de vivenciar, através das relações sociais, experiências culturais que outras crianças de sua classe social não tiveram. Ela optou pelo curso superior de História, onde, notoriamente, se discute com bastante ênfase as questões teóricas e político-sociais que fundamentam o debate sobre os modelos de sociedade existentes ao longo dos tempos. As outras depoentes cursaram Letras ou Pedagogia, cursos em que aquelas questões são abordadas de forma superficial, vale dizer, como uma abordagem contextual. Por fim, ela teve a oportunidade de conhecer, por um outro viés, a proposta pedagógica dos CIEPs, quando exerceu a função de P.O. no 1º PEE, mesmo que, ao narrar sobre esse momento, suas lembranças aparentemente não sejam muito significativas. Todos esses processos de socialização, provavelmente, estão na origem de uma percepção diferenciada da formação continuada e do compromisso político e técnico por ela sinalizados como imprescindíveis ao exercício do magistério.

As táticas utilizadas por Valdelúcia, no 2º PEE, para que esse processo de formação

continuada ganhasse significado em suas ações docentes foram bem distintas das táticas empregadas no 1º PEE, provavelmente em função de uma reestruturação do seu *habitus*.

Na ótica de Michel de Certeau, estratégia refere-se ao “cálculo (ou à manipulação) das relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 1990, p. 99). A estratégia permite a um “sujeito de querer e poder” postular um lugar do querer e do poder próprios. Isto possibilita, por exemplo, dominar seus lugares pela vista, ou seja, controlar, observar, medir: “Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço” (Ibidem, p. 100).

Estas estratégias, efetivadas através da interação entre poderes, são de difícil aceitação por parte dos trabalhadores, que recusam das mais diferentes formas o sistema imposto. Esta recusa pode ser expressa através de diversos dispositivos, como as redes formadoras de ações coletivas ou de ações mais políticas, articulando lugares e relações dentro do espaço do trabalho, que aqui entendo também como espaço de formação. Desta forma, criam-se mil maneiras de driblar as estratégias que lhes são impostas, através das *táticas*. De acordo com Michel de Certeau (1990, p. 64), as táticas são “uma série de procedimentos que usam as referências de um lugar próprio.” E, ainda citando o mesmo autor: “Os movimentos táticos transformam o lugar próprio em espaços dinâmicos (lugar praticado). Já os procedimentos que controlam o lugar são definidos como estratégias” (Ibidem, p. 59).

A tática é, portanto, a arte do mais fraco. A tática se exerce na “ausência do poder”, na esperteza, aguardando o momento certo para agir nos espaços da ordem dominante; ao contrário da estratégia, que é organizada pelo postulado de um poder. Longe de serem apenas ações individuais dentro de um espaço onde operações “orientam”, “circunstanciam” e “temporalizam” (Certeau, 1990, p. 202), as táticas podem ser pensadas nos marcos da idéia de construção coletiva.

A distinção entre os dois conceitos reside principalmente no tipo de operação que se pode efetuar. Enquanto as estratégias são capazes de produzir e impor, as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar algo já colocado, que, no caso de Valdelúcia, foi a utilização, em benefício da sua constituição como professora, das produções pedagógicas impostas pelas estratégias do grupo responsável pela formação continuada de professores dos CIEPs. Por exemplo, a imposição do construtivismo como fundamento filosófico da

pedagogia dos CIEPs.

De maneira diversa daquela relatada por Valdelúcia, o relato de Mônica traz também algumas lembranças da proposta de formação continuada do 2º PEE. É importante sinalizar que a professora Mônica exercia a função de diretora durante o 2º PEE, vivenciando, portanto, por essa condição, um processo de formação continuada diferenciado.

(...) No segundo, já estava mais amadurecido. Aí, no segundo foi melhor. Foi mais organizado. A gente ia muito à Extraordinária (Secretaria), pra ter esse tipo de acompanhamento. No segundo momento já foi um pouco melhor. (perguntei se a formação tinha um foco específico) Não. (perguntei como era a formação) Geralmente eram palestras. Que eles... eram palestras, assim, com profissionais administrativos, pra te dar orientação como administrar. Nós tivemos uma palestra com Darcy Ribeiro. Ai, tão boa. Não esqueço dessa palestra. E ele falava muito rápido, né? Eu me lembro dessa palestra que ele falava dessa questão de o aluno ficar o dia inteiro na escola. Da mãe social que tomava conta daqueles alunos que não podiam... Que não tinham ninguém em casa. Ou que sofriam abusos. E aí ficavam ali no CIEP. Então, eram palestras direcionadas a esses assuntos que a gente vivenciava no dia-a-dia no CIEP (Mônica).

Destaco do relato de Mônica a comparação entre a formação continuada oferecida no 1º e no 2º PEE. Ela considera o segundo momento como “melhor, mais amadurecido, mais organizado (...)”. Após a implementação dos CIEPs e da primeira proposta de formação continuada, era de se esperar que, com o retorno do programa de escolarização em tempo integral e a retomada dos CIEPs, a equipe responsável pela formação continuada avaliasse o desempenho no 1º PEE para, então, propor os ajustes necessários. Com efeito, um documento elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 1991) destaca que o primeiro passo da equipe responsável pelo programa de capacitação dos profissionais dos CIEPs foi a elaboração de uma avaliação do 1º PEE.

Os depoimentos das professoras Lúcia Helena, Agnes e Eliane se aproximam pela

falta de informações e pela aparente falta de significado atribuído à proposta de formação continuada dos CIEPs.

Você tá falando do curso da FUNDAR. Acho que foi a formação que tivemos. Foi boa, uma professora vinha no CIEP discutir com a gente (Lúcia Helena).

O curso que você diz? O curso que a professora Rosa veio aqui? Naquela situação ali, no momento em que estávamos vivendo, foi muito bom. Uma pena que não aconteceram outros. (perguntei sobre a periodicidade) Não lembro, acho que um ano (Agnes).

Nós tínhamos as reuniões de planejamento e o curso da FUNDAR (Eliane).

Como ficou explícito nos relatos transcritos, essa situação foi vivida sem muito entusiasmo, sem muita significação para essas três professoras. Contrariamente as vivências narradas por Mônica e Valdelúcia, essas três professoras não tiveram experiência docente antes de ingressar no CIEP e, com isso, não passaram por um “choque de mudança” de proposta pedagógica e de concepção de aprendizagem e do papel dos diferentes agentes no processo de escolarização.

Valdelúcia e Mônica, em relatos anteriores, deixam transparecer o encantamento pelo CIEP e por sua proposta pedagógica. Ambas já haviam, através da trajetória profissional anterior ao ingresso no CIEP, inculcado um determinado *habitus* profissional. Já no espaço dos CIEPs, percebem ações, valores e sentimentos muito distintos dos apreçados pelas escolas tradicionais. Assim, elas vivenciam um processo de conversão do *habitus* profissional anteriormente instituído. Talvez as táticas utilizadas por essas duas professoras para efetuar essa conversão tenham se baseado num maior envolvimento com o CIEP e com sua proposta pedagógica. Certamente contribuíram nesse percurso as funções de coordenação pedagógica e gestão administrativa que ocuparam, além do evidente engajamento que manifestaram, sobretudo Valdelúcia, com a formação continuada.

A professora Eliane, no seu breve relato, traz um dado novo, pois ela pontua dois

momentos de formação: as reuniões de planejamento e o curso oferecido pela FUNDAR. É importante pontuar esses dois momentos porque o curso da FUNDAR quando era realizado dentro do CIEP e no horário regular de trabalho, envolveu todos os professores. Mas, no momento em que ele sai do espaço físico do CIEP e, posteriormente, quando ele sai do horário regular de trabalho do professor, percebo, através das narrativas das depoentes, que houve um esvaziamento significativo do curso. Poucas foram as professoras, do nosso grupo de entrevistadas apenas uma, que continuaram comprometidas com esse modelo de formação continuada. Entretanto, o outro modelo de formação, as reuniões de planejamento, permaneceram durante todo o 2º PEE e se constituem, para muitas, como o único momento de formação regular.

Por que será que as professoras, à exceção de Eliane, não fazem menção às reuniões de planejamento como momento de formação? Analisando a íntegra das narrativas, percebo que as reuniões de planejamento foram se tornando uma prática comum e rotineira; e as professoras, quando indagadas sobre a proposta de formação continuada do 2º PEE, preferiram trazer à luz aquilo que se constituía como “novo” no processo de formação continuada.

Quando o tema da entrevista recaiu sobre os agentes envolvidos no processo de formação continuada no 2º PEE e sobre as relações estabelecidas entre eles e os professores, as entrevistadas foram objetivas em suas respostas, mas os depoimentos foram pobres de detalhes.

Os professores da escola e o professor formador, que vinha da extraordinária (alusão à Secretaria de Educação Extraordinária criada para coordenar os trabalhos dos CIEPs). A relação era boa, o curso foi bom, tinha muita troca (Agnes).

Os professores, os P. O. e a equipe da FUNDAR; eles eram ótimos. A relação era tranquila, eles não tinham a intenção de impor nada, era mais uma troca (Eliane).

Nós da escola e a professora da FUNDAR. A relação era boa (Lúcia Helena).

Eu participei, enquanto diretora, mas tinha curso também para os professores; era separado, então tinha a equipe que era responsável pela formação de quem ocupava função administrativa e a equipe dos professores de sala de aula. Eu lembro que tinha formação também para os funcionários. Para o administrativo, a gente que ia para a Extraordinária, lá em São Cristóvão, lembra? Mas para os professores, eles que vinham até a escola. As palestras eram muito boas, tratavam exatamente das situações que tínhamos na escola (Mônica).

Participávamos, nós professores do CIEP e os professores da FUNDAR. O grupo da FUNDAR era ótimo, a professora Tatiana Memória era a responsável. Nós tínhamos uma professora responsável pela nossa escola, que vinha toda semana e trazia, às vezes, outro professor para dar palestra; mas quase sempre era só ela. No último ano é que cada vez era um professor diferente fazendo a formação. A relação era muito boa; como te falei, eles ajudavam muito, mas acho que a gente também contribuiu muito com esse grupo. Eu lembro que ela trazia questões para discutir que parecia que era lá do grupo central, que não sabia como colocar aquilo em prática e queria mesmo saber como é que a gente tava fazendo. Então, era todo mundo aprendendo junto (Valdelúcia).

Ao analisar as narrativas sobre os agentes envolvidos na formação continuada oferecida no 2º PEE, percebo que há um ponto em comum, apresentado por algumas depoentes de forma bem explícita: a oportunidade de uma relação de troca, sem hierarquia, com aprendizagem mútua. Esse aspecto é fundamental para o bom desenvolvimento de uma proposta de formação continuada, pois, quando há uma formação imposta pela equipe central, como um modelo a ser seguido, existe uma enorme possibilidade de os professores criarem uma resistência ao processo. Afinal, muitas vezes as propostas de formação

continuada emanadas dos órgãos centrais estão distantes dos problemas e desafios do cotidiano escolar, que, convenhamos, é muito mais conhecido pelos professores do que pelos técnicos da Secretaria.

Mais uma vez, o relato da professora Mônica se difere das narrativas das demais depoentes, em função do cargo de diretora que ela ocupava à época. Ela evidencia a existência de uma formação para todos os integrantes da escola, e não apenas para professores, pois menciona sua própria participação enquanto pertencente ao quadro administrativo. Mas ela traz também, em suas lembranças, uma proposta de formação para os funcionários, quer dizer, para o pessoal que não atuava diretamente na área pedagógica, tais como merendeiros, auxiliares administrativos, etc.

De fato, o grupo responsável pela formação continuada no 2º PEE enfatizou a necessidade de “garantir a formação continuada dos professores e demais profissionais que ali atuavam” (RIBEIRO, 1991, p. 183), concedendo um destaque especial à formação do grupo gestor e dos professores-orientadores. A esse respeito, convém citar a própria equipe de capacitação (RIBEIRO, 1991, p. 190):

(...) a competência da equipe de direção e dos professores-orientadores que atuavam nos CIEPs assumiu inquestionável relevância. Cabia a essa equipe administrar a escola compartilhando decisões e fortalecendo as relações democráticas e solidárias de todo o coletivo; ampliar essa integração articulando-se com a comunidade para dinamizar toda a influência cultural, social e política que a caracterizava; implementar a proposta pedagógica e buscar condições para o bom funcionamento da unidade”.

O Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria Extraordinária de Projetos Especiais, firmou, no 2º PEE, dois convênios: um com a Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) e outro com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para realizar a formação continuada dos profissionais dos CIEPs. Para o grupo de professores que já pertenciam à rede estadual de ensino e estavam lotados em um CIEP, como é o caso das cinco professoras que classifiquei neste subgrupo, a formação continuada era oferecida pela FUNDAR. A formação oferecida pela UERJ destinava-se somente aos professores – bolsistas, contratados em regime de 40 horas.

A professora Valdelúcia apresenta dois tipos de organização dos agentes envolvidos

na formação continuada. Os relatos mostraram que ela foi a única, deste grupo, a participar de todo o processo de formação continuada oferecido durante o 2º PEE. Logo, só ela poderia lembrar de como os agentes se envolveram no processo de formação ao longo do seu desenvolvimento. Valdelúcia nos relata que, num primeiro momento, com a formação acontecendo dentro do CIEP ou no CIEP-pólo dentro do próprio município, havia a figura de um professor responsável pela formação, que acompanhava o grupo ao longo do ano, conhecendo seus problemas, suas necessidades e suas potencialidades. Ele se tornava, também, um canal de comunicação com a equipe responsável pela formação continuada em todo o estado do Rio de Janeiro.

Por um lado, era importante a figura do professor de referência, como sinalizei acima, porém o bom desenvolvimento da formação ficava sob a responsabilidade quase que exclusiva deste professor. Se este profissional, por qualquer razão, não conseguia conduzir bem o processo de formação, este ficava gravemente ameaçado. É importante frisar que todos os agentes envolvidos com a formação continuada são responsáveis pelo seu sucesso, principalmente os professores da escola, que, através da reflexão sobre suas práticas docentes cotidianas, podem contribuir para a construção de uma escola e de uma proposta pedagógica mais democráticas e dialógicas.

Num segundo momento, com a formação acontecendo para todos os professores de CIEPs, passou-se ao modelo “ciclo de palestras”, com a participação de agentes diferentes a cada encontro. Provavelmente, os responsáveis pela formação continuada perceberam que, após um contato mais direto com o cotidiano dos CIEPs, os professores já haviam adquirido maturidade para participar de uma formação mais geral e, em seguida, de forma mais autônoma, discuti-la no seu respectivo CIEP, levando em consideração, nesse momento, as particularidades de cada escola.

Em relação ao material fornecido para subsidiar a formação continuada no 2º PEE, as depoentes destacam o material elaborado especificamente para esta formação, diferentemente do que foi mencionado em relação ao 1º PEE, quando as entrevistadas fizeram menção ao material que seria utilizado, em sala de aula, com os alunos.

Eu lembro que eram livros. Eram livros, tipo apostila, que eram pra ser debatidos. Mas infelizmente nós não ficamos com esse material. Eu até procurei quando você esteve aqui e falei: - puxa, vou ver se eu acho alguma coisa daqueles encontros pra poder enriquecer mais. Até porque eu não sabia como ia ser a nossa entrevista. Eu vou procurar. Só que procurei e não encontrei nada. Mas era um material bem enriquecedor (Agnes).

Isso. Uma revista pedagógica. No segundo, um material bom. Muito boas aquelas revistas. Muito boas (Mônica).

Tinha. Era aquela revista, com textos ótimos, lembro que tinha muita coisa ligada à cultura (Eliane).

Tinha uma revista, acho que o nome era Informação Pedagógica, recebemos uns 4 ou 5 números, era muito boa. Tinha também uma coleção de livrinhos que davam dica de como trabalhar no cotidiano, eram muito bem elaborados (Lúcia Helena).

É, a revista pedagógica, a gente tinha aquele... carta do professor, os livrinhos assim, verdinhos, que te davam dicas de como você trabalhar na sala de vídeo, na sala de leitura – então tinha orientações ali. Ele era do professor. Professor utilizava, mas, quando saísse da escola, tinha que devolver. A carta do professor não, esta nós ganhamos. Mas eu nem sei aonde anda a minha. E as revistas pedagógicas também, mas acho que a gente devolveu. A gente lia e depois devolvia. Então, era material da escola. E tinha muitas coisas ali que a gente podia trabalhar na sala de aula. Reverter pra uma experiência prática com uma criança. E fora as

apostilas que a gente também recebia. Porque nem sempre, quer dizer, às vezes, o orientador, ele resumia alguma coisa e trazia uma apostila mais detalhada, só com tópicos pra discussão. Na FUNDAR, nós recebemos os livros. Eu tenho alguns livros lá em casa, eu tenho que ter todos, eu fiz todos. Mas só que na época, assim, empresta pra um fazer um trabalho, as pessoas pediam, então de repente eu não tenho todos. Mas, a gente recebia os livros e estudava. Módulo I, Módulo II, nós estudávamos por aqueles módulos. E ali a gente tinha muitas atividades que eram para serem feitas em sala de aula. Mas principalmente no 3º e no 4º ano de FUNDAR, nós tínhamos que fazer as atividades aqui, e levar as respostas pra lá. Mostrar como tinha sido aquela aplicação. Que adaptação que nós tínhamos feito, que às vezes não dá pra seguir à risca, né. Então nós fizemos muitas atividades (Valdelúcia).

Como ficou explícito nos relatos transcritos acima, o material que mais marcou a formação foi a Revista Informação Pedagógica, cujo título foi mencionado apenas por uma depoente. De fato, esse material, publicado em cinco volumes, foi o que teve a maior tiragem (230.000 exemplares), como sublinhou Memória (1996). Os responsáveis por este periódico o viam como uma “enciclopédia do professor do ensino básico. Um acervo de informações pedagógicas contemporâneas, enriquecido com um olhar sobre as artes plásticas, a literatura, o cinema, a realidade social – num diálogo onde educação e cultura se integram” (Informação Pedagógica, v. 4, p. 115, 1993).

Para Eliane, o que se destacou neste periódico foi justamente a relação entre a educação e a cultura, aspecto primordial da publicação.

Os livros ou apostilas utilizados pela FUNDAR, durante a formação continuada, são citados por duas depoentes. Agnes não relaciona os livros à FUNDAR, mas, pelo conjunto das narrativas, entendo que ela esteja fazendo menção a este material. Ela não lembra detalhes do material, apenas o classifica como bom e enriquecedor.

O seu relato e o de Valdelúcia apontam para a importância desse material como um instrumento para o debate, a partir do qual o professor repensava e pesquisava sobre sua prática cotidiana. Nessa ótica, o professor seria concebido como um profissional reflexivo.

Esta formulação está em Donald Schön (1992), que, tendo como fundamentação a epistemologia da prática, afirma os movimentos de “produção do conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e de “reflexão sobre a reflexão na ação” como constituintes da prática docente. Esta formulação tem tido grande impacto sobre as pesquisas e práticas de formação docente, pois situa o professor como sujeito e autor do processo pedagógico e da construção de saberes.

O “conhecimento na ação” é o conhecimento demonstrado na execução da atividade - é tácito e coloca-se de forma espontânea no desenvolvimento das ações. A reconstrução mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente constitui a “reflexão sobre a ação”; e a “reflexão sobre a reflexão na ação” é o processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir sua forma pessoal de conhecer. No momento da ação pedagógica, há pouco tempo para meditar e, muitas vezes, o profissional decide e age para, posteriormente, ter mais tempo para a reflexão. Fora do “fogo” da ação, é possível refletir sobre o passado, tendo, nesse momento, uma dimensão retrospectiva e prospectiva. A reflexão liga-se, assim, ao passado e ao futuro, pois analisa o passado e projeta o futuro (Perrenoud, 2001).

Os relatos de Agnes e Valdelúcia se encontram quando as duas tratam da necessidade de devolução do material para a escola, configurando este material de estudo e formação como patrimônio coletivo, e não individual. O tom das narrativas é de descontentamento com este tipo de encaminhamento. A Professora Valdelúcia cita, em outra passagem de seu relato, que todo o material que sobrou ou que foi devolvido se perdeu nas escolas, pois as estas não têm espaço nem profissionais apropriados para guardar, de forma organizada, este tipo de material.

Eu fui procurar o material aqui no almoxarifado para te mostrar, mas não achei mais nada. As pessoas acham que como mudou o governo aquele material não vai servir mais; gente, aquele material era ótimo, vai servir sempre. O próprio pessoal da secretaria considera o material político e não incentiva que se guarde. Eles acham que temos que liberar o espaço, mas o CIEP com esse espaço todo... (Valdelúcia).

A proposta do material coletivo é interessante, pois sempre houve uma grande rotatividade de professores nas escolas. Sendo assim, todos os CIEPs teriam sempre material disponível para os professores que lá estivessem atuando naquele momento. Entretanto, para que este material coletivo fosse preservado e pudesse ser reutilizado, teria sido necessário contar com pessoal preparado para fazer o seu armazenamento e propor um sistema de empréstimo. As salas de leitura, embora existentes em todos os CIEPs, não eram coordenadas por bibliotecários, o que pode ter sido uma lacuna, do ponto de vista da organização e da dinamização do seu acervo, incluindo o material utilizado para a formação continuada dos profissionais dos CIEPs.

Ao mesmo tempo, é importante que alguns materiais sejam pessoais, para que o professor se sinta valorizado, percebendo que o poder público investiu na sua formação pessoal, enquanto servidor público, docente e indivíduo.

As lembranças de Mônica se restringem à revista Informação Pedagógica. De fato, esta professora não poderia ter feito uso de nenhum outro material de apoio à formação continuada, pois exercia a função de diretora e, para o grupo de gestores escolares, nenhum material específico foi elaborado.

Destaca-se, na narrativa de Valdelúcia, a integração entre o material de apoio e as práticas de sala de aula: “(...) E tinha muitas coisas ali que a gente podia trabalhar na sala de aula. Reverter pra uma experiência prática com uma criança (...)”. Esse trecho demonstra que o material não tinha um cunho meramente teórico, mas uma enorme preocupação com a prática docente; na verdade, ele se constituía na relação teoria e prática.

Os dois primeiros aspectos abordados no programa de formação continuada versam sobre essa questão (RIBEIRO, 1991, p. 186):

uma fundamentação científica visando à compreensão do processo pelo qual a criança aprende; estudos referentes à prática educativa na escola de horário integral, no que se refere ao planejamento, atividades integradas e avaliação continuada.

4.1.3 *A formação continuada e sua relação com a prática*

Parto do princípio de que o processo de socialização “é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”(TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 217). Pode ser considerado como um

processo plural, que se dá pelas múltiplas relações sociais entre instituições e agentes sociais. Assim, o processo de constituição do *habitus* é mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias. Nessa perspectiva, a família, a escola, o trabalho, os espaços de formação, a mídia, entre outros, constituem instâncias socializadoras que coexistem numa intensa relação de interdependência e nas quais se constituem as identidades pessoais e sociais dos indivíduos.

No caso das entrevistadas, ao longo de suas histórias de vida pessoal, escolar e profissional, evidenciou-se a internalização de um certo número de conhecimentos, de crenças, de valores, de modos de viver que estruturam a forma como se vêem como pessoas e profissionais, suas personalidades e suas relações com o mundo, com o conhecimento, com a instituição escolar e sobretudo com seus alunos. A esse respeito, Tardif e Raymond (2000, p. 224) destacam que a relação com a escola já se encontra “firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não se dão em terreno neutro”.

Entretanto, considerando que o *habitus*, produto da socialização, é constituído a partir de condições sociais específicas e das trajetórias dos indivíduos em espaços distintos, destaca-se a importância da experiência dos processos de formação durante o seu exercício profissional, como fonte das disposições profissionais. Nesse sentido, os padrões normativos das instituições tradicionais de socialização (família, escola e outros), ao interagirem com os padrões normativos de outras instituições de socialização, podem provocar a reestruturação do *habitus*.

Nóvoa destaca a complexidade do processo identitário graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. Analisando esse processo no âmbito da ocupação docente, assinala que é através dele que se constituem as maneiras de ser e estar na profissão, ou seja, as maneiras como cada um “se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2000, p. 16). Ser professor implica, assim, a adesão a princípios, valores e projetos que são aprendidos no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e nos momentos de formação continuada.

Com base nessa hipótese, meu objetivo aqui consiste em analisar como os processos de formação continuada pelos quais os professores passaram, no 1º e no 2º PEE, foram internalizados e contribuíram para a constituição ou reestruturação de seus *habitus*

profissionais.

Apesar de conceberem a formação continuada oferecida no 1º e no 2º PEE, de forma diferenciada, todas as professoras depoentes destacam a importância daquelas ações de formação na sua constituição enquanto professoras.

Influenciou muito e mudou muito o estilo de trabalho. Que a gente foi vendo de acordo com os anos, o que priorizar. Porque às vezes a gente vai priorizando o que não é necessário. E a gente foi vendo o que priorizar, e estas formações a gente discute muito: o que é a prática? O que é a teoria? O que vale mesmo fazer? É isso que eu tô te falando, esse vai e volta. Então acho que ajudou muito, muito mesmo. Essas formações são sempre muito boas. E a gente tem acesso aos textos, o que tá aparecendo de novo, os cursos que aparecem, as outras formações, e numa formação você recebe uma orientação de uma palestra que vai ter sobre determinado assunto. Então você vai crescendo cada vez mais. Então eu gosto muito dessas formações. O legal é que elas eram constantes, é horrível quando você tem um treinamento hoje e outro daqui a seis meses, tudo se perde. Hoje eu vejo o aluno de outra forma, eu não quero mais que ele aprenda muito, eu quero que ele aprenda bem, quero que ele aprenda com significado, com certeza não foi no normal que eu aprendi isso. O meu curso superior também foi muito bom, mas era muito afastado da realidade. Acho que o CIEP é uma escola para alunos e para professores (Valdelúcia).

Nós tínhamos assim, uma formação mais, vou usar por exemplo, coisas do cotidiano; um exemplo, nós não usávamos tanto. Uma vez ou outra. E já com o projeto, não. Vamos resgatar a experiência do aluno. O que que ele vive? Não adianta a gente chegar e falar de coisas que o aluno não tá acostumado. Que não é do convívio, do dia-a-dia dele. E com o projeto a gente viu que a gente teria que trabalhar essa vivência. Se a gente falasse de coisas que o aluno nunca ouviu falar, qual importância teria? Nenhuma.

Então, nesse ponto, os encontros foram esclarecedores. Porque era exatamente nisso que ele tinha o foco. Você trazer o conteúdo naquela linguagem do aluno. E mesmo agora sem o projeto, olha isso aqui como é que tá! Quem viveu aquele momento trata o aluno de forma diferente, trabalha essa vivência do aluno (Agnes).

Ah, influenciaram sim. Influenciaram. Foi a época de Emília Ferreiro. Nossa senhora! Então, o construtivismo... apareceu... alguns até confundiram muito. Que era um novo método, e na verdade não era. É uma maneira diferente de você ver o que o aluno te devolve. Então influenciou sim. Depois desse período, na hora d'eu corrigir... até hoje quando... no ensino médio, que eu pego uma turma também, de geografia. Aí, pego duas turmas aqui. Uma de manhã, e uma à noite, que ainda não chegou professor. Espero que chegue. Aí, na hora de você corrigir, sinto essa influência. Sabe, na hora de corrigir. Muito. De não dar zero, sabe? Antes disso, o que acontecia? Eu riscava, eu dava zero. Depois desse período, eu sublinho, eu circulo, entendeu? Aí devolvo pro aluno. Vem cá, o que você quis dizer aqui? Não entendi. Então eu acho que isso... nunca tinha pensado nisso. Mas, vem desse período. Quando foi colocado pra gente construtivismo, eu também li muito, fui procurar. Então, eu acho que eu sofri muita influência, sim. Eu acho que eu sou mais tolerante. Antigamente eu era mais rígida. Acho que eu fiquei um pouco mais tolerante com o aluno (Mônica).

Acho que influenciou. A gente passou a ter um compromisso com o CIEP, com as crianças do CIEP, entendemos as crianças, apesar de não estar mais naquele programa todo; mas a gente tem esse compromisso. Engraçado... eu tenho várias amigas que trabalham em CIEP, e o grupo que participou dos bons tempos do CIEP sempre forma dentro dele, do próprio CIEP, uma família; temos afinidade, aqui é assim, no CIEP da Regina é assim e em outros também. Acho que a gente cria afinidade pelo

pensamento que temos sobre o ensino e sobre as crianças e isso vem de tudo que a gente viveu naquela época (Lúcia Helena).

Aqui o clima é melhor, os professores são mais pacientes, conhecem e reconhecem a realidade dos alunos, porque o importante é reconhecer essa realidade e trazer pra sala de aula. No CIEP isso acontece muito mais; na escola regular o professor só quer dar conteúdo. Que engraçado, nunca parei para pensar nisso aí, a proposta do CIEP marcou mesmo a gente né, não só através dos cursos, mas da prática também (Eliane).

As narrativas de Valdelúcia, Agnes, Mônica, Lúcia Helena e Eliane se aproximam, quando fazem menção ao papel do aluno no processo de ensino e à maneira como o professor deve respeitar o aluno, sua realidade e seu conhecimento. Todas atribuem uma parcela de responsabilidade desse modo de ser docente ao processo de formação continuada a que tiveram acesso, ao longo do tempo em que trabalharam no CIEP.

Valdelúcia destaca como marcante para a sua prática, nesse processo de formação, a construção de um olhar crítico sobre a realidade da escola e dos alunos, que lhe possibilite selecionar o que, naquele momento, é prioridade para o processo de ensino-aprendizagem, processo este que se constrói, de forma coletiva, no cotidiano da escola. Outro aspecto abordado foi a forma como a constância na formação continuada instigou-a a estudar e a pesquisar. Essa pesquisa da prática e na prática constitui uma nova conduta do professor frente aos desafios atuais do processo de escolarização.

Diferentes adjetivações são construídas sobre o sentido da pesquisa na formação de professores, as quais se ancoram em posições teóricas que buscam apreender a relação ensino-pesquisa, mormente em torno da seguinte indagação: como tal relação vem subsidiando e sendo apropriada pelos movimentos de reformulação e de implantação de novos currículos de licenciatura (SOUZA, 2001). A diversidade de adjetivações sobre a formação e o trabalho docente, com base na reflexão sobre a prática, vem agregando conceitos e categorias sobre o professor-pesquisador, prático-reflexivo ou professor reflexivo (Zeichner 1993, 1995 e 1998; Schön 1983, 1995, 2000; Perrenoud, 2002).

A emergência dessas investigações para a formação docente vem se consolidando

no espaço acadêmico, ao reafirmar o papel da pesquisa, tanto em relação à formação de professores, quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional, articulando-se com categorias teóricas no campo dos saberes docentes, repertórios de conhecimento, da identidade e da história de vida como dispositivo de formação inicial e continuada. Essa dinâmica reflexiva suscita outras compreensões sobre a prática e o lugar que ocupa no espaço de formação, que indicam pressupostos teóricos diferentes daqueles defendidos pela racionalidade técnica como viés único e como verdade absoluta para a formação humana e, em especial, para a formação de professores.

As depoentes Agnes e Lúcia Helena explicitam que, mesmo após aquele processo de formação continuada, há uma preservação do *habitus* profissional que nele se constituiu, o que evidencia a relevância daquele processo em suas trajetórias. E, ainda, elas percebem traços e valores que as identificam e as unem, num movimento de prática pedagógica, que classificam como próprios de quem vivenciou o CIEP nos dois Programas Especiais de Educação.

Da narrativa de Mônica evidencia-se um traço da prática docente, que ela atribui ao processo de formação continuada vivido no CIEP, que é uma nova visão da avaliação e das possibilidades de reconstrução do conhecimento, de forma dialógica, entre professor e aluno. Ela caracteriza essa postura como tolerância. Esse viés da tolerância está presente nos relatos das demais depoentes, por meio de outros termos e palavras: “os professores são mais pacientes” (Eliane); “...entendemos as crianças” (Lúcia Helena); “quem viveu aquele momento trata o aluno de forma diferente, trabalha essa vivência do aluno” (Agnes); “...hoje eu vejo o aluno de outra forma, eu não quero mais que ele aprenda muito, eu quero que ele aprenda bem, quero que ele aprenda com significado” (Valdelúcia).

Dos depoimentos de Eliane e Mônica, emergiu um sentimento de possibilidade de análise da experiência vivida. Ambas afirmam nunca haver parado para pensar na relação entre a sua prática pedagógica e o processo de formação continuada vivido no CIEP. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa com história oral cumpre um de seus papéis que é o de entender memória como um processo constante de atribuição de significados, não para o passado, mas para o presente, o que, em última instância, significa lidar, de forma

indissociável, com a relação passado/presente. Entendo que o trabalho centrado na narrativa de formação evidencia questionamentos e potencialidades férteis sobre as experiências formadoras da profissão e saberes contextualizados num espaço e tempo histórico sobre a profissão.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995a) entende que a prática reflexiva, conforme proposta por Schön, associa-se à idéia do desenvolvimento pessoal, remetendo o professor para o campo profissional, por abrir e constituir espaços de auto-formação, através da análise das trajetórias de produção da vida e da profissão, como momentos inscritos nas experiências individual e coletiva dos sujeitos em formação. A prática reflexiva e a pesquisa, como constituintes da formação, partem do auto-desenvolvimento como possibilidade de melhor compreender e intervir no processo de trabalho, ou seja, a investigação sobre o fazer demarca novos modos do pensamento do professor, remetendo-o para os saberes docentes e os repertórios de conhecimento da atividade profissional.

Todos os depoimentos destacam como um ponto muito positivo da formação continuada a maneira como foi conduzida, o que, segundo as entrevistadas, foi fundamental para a construção das relações dentro da escola. A esse respeito, Josso (1988, 2002) salienta que, no campo da educação, a formação de professores esteve durante muito tempo centrada na aprendizagem de competências e de conhecimentos, perspectiva que se assenta na racionalidade técnica e na heteroformação, também denominada de engenharia e tecnologia da formação. A autora, porém, prefere enfatizar uma outra vertente, que se contrapõe-se à anterior, referindo-se ao processo de aprendizagem e de conhecimento centrado no sujeito da formação, em suas histórias, singularidades e subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e de auto-formação, também denominada de abordagem existencial da formação. Esse último modelo parece corresponder à formação continuada desenvolvida nos CIEPs.

Para Pineau (1999), a formação, pensada como auto-formação, revela, através da narrativa de formação, aprendizagens experienciais, conhecimentos tácitos e relacionais entre o vivido e as situações cotidianas, calcando-se numa base teórica e em simbolizações para resolver problemas cotidianos no âmbito profissional.

4.2 Uma rica lembrança...

Nesse segundo subgrupo, reuni os depoimentos de Graça, Carla e Carolina, que trouxeram lembranças precisas sobre o processo de formação continuada vivenciado nos CIEPs.

Essas entrevistadas se encaixam no grupo 2, o que significa que todas participaram do processo de formação continuada oferecido no 2º PEE, para professores- bolsistas com regime de trabalho de 40 horas.

Essa formação apresenta características próprias que destoam de praticamente todos os modelos de formação continuada já oferecidos no Estado do Rio de Janeiro, principalmente pela sua carga horária, que correspondia a 40% da carga horária semanal de trabalho do professor.

A proposta de formação continuada dos professores dos CIEPs é encarada como um processo permanente, integrado ao dia-a-dia dos professores e das escolas. Nesse sentido, a escola tem uma organização de espaço e tempo que visa à formação do professor para a prática reflexiva, como afirma Schön (1992, p. 87): “os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila, onde a reflexão na ação seja possível”.

Nesta visão de professor reflexivo, Zeichner (1998) convoca o professor para uma reflexão do seu dia-a-dia, destacando que neste contexto não só as questões pedagógicas são colocadas em evidência, mas é necessário que esta formação continuada incorpore também as questões *políticas*, sendo esta uma reflexão sobre *aspectos financeiros* – remuneração compatível com o exercício responsável e crítico da docência; sobre *aspectos profissionais* – jornada de trabalho e horário para planejamento; sobre *aspectos epistemológicos* – habilidades específicas das diferentes áreas e tempo de estudo e pesquisa; sobre *aspectos político-pedagógicos* – relação entre o sistema central e o escolar e relação entre os diversos segmentos presentes na escola; e por fim, sobre *aspectos pedagógicos* – número de alunos por turma, recursos, entre outros. O eixo de formação é então ampliado e passa a ser um canal de luta para o professor, tanto no que concerne as suas relações e condições de trabalho, bem como à busca por uma maior justiça social para seus alunos.

Essa formação ampliada necessita não só de uma política pública para implementá-la, mas também de condições de tempo para sua realização. Nesse sentido, encontramos, nos últimos anos, principalmente na LDB nº 9394/96, alguns artigos preocupados com o tempo de permanência das crianças na escola e com a profissionalização docente, conforme ressalta Lígia Martha Coelho (2002) em suas pesquisas. Ao analisar o artigo 34 da referida Lei, Coelho (2002, pp. 139-140) destaca:

A ampliação desse tempo a que nos referimos abre espaços, também, para uma real política pública de formação continuada do profissional da educação. Se o professor trabalhar de três a quatro horas em uma instituição de ensino, provavelmente exercerá a mesma atividade em outra instituição similar. Ou estará, em um segundo turno, fragmentando-se entre outros afazeres que não incluirão as tarefas pedagógicas. Decorre daí a importância de focalizarmos o tempo em sua dimensão complementar e libertadora: ao tempo físico estendido corresponderia o qualitativo, comprometido com a reflexão-coletiva – sobre o cotidiano da sala de aula, em momento definido em horário escolar.

Um outro artigo da mesma Lei se preocupa com a formação do professor:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...]

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...]

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...].

No artigo 67 da LDB nº 9394/96, e principalmente nos dois incisos citados, percebemos como a formação contínua do docente é importante e faz parte do seu exercício profissional. E a própria LDB aponta, no inciso V do referido Artigo, a questão do *tempo* como fundamental para que esta formação possa ser viabilizada, gerando assim um compromisso político das instituições públicas e dos profissionais da educação.

Afinal, que política de formação continuada de professores poderemos assegurar num modelo de ensino em que o professor permanece quatro horas na escola, sendo todas estas horas (que já são poucas) com atendimento direto aos alunos? É preciso então repensar a proposta de ampliação da permanência na escola; que esta não seja só para os alunos, mas também para os professores e todos os agentes envolvidos no processo educacional.⁴⁰ A esse respeito, Coelho (2002, p. 143) afirma:

⁴⁰ Em 16 de julho de 2008, entrou em vigor a Lei nº 11.738/08, que fixa o piso salarial

[Existe] uma firme convicção de que uma categoria profissional se gesta forte e organizada na medida em que consegue refletir sobre sua própria prática. Neste sentido, o tempo ampliado, em um único local de trabalho pode possibilitar, aos professores, esses momentos de reflexão pedagógica, educacional, institucional e social.

E continua a autora:

Nesse sentido, a escola de tempo integral que busque uma educação integral proporcionará oportunidades diversas a alunos, professores, diretores, funcionários e comunidade, uma vez que seu espaço estará aberto a várias manifestações que, tradicionalmente, não fazem parte da instituição de ensino. Atividades culturais, trazendo a cultura erudita, mas enfatizando a popular e a local; atividades de saúde, que previnam, discutam e não apenas curem; atividades que envolvam o mundo do trabalho e suas produções; atividades de lazer, de esportes variados... enfim, que façam parte da vida, do cotidiano daqueles que a freqüentam: que sejam, portanto, dinâmica de construção da cidadania para todos os que se inserem em seu espaço. Inclusive, seus profissionais da educação” (Ibidem, p. 145)

A parceria firmada com a UERJ foi um outro aspecto interessante, não pela parceria em si, já que esse modelo de formação continuada proposto através de parcerias com as universidades locais é muito utilizado pelo Brasil, mas pela possibilidade de essa formação continuada acontecer fora do espaço acadêmico da UERJ, sendo realizada no “chão” das escolas. Não podemos esquecer que esses professores-bolsistas tinham, no máximo, dois anos de formados no ensino médio, na modalidade normal, o que significa que muitos ainda não haviam ingressado no ensino superior. Então, fazer uma formação continuada vinculada a uma Universidade Pública e, ainda, sem ter que se expor ao “mundo acadêmico” foi, por um lado, um ganho inestimável. É bem verdade que, por outro lado,

nacional dos profissionais do magistério público da educação básica. O referido diploma legal disciplina também o tempo remunerado a que o professor terá direito (1/3 da carga horária contratada) para preparar aulas, aperfeiçoar a sua formação e orientar individualmente os alunos. Contudo, cinco governadores de estado (CE, MS, PR, SC, RS) demandaram ao Supremo Tribunal Federal (STF) que fosse declarada a inconstitucionalidade da Lei, sob a alegação de que ela invade a competência de estados e municípios de organizar a carreira de seus servidores. O STF, em decisão liminar, garantiu a entrada em vigor da Lei, mantendo o piso salarial nacional (R\$ 950 para 40 horas semanais de trabalho), porém suspendeu, até o julgamento do mérito, o tempo remunerado fora de sala de aula. Em vários parlamentos, frentes parlamentares e movimentos congêneres têm sido organizados para garantir a integralidade da Lei, como é o caso, entre outros, do Congresso Nacional, sob a liderança do Senador Cristovam Buarque (PDT-DF) e da Deputada Fátima Bezerra (PT-RN), e da Câmara Municipal de Niterói-RJ, sob a liderança do Vereador Waldeck Carneiro (PT).

freqüentar o ambiente acadêmico poderia agregar novos elementos à referida formação. De toda forma, potencializar o ambiente escolar como lugar de formação de jovens professores revelou-se positivo.

A esse respeito, Bourdieu (1983, p. 136) assinala que “o campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico”. Aqueles que monopolizam o capital específico de um determinado campo ocupam as posições nele dominantes, desfrutando de poder e de autoridade. Por outro lado, os que possuem menos volume da espécie de capital valorizado pelo campo ocupam as posições dominadas, estando submetidos ao poder e à autoridade daqueles que ocupam o pólo dominante.

Entretanto, quando os dominantes se deslocam do seu campo perdem poder; por um lado, porque o poder já está distribuído de outra forma no campo para o qual eles se deslocam - no caso, o CIEP; por outro lado, porque ele desconhece as peculiaridades desse novo campo, que os agentes locais já conhecem, tornando assim a hierarquia menos significativa, no caso, a titulação acadêmica dos formadores.

Uma das maneiras mais freqüentes de se propor a formação continuada de professores é através da Universidade, pois esta é considerada como *locus* de produção do conhecimento e, portanto, capaz de agir na atualização permanente dos professores, através de cursos de graduação, de pós-graduação, de programas de extensão, muitas vezes organizados em colaboração com poderes públicos estaduais e/ou municipais.

Alguns analistas, como Vera Candau (1997), criticam essa modalidade de formação continuada feita através da Universidade, pois temem que se esteja separando a teoria da prática e indicando, de forma hierárquica, que a Universidade produz conhecimento (teoria) e a escola básica apenas o aplica e o socializa (prática). Afinal, a teoria só faz sentido se tiver a prática como ponto de partida e ponto de chegada. Apartada da prática, a teoria tende a se transformar em prescrições estereis e incapazes de transformar a prática pedagógica.

Esta modalidade de formação que acontece fora da escola e implica a participação de instituições consideradas tradicionalmente como espaços privilegiados de produção do conhecimento, tais como a Universidade, representa, segundo Candau (1997), uma concepção “clássica” da formação continuada de professores. Trata-se, muitas vezes, de

uma perspectiva de formação que se caracteriza por desconsiderar o professor como sujeito da sua própria prática e por não favorecer o encontro de formas ou possibilidades criativas de resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Como derivação da crítica da Universidade como *lócus* de formação continuada de professores, propõe-se o próprio espaço-tempo da escola como lugar de formação, já que é no cotidiano que se aprende, se reaprende e se estrutura o conhecimento.

A idéia da escola como lugar e espaço privilegiado de formação continuada de professores impõe a necessidade de que estes desenvolvam uma prática reflexiva e coletiva, tomando a prática pedagógica cotidiana como objeto de problematização. Assim, descaracterizada enquanto rotina pedagógica, a prática pode ser compreendida de forma mais profunda pelo professor, que amplia a sua capacidade de intervir sobre ela numa perspectiva transformadora. Além disso, o trabalho em equipe é que permitirá ao professor tirar proveito das interações dialógicas com os diferentes sujeitos implicados no cotidiano escolar, explorando a diversidade de pensamentos e de práticas aí existentes e produzindo as sínteses, sempre provisórias, que dão sustentação ao seu aperfeiçoamento continuado.

Na formação continuada que tem a escola como *lócus* de realização, é necessária a valorização do saber docente, que, embora seja plural e estratégico, vem sendo sistematicamente desvalorizado. A propósito, esta é uma das principais objeções à formação continuada proposta pela Universidade, que tende a ignorar ou a menosprezar as múltiplas experiências e as vivências curriculares que se interpenetram no cotidiano escolar e que constituem um dos saberes estratégicos do professor.

A proposta de formação continuada dos CIEPs conseguia mesclar essas duas vertentes, de forma interessante, pois traz a Universidade para dentro da escola, no intuito de valorizar os conhecimentos dos professores.

Quando analiso a íntegra das narrativas de Carla, Carolina e Graça, percebo como esse processo de formação continuada vivenciado no 2º PEE marcou, de forma intensa, suas vidas profissionais, suas opções de estudo e suas práticas docentes. Seus relatos sobre o ingresso no magistério já consagram uma grande importância ao processo de formação.

(...) a gente dava aula, mas a gente estudava muito, eram três horas diárias, não era uma oportunidade única? Eu aproveitei muito, li muito, o

que eu não li no normal eu li no CIEP. O material que eles produziram era ótimo, nós também produzíamos muito. A gente também trocava muito com os professores; nossa, era aprendizagem por todos os lados (Graça).

(...) fora o curso que fizemos, que equivalia a uma faculdade; só que a gente discutia o nosso dia-a-dia nesse curso, era a teoria dentro da prática ou a prática dentro da teoria; nossa, lá é que me tornei uma Professora, com P maiúsculo (Carla).

(...) fizemos vários cursos ótimos, estudávamos todos os dias, no horário de trabalho, não era por fora não, não precisávamos nem levar trabalho pra casa ... (Carolina).

Essas professoras interiorizaram um *habitus* profissional no qual trabalhar e estudar são ações indissociáveis. Quando elas relatam sobre o ingresso no magistério, sobre a permanência no CIEP, sobre suas práticas docentes e sobre as relações que constroem com seus alunos, invariavelmente falam da sala de aula e das práticas desenvolvidas com os alunos, mas também dos outros espaços/tempos destinados à formação e à discussão coletiva com seus pares e com outros profissionais.

Quando hoje, quinze anos depois de ter entrado no CIEP, comparo o trabalho que desenvolvemos aqui com aquele que minhas amigas desenvolvem nas outras escolas da rede, acho que estamos muito mais adiantadas. Não sei se deu para entender. Aqui o aluno é um indivíduo que pensa, fala o que pensa e constrói seu conhecimento; nas outras escolas o aluno é proibido de pensar e de falar, você tem noção do que isso significa para o futuro dessas crianças. Esse modelo de escola que a gente tem não dá futuro para ninguém. E foi nesse modelo que fizemos estágio, lá no normal. Então o CIEP teve que destruir essa visão que tínhamos para reconstruir uma nova visão; por isso é importante o professor estar sempre estudando. Aqui na escola, desde sempre a gente discute tudo e estuda

tudo, ninguém deixa passar um congresso, a gente tem sempre um representante participando, que depois passa para o grupo todo. Até os problemas que podem parecer específicos de uma turma são discutidos no coletivo, assim todo mundo ajuda todo mundo, aqui nós temos professoras formadas em pedagogia, psicologia, fono, letras, então tem sempre alguém pra contribuir com os seus conhecimentos. Aí, na reunião traz material para a gente ler e discutir, nós também pensamos e falamos (Carolina).

Deixa eu te falar, eu nunca saí do CIEP, mas tem professor que não quer ficar aqui porque tem que estudar. Eu não, eu quero ficar aqui justamente porque posso estudar. Nós, professores de 40 horas, ficamos muito estigmatizados, nenhum colégio quer professor de CIEP, olha só como somos chamados. Às vezes o professor quer sair do CIEP porque é muito longe da sua casa, sei lá, por vários motivos e não pode. Seria bom que as escolas regulares tivessem professores tão bem preparados como os do CIEP. Aqueles professores que estudaram e estudam, porque sabem que isso faz parte do seu trabalho, são diferentes, você não acha? E o CIEP incutiu isso na nossa cabeça (Graça).

Destaca-se, nesses fragmentos das narrativas de Carolina e Graça, uma das características do *habitus* profissional, que ambas incorporaram e que acabamos de citar: a indissociabilidade entre trabalho docente e estudo.

Com base em Bourdieu (2002), é possível afirmar que as disposições constitutivas do *habitus*, que foram internalizadas a partir da formação continuada oferecida nos CIEPs, estão na origem das práticas desenvolvidas, como professora, no interior do próprio CIEP, por se encontrarem completamente ajustadas às condições daquela realidade, o que torna o trabalho mais “natural”.

4.2.1 *Lembrando da formação continuada*

O meu CIEP tem uma história interessante. Ele foi inaugurado no primeiro governo do Brizola e as professoras que foram trabalhar lá eram muito atuantes. Já no governo do Moreira, os CIEPs se tornaram escolas regulares, mas essas professoras não deixaram que o CIEP se transformasse em escola regular e agüentaram o tranco durante 4 anos, lutando na coordenação e trabalhando muito, porque aí já não tinha aquele apoio dos profissionais extra-classe, tipo professor de sala de leitura, animador cultural. Então, quando eu e as outras bolsistas entramos na escola, encontramos professoras que acreditavam profundamente na proposta do CIEP e que queriam que fôssemos do time delas. Depois do primeiro ano do segundo governo do Brizola, só puderam ficar no CIEP as bolsistas, os professores com duas matrículas e aqueles que quiseram RET. Nenhum professor poderia trabalhar só um turno. Falei isso tudo para você entender que a nossa formação não se dava só naqueles momentos pré-definidos para isso, mas o tempo todo, no corredor quando tirávamos uma dúvida com a colega, na hora do recreio, na sala dos professores, era o tempo todo. Mas vamos falar da formação continuada formal que recebemos. Bom, quando entramos no CIEP, praticamente trabalhávamos num turno e estudávamos no outro; nesse horário também tinha um tempo para o planejamento. Por exemplo, eu trabalhava de manhã com as crianças das 08h às 11h, depois eles iam para aula extra, cada dia uma coisa diferente. Nesse horário, eu e a outra professora da tarde planejavamos o que íamos fazer, isso das 11h às 13h. Depois eu tinha 1 hora de almoço e das 14h às 17h eu tava em curso. O curso foi organizado pela UERJ, era dividido em módulos e quem completasse todos os módulos poderia, ao entrar para o Curso de Pedagogia, aproveitar esses módulos. Tudo era muito bem organizado. Líamos primeiro o material sozinhos, depois tinha o momento de discussão, depois a ligação com a prática, depois uma produção nossa individual ou coletiva. No final do módulo,

tínhamos que elaborar relatórios para a avaliação. Esses relatórios me ajudaram muito a fazer a monografia da faculdade. Eu fiz o curso todo, mil e não sei quantas horas, ganhamos certificado, teve festa de formatura. Quando você faz um curso com pessoas que trabalham na mesma escola que você, você tá discutindo a mesma realidade, os mesmos problemas. Já na faculdade tinha um bando de gente que trabalhava na rede privada e levantava outras questões, que também são importantes para você conhecer outras realidades. Mas no dia-a-dia você quer dar conta da sua realidade e o nosso curso dava (Carolina).

O tom de voz de Carolina, bem como das outras professoras integrantes desse subgrupo, está recheado de paixão. Todas falam desse processo de formação continuada num misto de contentamento, alegria e gratidão, por terem tido a oportunidade de vivenciá-lo. Ao mesmo tempo, há um tom de saudosismo em seus relatos.

Sem entrar no conteúdo das narrativas, já percebo, apenas pelo tom de voz e pela riqueza de detalhes, uma enorme diferença entre este subgrupo e o subgrupo 1. O que os difere mais é a percepção da influência do processo de formação continuada vivido no CIEP sobre suas práticas docentes. Todas as integrantes do subgrupo 1 creditam à formação continuada uma importante marca da sua ação docente: a tolerância. Entretanto, as professoras do subgrupo 2 creditam à formação continuada toda a sua conduta docente, sua permanência no magistério e a decisão de continuar os estudos em nível superior. As narrativas de Carla e de Graça destacam claramente essas questões:

Como te falei, entrei no CIEP morrendo de medo. Mas o grupo trabalhava junto, essa coisa de você estudar junto, planejar junto, faz com que você esteja sempre ajudando o outro. O curso também era muito bom. Nós estudávamos todos os dias, não era como hoje, 2 horas por semana; agora não dá nem para planejar, quanto mais ler texto, ir a congresso. Nossa, participei de muito congresso naquela época. Eu lembro que o nosso curso tinha os módulos que a gente trabalhava e depois era avaliado; a gente tinha que escrever uns relatórios fazendo a relação entre a teoria do

módulo e a nossa prática. Isso não é fácil não, faz a gente pensar no que a gente tá fazendo, se é de fato o melhor caminho pro aluno aprender, porque a gente não tem que procurar o melhor caminho pra gente não, mas o melhor caminho pro aluno. Então além dos módulos a gente ficava sabendo das novas pesquisas sobre educação que estavam sendo feitas, dos congressos que iam acontecer, dos livros que tinham sido publicados e tudo isso é importante para o professor. Esse curso durou 3 anos, muita gente abandonou pelo meio do caminho; eu não, fiz até o final. Fui me apaixonando cada vez mais pelo CIEP e pela educação. Consegui ter um olhar crítico sobre a escola e sobre o que ela ensina, percebi que os alunos não conseguiam escrever, porque o português para eles era só regras; nossa, isso castra qualquer um. Resolvi então fazer Letras, para poder entender melhor como essas questões do português se constroem. Uma coisa leva a outra (Carla).

A formação continuada era assim. A Secretaria Extraordinária, responsável pelos CIEPs, fez uma parceira com a UERJ, porque esse curso era só para os CIEPs; parece até que professor de escola regular não precisa. Isso criou uma “richa” entre os professores de escola regular e de CIEP, que tinham tudo: curso, material, professor extra-classe, espaço físico maravilhoso, até a merenda era diferente. E esse curso era só para professor de CIEP. Então, como trabalhávamos 8 horas por dia, nossa, a escola tinha que ter uma baita organização, porque tinha que organizar as turmas e os horários das atividades em sala e extra-classe, de forma que o professor ficasse com os alunos durante 3 horas, encontrasse com o professor do outro turno por pelo menos 1 hora para planejar; e o planejamento era coletivo mesmo, eu sabia tudo que acontecia na aula da outra professora e ela da minha; tudo, mesmo os conteúdos que foram trabalhados, de que forma, que alunos tiveram dificuldade. E, além disso, a gente tinha 3 horas de curso. Mas aqui na escola, a gente até ia para a UERJ de vez em quando, mas o grosso do curso era aqui na escola; às

vezes eles organizavam grandes discussões, traziam professores de outras universidades, aí reuniam todo mundo, mas o dia-a-dia era na escola. Nessas 3 horas a gente trabalhava com umas apostilas da UERJ muito boas, que traziam, além da teoria; nossa, conheci muito autor bom, passei a ler livros desses autores, Paulo Freire é meu preferido. Essas apostilas traziam muitos exemplos de escola, só problema, sem respostas prontas, aí que era legal, é que provocava a discussão e as possíveis soluções eram muito diferentes, mas todas viáveis, pois fomos percebendo que não há fórmula mágica. Nós avaliamos os nossos alunos e também éramos avaliados, mas não com provinha boba não; através de relatórios sobre a nossa prática. O primeiro foi um parto, muita gente desistiu do curso por causa desses relatórios, até os professores têm enorme dificuldade de escrever. As apostilas iam se completando, às vezes ficava meio repetitivo. No final, a gente recebia um certificado, era um certificado para cada parte do curso e isso contou pontos no concurso. Olha, eu acho que só botei na minha cabeça que minha profissão é professora depois dessa experiência no CIEP. Apesar das inúmeras dificuldades, a gente percebe que uma única pessoa pode fazer a diferença. Olha, esse curso mostrava muitas coisas e uma era bem interessante: cada aluno é único e ao mesmo tempo olhava pra gente, professor mesmo, como sendo único, isso é legal; eles faziam o que pregavam (Graça).

Graça, assim como Carolina e Carla, demonstra uma lembrança bem viva do processo de formação continuada desenvolvido nos CIEPs, de várias formas. Primeiro, quando elas sinalizam com riqueza de detalhes o tempo destinado ao estudo e a organização desse tempo, dividindo-o entre o tempo do planejamento e o tempo do curso. Carolina chega a lembrar da sua escala de horário nesse período do 2º PEE.

Outro aspecto de conhecimento de todas era a organização do curso em etapas ou módulos, inclusive especificando como esses módulos estavam estruturados em seu interior, com um momento de estudo teórico e outro de análise da prática cotidiana.

O processo de avaliação também foi lembrado por todas, principalmente no tocante

à dificuldade em realizá-lo. Provavelmente, essas professoras passaram, ao longo de sua escolarização, por processos de avaliação em que o primordial era a “decoreba” e a reprodução de sentenças já postas. Ao serem confrontadas com um novo modelo de avaliação, onde poderiam se colocar enquanto sujeitos pensantes, elas sentiram um grande desconforto. Reconhecem, no entanto, que venceram essa etapa. Carolina, inclusive, considera tal formação como fundamental para o seu bom desempenho na elaboração de sua monografia de final de curso de graduação. Havia também, segundo as entrevistadas, após a realização do curso e da aprovação no processo de avaliação, uma certificação que, além de ser um reconhecimento formal pelo esforço em participar do processo de formação - capital cultural institucionalizado, segundo Bourdieu -, poderia ser considerado como uma etapa do Curso de Pedagogia. Além disso, tal certificação era reconhecida pelo próprio governo estadual como merecedora de pontuação na prova de títulos do concurso público para o magistério.

Outro ponto destacado foi a parceria com a UERJ. Ambas reconhecem que essa parceria foi fundamental para que o curso fosse além das aulas formais diárias das quais participavam, percebendo que a Universidade foi fundamental para que tivessem acesso às produções acadêmicas. Afinal, a UERJ tinha, como um de seus objetivos, socializar as pesquisas em ciências da educação, em especial aquelas desenvolvidas na própria universidade estadual, às quais o professor e o pesquisador da Universidade têm relativa facilidade de acesso, diferentemente dos docentes da educação básica. Além disso, a UERJ divulgava um calendário de eventos acadêmicos de suma importância para os professores e as obras recentemente publicadas na área de educação, como complemento do processo de formação continuada dos professores dos CIEPs.

A professora Carolina, mais de uma vez em sua narrativa, enfatiza que o processo de formação continuada não acontece apenas nos momentos formais, onde há um planejamento e um tempo previamente definidos, mas também em diversos momentos informais, como no corredor, na sala dos professores ou no recreio. Ela acredita que essa dinâmica informal só pode se efetuar quando existem relações sólidas de companheirismo e de compromisso com a escola, com os alunos, com a comunidade e com o desenvolvimento profissional do colega professor.

Outro aspecto interessante do relato de Carolina é o conhecimento que ela traz do

seu CIEP, anterior a sua entrada no mesmo, mostrando como aquele espaço e sua configuração eram importantes para os agentes que lá trabalhavam. É digno de nota o registro de que tais agentes, em momentos adversos à proposta dos CIEPs, lutaram para fazer com que a memória do CIEP não se apagasse, relatando-a para seus novos integrantes, de modo a conquistá-los como aliados.

Carla, em seu depoimento, reconhece de tal forma a importância do processo de formação continuada para sua atuação docente, que vai além da formação continuada oferecida aos professores do CIEP e busca, de forma autônoma, uma formação paralela que dê conta de suas angústias do cotidiano.

Somente Graça, conseguiu, em poucos momentos, apresentar algumas críticas ao processo de formação de continuada no CIEP. Na verdade, ela apresentou uma crítica à formação, pois a considerou repetitiva em alguns momentos, e outra crítica ao então governo do estado do Rio de Janeiro, que ofereceu tantas inovações para o CIEP, seus alunos, professores e comunidade, que esqueceu dos inúmeros problemas que a rede estadual regular sofria há muitos anos. Essa segregação repercutiu nas relações entre os professores dos CIEPs e os professores das escolas estaduais regulares, pois estes consideravam aqueles como injustamente privilegiados. Eis aí a base para uma rivalidade nociva à educação pública estadual.

Por fim, as professoras também ressaltaram a importância da relação teoria e prática, aspecto que acompanhou toda a caminhada de formação. Num processo de formação continuada, diferentemente da formação inicial, onde muitos participantes ainda não conhecem a realidade do que está sendo tratado na formação, todos vivenciam em seu dia-a-dia o que será tratado. Sendo assim, é fundamental que o seu cotidiano e os conhecimentos que dele afloram não sejam esquecidos pelos gestores do processo de formação nem pelos formadores. Felizmente, esse não foi o caso da formação continuada desenvolvida nos CIEPs, pois todas as professoras, inclusive as do primeiro subgrupo, enalteceram a possibilidade de se trazer a prática para o momento de formação, de forma que ela ficasse sempre associada à teoria.

Essa relação teoria e prática se dá de forma muito mais intensa, quando os integrantes do processo de formação percebem que estão estudando com seus pares, isto é, com professores que vivenciam a mesma realidade, passam pelas mesmas angústias e

comemoram os mesmos sucessos.

A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 27) vem destacando a importância de se pesquisar os saberes produzidos pelos professores:

É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Esse autor, dentre outros, denuncia a desvalorização de um tipo de saber, originado na prática cotidiana, que se insere numa perspectiva mais ampla de subordinação das atividades de educação e do magistério, em relação às atividades de produção de novos conhecimentos. A centralidade da prática docente, como ponto de partida do conhecimento sobre os professores e seus saberes, precisa estar presente, de forma significativa, em todo o processo de formação continuada de docentes.

4.2.2 Lembrando dos agentes envolvidos

Ao serem indagadas sobre os agentes envolvidos no processo de formação continuada e sobre as relações estabelecidas entre eles, as três professoras identificaram os mesmos agentes, apontaram as mesmas funções por eles exercidas e analisaram a relação com os agentes de forma também similar.

Os agentes envolvidos eram os professores-bolsistas, a professora orientadora do CIEP, a gente chamava de P.O. e o grupo da UERJ. Era assim, a P.O. fazia uma formação lá no Rio e trabalhava com a gente na escola, através dos módulos da UERJ. Às vezes a professora da UERJ vinha para o CIEP também, sei lá, uma vez por semana; também tinha gente da Extraordinária que vinha trabalhar conosco, era sempre uma responsável pela escola, lá da Extraordinária; e quando vinha alguém era ela. Isso era legal, porque aí ela já conhecia os professores, os problemas da escola, as principais carências de cada professor. (perguntei sobre a relação entre eles) Nossa, a relação era ótima, pois eles trocavam com a

gente, não tinha nenhuma imposição, a gente sabia que havia uma resistência dos professores antigos que estavam acostumados a trabalhar com cartilha, ditado, e outros recursos mais tradicionais, mas a gente nunca tinha trabalhado. Então, era legal conhecer alguma coisa diferente do que tínhamos aprendido no normal, e eu achava um saco o estágio. A relação era muito boa sim, principalmente porque a nossa P.O. era muito amiga dos professores e conhecia os problemas de sala de aula; muitas vezes ela entrava na sala para dar aula junto com a gente, ela não se achava superior só porque era P.O. (Carolina).

Olha só, o pessoal que vinha para o CIEP não sei se era da Extraordinária ou da UERJ, mas além deles tinha a P.O. e os professores. Nós trabalhávamos todos os dias junto com a P.O., às vezes íamos para UERJ e também vinha o pessoal do Rio. No meu CIEP nós fazíamos uma reunião mensal, eu acho, com todos os funcionários, pra ver se eles também tinham algo a dizer que pudesse nos ajudar a entender mais os alunos, a ajudar aqueles com maior dificuldade, o que então os outros setores do CIEP poderiam fazer, e isso era muito legal. Eu lembro de um menino, enorme, acho que tinha uns 14 ou 15 anos, que adorava cozinhar e fizemos um projeto, uma oficina de culinária, e ele era um dos responsáveis; nossa, quem te viu, quem te vê, parecia outro garoto, participativo, interessado, e essa idéia surgiu de uma reunião dessa. A relação era muito boa, todos respeitávamos a opinião de todos, seja de alguém da UERJ, da equipe da Extraordinária ou do CIEP, todo mundo tinha direitos e também deveres, porque o curso não era fácil nem deveria ser (Carla).

Os professores, é claro, a P.O. do CIEP e duas professoras que vinham do Rio, às vezes elas vinham juntas, ou elas intercalavam, cada vez uma, dependia das atividades do dia. Essas atividades já estavam previstas sabe, através daquelas apostilas da UERJ, o curso foi muito bem pensado e planejado. Se eu te falar das palestras que assisti na UERJ ou dos

congressos que participei, o número de pessoas envolvidas aumenta muito mais, porque tudo isso fez parte da formação continuada; só por causa do projeto que a gente tinha dispensa para participar de congresso. Eu lembro de um que aconteceu, um negócio engraçado, ia ter um congresso pago e o estado tava pagando para duas pessoas de cada escola. Lá no CIEP foi a maior briga, porque todo mundo queria ir, fizemos então um sorteio e eu, como sempre, não fui sorteada. Mas como eu sou “cri-cri” e queria muito ir, fui lá na coordenadoria perguntar se não tinha sobrado de outra escola. Sabe o que eles disseram: que várias escolas devolveram os formulários porque ninguém se interessou. O que, preenchi o meu e avisei lá no CIEP, sabe o que aconteceu, todo mundo do CIEP quis participar; ah, esqueci de te dizer, esse evento aconteceu nas férias de julho e ia falar do construtivismo, tudo a ver né. (perguntei sobre a relação entre eles) Ah, a relação, era boa, muito boa, o curso foi pensado para que nele tivéssemos uma relação dialógica e depois entendêsssemos que isso poderia e deveria acontecer na sala de aula também, e isso foi bem legal. A gente discutia sobre isso e pregava isso lá dentro também (Graça).

Os agentes envolvidos, segundo as professoras Carolina, Carla e Graça, foram: os professores e os professores-orientadores, conhecidos como P.O., como agentes internos do CIEP, e alguns agentes externos ao CIEP, que foram apresentados de forma mais imprecisa. Carolina faz menção a representantes da UERJ e da Secretaria Extraordinária, como se ambos viessem ao CIEP desenvolver a formação continuada com os professores. Já a professora Carla reconhece que houve uma participação de um agente externo ao CIEP, mas não soube precisar se este vinha da UERJ ou da Secretaria Extraordinária. No entanto, sinaliza que a participação de agentes da UERJ aconteceu nos momentos em que os professores se deslocaram para esta instituição universitária para participar de eventos acadêmicos.

A depoente Graça manifesta, em sua narrativa, uma compreensão muito mais ampla do processo de formação continuada, incluindo palestras, congressos e outros eventos, na maior parte dos casos não concebidos especificamente para a formação dos professores dos

CIEPs, mas para qualquer professor ou para qualquer indivíduo interessado nas questões educacionais. Visto dessa forma, os agentes envolvidos no processo de formação continuada eram, a rigor, todos aqueles que participavam desses eventos, seja na sua organização, seja como palestrante, seja como participante, que também poderia contribuir com os debates ali instaurados. Ela também ressalta, através do relato de uma situação pontual, um grande interesse dos professores em participar de eventos e congressos. Talvez esse interesse, que, no próprio relato da professora Graça, se mostra muito mais intenso em professores de CIEP do que em professores das escolas regulares, possa ser atribuído a uma cultura de formação continuada que foi sendo desenvolvida nos CIEPs.

A professora Carla acrescenta os funcionários do CIEP ao grupo de agentes envolvidos no processo de formação continuada, afirmando que participavam, de forma mais esporádica, de reuniões que tinham como objetivo compreender a escola em seus diferentes aspectos e espaços. Buscava-se, dessa forma, perceber como os alunos vivenciavam esses diferentes espaços e como tais agentes poderiam atuar, de forma mais significativa, contribuindo para a educação dos alunos. Revela-se aí, talvez, a percepção de que, mesmo não sendo profissionais da educação, ou seja, profissionalmente formados para atuar na área de educação, aqueles agentes, porque atuantes no contexto escolar, acabam por desenvolver uma dimensão educadora no seu trabalho, qualquer que ele seja: merendeiro, auxiliar administrativo ou vigilante.

A formação continuada precisa ser entendida enquanto um processo, no qual vínculos devem ser estabelecidos, e esse foi um traço apresentado pela professora Carolina, que destacou que a Secretaria Extraordinária designava uma professora para ser a responsável pela formação continuada em cada CIEP, o que facilitava o desenvolvimento desse projeto de formação continuada, visto que, ao longo do tempo, essa professora da “já conhecia os professores, os problemas da escola, as principais carências de cada professor (Carolina).”

Todas as professoras do subgrupo 2 sinalizaram ter tido uma relação muito boa com todos os agentes envolvidos no processo de formação continuada. Segundo elas, essa boa relação pode ser assim considerada em função de seu caráter democrático, respeitoso e dialógico. Democrático, pela inexistência de uma hierarquia imposta, pela percepção de que todos os envolvidos tinham direitos e deveres; respeitoso, pois todos tinham os seus pontos

de vista respeitados, discutidos e democraticamente incorporados à prática; e dialógico, em virtude da grande abertura para o diálogo, para a troca, para o estudo coletivo, entendendo-se que todos, professores, professores-orientadores, professores da Secretaria Extraordinária e professores da UERJ ensinam e aprendem neste processo de formação continuada.

A narrativa de Carolina deixa transparecer que, nesse processo de formação, a professora-orientadora do seu CIEP foi uma figura central para o bom relacionamento de todos os agentes envolvidos. Os professores-orientadores eram, em grande parte, os gestores locais da formação continuada, sendo então muito importantes para a construção de relações saudáveis e significativas para todos.

A professora Graça reforçou um aspecto, por ela já mencionado, que é a influência do vivenciado no processo de formação continuada em sua prática cotidiana de sala de aula, destacando que, como a formação tinha esse caráter dialógico, isso se refletia nas ações dos professores em sala de aula, que entendiam ser este um aspecto fundamental para uma boa relação ensino-aprendizagem.

Quando comparados os depoimentos das professoras do subgrupo 1 com os depoimentos das professoras do subgrupo 2, eles se aproximam no quesito relação entre os agentes envolvidos no processo de formação continuada, visto que ambos os grupos caracterizaram as relações como boas, em função das possibilidades de troca entre os envolvidos, da ausência de um modelo imposto e da oportunidade de construção coletiva de conhecimentos teórico-práticos. Esse aspecto parecia estar previsto, como um dos objetivos do processo de formação continuada no CIEP, justamente para que o professor pudesse melhor articular *“teoria e prática, no fazer e refazer cotidiano da escola, para que este professor se tornasse capaz de construir, analisar, criticar, enfim, teorizar sua prática pedagógica com autonomia e consciência do momento histórico-social e de sua dinâmica”* (RIBEIRO, 1991, p.185).

4.2.3 Lembrando do material fornecido

As percepções sobre o material fornecido, evidenciadas pelas professoras, mais uma vez, guardam semelhanças, tanto quando esses materiais são simplesmente enumerados, como também quando elas elaboram análises a respeito deles.

Nossa, o material era excelente, as apostilas do curso da UERJ eram ótimas, tinha uma parte com os teóricos, muita análise de casos reais e muita bibliografia de apoio. Além desse material, tinha também a revista Informação Pedagógica, que fazia uma boa ponte entre a educação e a cultura; mas só saíram poucos números, eu acho que saíram 5 e estavam previstos 10, alguma coisa assim. Teve a Carta ao Professor, que ajudava no planejamento das aulas, mas não era estilo cartilha ou estilo livro didático, que dá tudo pronto; eram questões para estudo e depois é que iríamos planejar. Além de todo o material avulso que a nossa PO trazia pra gente. Todos os materiais faziam a gente pensar, nada vinha pronto. Isso criou nos professores uma nova cultura escolar, essa cultura que tô falando é a cultura do professor que mudou porque aprendeu muito com o curso e com todo o material disponível; é a cultura dos alunos que passa a ser respeitada (Carolina).

Tinha um material que era específico para o curso da UERJ; a gente ia ganhando cada módulo conforme ia acabando o anterior, preparando o relatório e sendo aprovado. Aí vinha o módulo seguinte, o material era bem interessante, levava a gente a pensar muito, as discussões eram acaloradas, o material era feito pra despertar essas discussões, essas discussões eram sobre escola de tempo integral, sobre o construtivismo, sobre educação com crianças pobres, sobre o trabalho cotidiano, era muito bom. A gente tinha aquela revista que o estado mandou e a Carta ao Professor, que era por área e ajudava muito a gente a entender algumas questões que tínhamos que trabalhar com os alunos. Era um material riquíssimo (Carla).

Bom, vou tentar me lembrar de tudo. Primeiro teve o material vinculado a UERJ, eram as apostilas; nelas a gente estudava a teoria e a prática, mas estudávamos também outros aspectos ligados à educação, que não se

refletiam direto na sala de aula, tipo a origem social das crianças, a importância da saúde, o compromisso do professor, tudo isso ajuda a mudar a maneira de o professor ver a educação, mas leva tempo: a gente não escuta uma vez e muda; olha só, passamos por uma escola tradicional, o curso de magistério era tradicional e de repente a gente vai mudar, não é assim, não. Isso vai sendo construído aos poucos. Bom, já falei do material da UERJ. Depois foram as revistas, como era mesmo o nome? (eu digo: Informação Pedagógica) Isso, Informação Pedagógica, com artigos ótimos, falando de educação, de cultura, de comunidade, esses artigos também tinham uma visão teórico-prática muito interessante. Tinha também aquela coleção, tô ruim de nome hoje... (para não direcionar a resposta, pergunto do que tratava essa coleção) ela dava várias sugestões de atividades, atividades que levavam a criança a pensar, como era o nome mesmo, ler e escrever ou escrever e ler... (digo: ler, escrever, contar). Isso mesmo, ler, escrever, contar; eram vários números, muito bons também. Esse material era específico para alfabetização. Tô com a impressão que estou esquecendo de alguma coisa, se lembrar te digo depois ... Eu sabia que tava esquecendo de alguma coisa, era a Carta ao Professor, material riquíssimo que tratava das questões de linguagem (Graça).

As professoras Carolina, Carla e Graça enumeraram, de forma unânime, três materiais: as apostilas elaboradas pela UERJ, a revista Informação Pedagógica e a coleção Carta ao Professor. Além desses materiais, a depoente Carolina traz em suas lembranças a utilização de um material selecionado e disponibilizado pela P.O. de seu CIEP, caracterizando então esse material como específico para aquela unidade escolar. Já as lembranças de Graça explicitam uma outra coleção, que se chamava Ler, Escrever e Contar, que foi elaborada para os professores que lecionavam na classe de alfabetização. Esse dado apresentado unicamente por Graça pode nos levar a uma interpretação de que, dentre as professoras desse subgrupo, apenas ela lecionou, no período do 2º PEE, em classe de alfabetização, tendo a possibilidade de conhecer e trabalhar com esse material específico.

As narrativas sobre o material utilizado durante o processo de formação continuada

se completam, pois cada uma traz um detalhe diferente sobre o conteúdo desses materiais.

Carolina ressalta que as apostilas da UERJ estavam organizadas em três partes para cada tema. Primeiramente, havia uma apresentação e uma discussão teórica sobre o tema, depois eram propostos vários estudos de caso e, por último, eram fornecidas várias referências bibliográficas complementares para aqueles que desejassem se aprofundar no assunto.

Carla destaca alguns temas discutidos no material elaborado pela UERJ, tais como: escolarização em tempo integral, construtivismo e escolarização de crianças das classes populares. Ela corrobora, ainda, o que havia sido dito por Carolina, quando aponta o caráter teórico-prático do material e as inúmeras oportunidades de discussão que ele suscitava.

Por fim, Graça sublinha a possibilidade de estudar e discutir questões tão presentes na escola (a origem social das crianças, a importância da saúde, o compromisso do professor), mas nem tão discutidas, posto que eram tidas como pouco vinculadas às atividades pedagógicas do professor. Esta depoente considera de suma importância que essas discussões tenham acontecido no CIEP, com todos os seus agentes, e não apenas por iniciativa ou intermédio de um pesquisador externo, que não tinha a mesma chance de conhecer a realidade da escola.

Quanto à revista Informação Pedagógica, organizada pela Secretaria Extraordinária e distribuída a todos os professores, cabe ressaltar o caráter multidisciplinar, visto que Carolina e Graça sublinham, em suas narrativas, como ponto forte deste material de apoio, a constante interação entre educação e cultura. O governo do Estado do Rio de Janeiro, de fato, demonstrava, nos estudos norteadores da proposta do 2º PEE, uma grande preocupação com a cultura do professor e dos alunos, quando inseriu naqueles estudos “um instrumental teórico básico para pensar e repensar a cultura, numa perspectiva abrangente que supere preconceitos” (RIBEIRO, 1991, p.186).

As narrativas das três professores apresentam poucos detalhes sobre as duas coleções: Carta ao Professor e Ler, Escrever e Contar. Sobre a primeira, Carla ressalta que é dividida por área e Graça lembra apenas das discussões de linguagem também contidas naquele material. Como a professora Graça só menciona as discussões de linguagem, mais uma vez posso supor que ela estava fortemente preocupada com a aquisição da linguagem, por trabalhar, naquele período, com turma de alfabetização.

Apenas uma vez faz-se perceber um descontentamento de uma das professoras com o material, na verdade, com a interrupção da edição da Revista Informação Pedagógica. Consta na contracapa dos números editados a intenção de se editar 20 números, mas infelizmente apenas 5 números foram editados e distribuídos aos professores. Este foi lembrado pela professora Carolina, o que talvez seja um sinal de que ela acompanhava com interesse essa publicação. A rigor, a crítica acaba, por assim dizer, depondo a favor do periódico, pois, se não fosse bem avaliado, a interrupção da sua publicação decerto não seria salientada pela entrevistada.

Todas as professoras classificam o material com ótimo, rico e muito útil. Carolina destaca, em sua narrativa, um aspecto muito interessante, que é a construção de uma nova cultura escolar, no sentido apresentado por Viñao (1998, pp. 168 -169):

A Cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no interior das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que induzem a estratégias e normas para organizar e levar a classe a interagir com os companheiros e com os outros membros da comunidade educativa, integrando-se assim na vida cotidiana dos docentes. Esses modos de pensar e atuar constituem certos 'rituais' e 'mitos', que sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e a formação do professor, lhe servem para estabelecer sua rotina diária.

Apesar de não usarem o termo cultura escolar, as outras depoentes, ao longo de suas narrativas, demonstram que o processo de formação continuada e o exercício do magistério foram imprimindo uma cultura escolar específica dos CIEPs e de seus agentes, conforme transparece em alguns depoimentos:

Aqueles professores que estudaram e estudam porque sabem que isso faz parte do seu trabalho são diferentes, você não acha, e o CIEP incutiu isso na nossa cabeça (Graça).

Eu lembro de um que aconteceu, um negócio engraçado, ia ter um congresso pago e o estado tava pagando para duas pessoas de cada escola, lá no CIEP foi a maior briga, porque todo mundo queria ir; fizemos

então um sorteio e eu como sempre, não fui sorteada. Mas como eu sou “cri-cri” e queria muito ir, fui lá na coordenadoria perguntar se não tinha sobrado de outra escola. Sabe o que eles disseram: que várias escolas devolveram os formulários porque ninguém se interessou. O que, preenchi o meu e avisei lá no CIEP; sabe o que aconteceu, todo mundo do CIEP quis participar (Graça).

(...) fora o curso que fizemos, que equivalia a uma faculdade, só que a gente discutia o nosso dia-a-dia nesse curso, era a teoria dentro da prática ou a prática dentro da teoria. Nossa, lá é que me tornei uma Professora, com P maiúsculo (Carla).

Esses depoimentos assinalam uma nova cultura escolar que foi se construindo dentro dos CIEPs, a partir da reorganização do tempo de permanência dos alunos e dos professores na escola, ou seja, ambos passaram a vivenciar a integralidade do tempo escolar. Essa nova cultura escolar também foi sendo forjada pela maneira como a cultura de ambos – docentes e alunos - era vista, respeitada e trabalhada no interior da escola; pelas inúmeras oportunidades dadas às famílias para vivenciar a escola e seu cotidiano e pela generosa possibilidade de estudo fornecida aos professores e demais funcionários da escola.

4.2.4 A formação continuada e sua relação com a prática

Segundo NÓVOA (1991), o professor constrói seu saber ativamente, ao longo de sua experiência de vida, e sua formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e por meio da (re)construção permanente de uma identidade profissional e pessoal.

Nessa perspectiva, percebo que as professoras foram construindo suas práticas a partir do estudo do seu cotidiano, combinado com os conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação, principalmente da formação continuada.

Nossa, é tão difícil fazer essa relação. Porque a gente estuda para ser alguma coisa, mas só se torna aquilo na prática; por exemplo, o médico estuda 6 anos, mas só quando ele vai pro hospital é que podemos dizer que ele é um médico. Mesma coisa: eu estudei para ser professora, mas só me constituí como professora na prática, quando vim pro CIEP, então, é difícil dizer; olha só, ser professor de CIEP é diferente, a gente não se fecha numa sala e dá a aula que quer. A gente estuda junto, constrói as aulas junto, resolve junto os problemas, então, se pensarmos assim é claro que a formação continuada de professores me constituiu enquanto professora. É que, na verdade, eu sei que não funciona assim nas escolas regulares, onde tem professor que não dá aula, tem professor que lê revista, revista de fofoca, revista da Avon, não tô falando da revista Informação Pedagógica, não (risos); e tem professor que rala muito. Mas aqui não, quem quer se encostar não pode ficar no CIEP, aqui o trabalho é coletivo de verdade e isso nós fomos construindo desde o início, quando fizemos o curso da UERJ; e nossa prática sempre refletiu isso. Você entende, na verdade não dá para separar algo na minha prática que tenha sido influenciado pela formação, tudo é fruto da formação, da convivência com os professores, com os alunos; porque a gente tá falando só da formação continuada de que só os professores participaram, mas muito do que aprendi foi na troca com os alunos. Eles são muito parceiros na construção do conhecimento por parte deles mesmos e dos professores. Claro que essa escuta do aluno e essa aceitação de que ele aprende e ensina foi construída no processo de formação e no modelo de trabalho que desenvolvíamos (Carolina).

Bom, como já te falei, só me senti professora com P maiúsculo quando comecei a trabalhar aqui no CIEP. Eu vejo quando os alunos se formam aqui na quarta série, eles falam: professor tal me ajudou a gostar de história, professor tal me fez gostar de ler, etc. E eu agora posso fazer a mesma coisa: o curso que fizemos assim que entramos para o CIEP me

ajudou a gostar de estudar, me ajudou a pesquisar, a buscar novos caminhos pro trabalho cotidiano, me ajudou a aceitar desafios e isso tudo é fundamental para o trabalho de um professor. Quando alguém aqui fala, o estado tá oferecendo o curso tal, lá longe, eu me inscrevo e vou, sou a maior rata de cursos oferecidos pelo estado e olha que, além do deslocamento, ainda tenho que deixar tudo pronto pros alunos, porque às vezes a inspetora pode ficar com eles, mas só se deixarmos tudo “mastigadinho”. Como não gosto de mandar criança de volta pra casa, deixo tudo pronto, só que isso é complicado, porque eu normalmente não trabalho com tudo pronto. Tá vendo, tudo no fundo é fruto da formação que tivemos (Carla).

Bom, vamos pensar nas influências. Outro dia fizemos um encontro do grupo do normal e lá tem gente dando aula no estado, no município e em escola particular; só eu em CIEP. Olha, foi um tal de reclamar da diretora, reclamar dos alunos, reclamar das famílias, reclamar da falta de material, da falta de pessoal, era falta de tudo, eu fiquei um pouco apreensiva e, já que era pra reclamar, reclamei do descaso do estado com o projeto dos CIEPs e do salário, mas não reclamei do meu trabalho porque adoro o que eu faço. As outras tinham uma voz de chateação pelo que estavam fazendo, como se estivessem rezando pra acabar o horário da aula e ir embora ou contando os dias para entrar de férias; eu não vou te dizer que não gosto de férias, mas eu fico pensando: e aquela criança que não tem o que comer, como fica nas férias; e aquele menino que o pai bate, ai meu Deus, é um sofrimento. Eu sei que eles não podem viajar, então poderiam estar na escola, que tem um espaço ótimo, numa colônia de férias, mas o estado não oferece nada disso. Então eu acho que as influências afetaram o olhar que eu tenho sobre meu aluno, o seu potencial, a sua cultura e as maneiras como eu posso trabalhar para ver meu aluno crescer enquanto gente, enquanto cidadão. Ele aí deixa de ser só um aluno, a escola precisa formar o cidadão em sua totalidade. Eu li um texto que falava que a

educação, não basta que seja em horário integral, se ele não for bem trabalhado. Mas ela [a educação] tem que ser integral para formar o aluno em diversos aspectos, não só nos conteúdos da escola, aqueles formais, mas para a vida, valorizando sua cultura, dando chance de arrumar um trabalho. Nossa, a gente nem percebe essa influência toda, só agora que estou parando para pensar (Graça).

O conjunto das histórias contadas parece confirmar a importância do processo de formação de professores para a transformação/adaptação sucessiva do *habitus* adquirido nas socializações familiar e escolar.

Como afirmam Nogueira e Nogueira (2002, p. 4), o “sistema de disposições incorporadas pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação.” No caso de Carolina, o que ficou de sua formação continuada vai além dos momentos previstos para realização desse processo, incluindo outros momentos e outros agentes, tidos também como fundamentais para a constituição do seu *habitus* profissional e, conseqüentemente, para a organização da sua prática docente. Essa professora relata que, a partir do processo de formação continuada, foi sendo desenvolvido um novo olhar sobre os papéis dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem; assim, inúmeras possibilidades de trocas foram sendo realizadas entre os alunos e os professores, levando-a a considerar todo esse processo de troca como um grande momento de formação e de constituição de sua prática docente.

As narrativas de Carolina e de Graça se entrecruzam, quando ambas comparam as práticas docentes e os sentimentos em relação a essas práticas, cotejando professores que passaram por um processo de formação/atuação em um CIEP e professores das escolas regulares. Elas mostram que, entre professores dos CIEPs, há uma maior disposição para o trabalho coletivo, um maior comprometimento com o ensino público e, principalmente, com a educação das crianças das classes menos favorecidas; e, ainda, um sentimento de prazer no exercício da profissão. Resta saber se os professores de escolas estaduais regulares, que não foram abordados no âmbito desta pesquisa, compartilham dessa visão... De toda forma, há, entre as entrevistadas, uma auto-estima profissional elevada e elas a

creditam, em grande medida, a experiência nos CIEPs.

Essas lembranças ajudam a compreender que as disposições são constituídas socialmente a partir dos estilos de vida, das idéias, dos valores e dos comportamentos valorizados ou desvalorizados, das experiências impregnadas de afeto vividas nos diferentes espaços onde se deu a socialização do indivíduo.

Foi nessa perspectiva que Bourdieu formulou o conceito de *habitus*, ou seja, para ultrapassar a oposição entre subjetivismo - que privilegia a consciência e as vontades individuais, desconhecendo as disposições duráveis dos agentes, produtos de um processo de interiorização das estruturas - e objetivismo - que trata os agentes econômicos como partículas indiscerníveis submetidas às leis de um equilíbrio quase mecânico, como suportes da estrutura, como reflexos redundantes das estruturas. Assim, “o *habitus* encerra a solução dos paradoxos do sentido objetivo sem intenção subjetiva, entre outras razões porque (...) ele propõe explicitamente a questão de sua própria gênese coletiva e individual” (BOURDIEU, 2002, p. 84). Compreendido dessa forma, o *habitus* é uma estrutura interna sempre em vias de reestruturação, na medida em que, confrontado com situações conjunturais, nos diversos espaços sociais, ele torna possível a criação de novas modalidades de conduta dos agentes, possibilitando-lhes, de certa forma, a produção de determinadas improvisações regradas.

Analisando ainda a narrativa da professora Carolina, destaco a dificuldade, por ela apresentada, de dissociar a prática docente do processo de formação, já que os dois se constituíram ao mesmo tempo.

Não houve, durante o início do exercício do magistério para as professoras desse subgrupo, nenhum momento de atuação que não tivesse o suporte da formação continuada sistematicamente oferecida pelo governo estadual. E, quando essa formação deixa de existir, segundo as entrevistadas, não por não ser relevante, mas sim por questões político-partidárias, as professoras já haviam desenvolvido um *ethos* favorável à procura individual e coletiva⁴¹ de experiências de formação.

A gente sempre estudou muito; quando o governo deixou de oferecer,

⁴¹ “Coletiva” refere-se aqui a grupos de professores, independentemente das proposições do governo estadual ou mesmo da própria instituição escolar. Não são necessariamente coletivos institucionais ou institucionalizados, mas coletivos “tout court”.

sentimos um vazio, faltava alguma coisa, claro que eles sabiam que o curso era ótimo e que ajudava muito o trabalho do professor. Mas, por questões partidárias, eles não podiam investir nos “Brizolões” (a professora sinaliza as aspas ao falar). Mas aí a gente já não podia ficar sem as nossas discussões, claro que a gente não manteve o mesmo ritmo, nem podíamos porque o tempo era mínimo, mas a gente ainda mantinha algumas leituras e discussões, ainda mantém, mas elas vêm diminuindo com o tempo (Carolina).

Nossa, quando a gente viu que o grupo do Brizola tinha perdido as eleições, a gente falou: e agora, o CIEP vai pelas “cucuias” de novo. E não deu outra, você acha que outro partido político ia continuar com um trabalho que era a cara do Brizola? (Graça)

Quando alguém aqui fala, o estado tá oferecendo o curso tal, lá longe, eu me inscrevo e vou, sou a maior rata de cursos oferecidos pelo estado... (Carla).

O depoimento de Graça deixa transparecer um compromisso com a educação das crianças das classes populares, mas, sobretudo, um compromisso com a formação integral desse aluno, tendo um olhar sobre a sua cultura e seu potencial. É o que destaca Cavalieri (1996, p. 31), quando afirma que a educação integral deve buscar formar um ser integral, através de “... uma escola que atue integralmente em aspectos da vida dos alunos relacionados ao seu bem estar físico, ao seu desenvolvimento como ser social e cultural e à sua capacidade como ser político.”

Essa preocupação com o aluno e com seu processo de escolarização também está presente na narrativa da professora Carla, que demonstra uma grande preocupação com as suspensões de aulas e com o efeito que isso pode ter para o processo de construção do conhecimento. Ela atribui esse olhar atento para o aluno e para sua realidade ao processo de conscientização do que é a escola pública; do que representa a educação em tempo integral e das possibilidades reais de transformação oriundas do processo de escolarização, do ponto

de vista das crianças das classes populares. E essa conscientização foi se produzindo no binômio “prática docente e formação continuada”.

Carla também se lembra, com grande entusiasmo, do seu interesse pelos cursos oferecidos, fato que ela atribui ao binômio “prática docente e formação continuada”. Destaca, ainda, que a maneira como a experiência do estudo foi vivenciada, ao longo do processo de formação continuada, levou-a a uma regularidade nos estudos, na pesquisa e na busca por desafios.

Nesse sentido, Schön (1996) apresenta um paradigma de saber profissional que emana da prática, da reflexão produzida a partir da ação, de uma pesquisa em contexto de prática. As respostas às situações não são dadas mediante a aplicação de uma teoria e uma técnica pré-estabelecidas, mas pelo saber que emana da situação particular. Perrenoud (2001) procura desenvolver esta abordagem, afirmando que a prática reflexiva está no coração do exercício da atividade profissional, propondo que a formação inicial e contínua de professores incorpore lugares para acompanhamento e análise das práticas, por meio de uma metodologia clínica.

Encontra-se, na perspectiva do profissional reflexivo, grande potência quanto ao olhar sobre o professor como sujeito da construção do conhecimento pedagógico. É preciso, contudo, cautela para não levar a questão para outro pólo, ou seja, para um sentido “pragmático”, limitando a reflexão apenas ao âmbito do cotidiano, na busca de resolução de situações pontuais, sem invocar as referências teóricas como mediação para as análises.

No caso específico da formação continuada desenvolvida nos CIEPs, essas questões foram pensadas e tratadas de forma cautelosa, visto que o governo se preocupou com políticas que efetivaram as condições para que o professor atuasse de forma reflexiva; para que o protagonismo do professor não gerasse uma supervalorização do indivíduo, ignorando os contextos sociais e institucionais; para não estimular o desenvolvimento de um certo “praticismo docente”, que desconsiderasse as produções acadêmicas e para não fomentar o risco de reduzir a investigação sobre a prática aos problemas da sala de aula.

Do depoimento de Graça surgiu, assim como apareceu nas narrativas de Eliane e de Mônica, professoras classificadas no subgrupo 1, um sentimento de possibilidade de análise do processo de formação continuada no qual se envolveu: por fazer parte de seu cotidiano, não lhe havia ocorrido como os professores que atuaram em CIEP, nos dois governos do

Brizola no Rio de Janeiro, foram privilegiados com esse processo e puderam, a partir dele, se constituir como professores reflexivos, comprometidos com a educação pública e com a transformação social.

Apesar das diferenças, no que se refere às trajetórias dessas professoras, principalmente no que concerne ao processo de formação continuada vivenciado, o eixo que une essas histórias parece ser uma preocupação com os alunos, com suas realidades e com a forma de considerá-las no cotidiano escolar. Isso se expressa na busca constante para repensar o processo ensino-aprendizagem, o papel do aluno e do professor nesse processo e, ainda, na construção, através de estudos e pesquisas, de um grande e permanente fórum de discussões que integre todos os envolvidos no processo de escolarização. Para essas professoras, a formação continuada parece constituir o eixo fundamental de suas práticas e da sua afirmação como profissional reflexiva e comprometida com a transformação social, em especial no tocante à escolarização dos filhos das classes populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao termo desta pesquisa, que, a rigor, como todos os trabalhos investigativos, não está definitivamente concluída, mas se encontra, por assim dizer, num momento importante de culminância e sistematização, pretendo declinar alguns elementos significativos que sobressaíram, de forma conclusiva, através do presente estudo.

Preliminarmente, a pesquisa revelou, mais uma vez, a pujança do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro, que, mais de vinte anos após a sua primeira implantação, e tendo sofrido as conseqüências da marcante descontinuidade das políticas educacionais no Rio de Janeiro, segue sendo uma importante referência de política pública de educação e, principalmente, de escola pública comprometida com a emancipação das classes populares. Mesmo alguns de seus críticos mais contundentes não deixam de reconhecer o compromisso ideológico do projeto dos CIEPs com as crianças das classes populares, não obstante as duras críticas que fazem à utilização excessiva do projeto com vistas à realização do sonho presidencial de Leonel Brizola. Os CIEPs são também lembrados, até hoje, como promotores de um profícuo debate sobre a educação pública, no Rio de Janeiro e no Brasil, com a participação, não apenas de especialistas e políticos, mas de vários segmentos da sociedade. Raramente uma política educacional suscitou tanta polêmica no Brasil. Desde os CIEPs, talvez o debate sobre a organização da escola em ciclos e sobre as cotas raciais nas universidades públicas tenham sido as únicas políticas que, no campo da educação e em nível nacional, inclusive através de jornais de grande circulação, provocaram vivo interesse do conjunto da sociedade.

Cabe também mencionar em tom conclusivo, mas ainda em caráter preliminar, ou seja, sem vinculação direta com as questões da pesquisa, que o trabalho com memórias de professores, neste caso, de professoras, independentemente de produzir dados e achados para a pesquisa, já cumpre, de plano, um papel importantíssimo, no sentido de proporcionar, às narradoras, um exercício crítico-reflexivo sobre momentos importantes de suas trajetórias, exercício este por vezes inédito para esses sujeitos. E não se trata apenas de analisar o passado, pois muitos dos elementos restituídos através da história oral continuam exercendo substantiva influência sobre a vida cotidiana das professoras. Assim, o exercício

crítico a que aludi, muitas vezes, volta-se para o presente, ou seja, para situações que a narradora ainda vive e sobre as quais ainda não se havia debruçado com certo distanciamento crítico.

Encerrando esta abordagem conclusiva preliminar, importa sublinhar que a pesquisa corroborou o lugar absolutamente estratégico da formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores, ressaltando, inclusive, que uma das características virtuosas de um bom programa de formação inicial de professores é justamente a capacidade de inculcar, nos docentes, um *ethos* favorável ao aperfeiçoamento profissional continuado, como condição de desenvolvimento e até mesmo de sobrevivência na profissão.

No que se refere às questões específicas investigadas pela presente pesquisa, concluo, inicialmente, que o conjunto das entrevistadas confere muita importância à experiência de formação continuada vivida nos CIEPs. Ressalto, porém, o fato de que as professoras que ingressaram como bolsistas no 2º Programa Especial de Educação, recém-egressas do curso normal e sem experiência docente, percebem a formação continuada que viveram nos CIEPs como absolutamente vital para a construção do seu modo de ser docente.

De toda forma, a auto-estima profissional de todas as entrevistadas conheceu um substantivo processo de fortalecimento, ao longo do processo de socialização vivenciado nos CIEPs, em particular nos momentos de formação continuada com apoio institucional. Tais momentos despertavam, nas entrevistadas, um sentimento positivo de que estavam sendo valorizadas e de que eram alvo de investimentos expressivos por parte do poder público.

A socialização profissional nos CIEPs e, especificamente, a vivência da sua proposta de formação continuada fez aflorar ou corroborou, nas professoras, a percepção de que, doravante, seria absolutamente indispensável prosseguir, de forma ininterrupta, com o processo de aprimoramento de sua formação. Muitas inclusive foram provocadas a retomar os seus estudos formais e estimuladas a aprofundar a leitura e a participação em congressos, como estratégias para assegurar o aperfeiçoamento de sua qualificação profissional. Considero importante acrescentar que essa formação continuada, sem desprezar o lugar da teoria, reconhecido pelas professoras entrevistadas, era ainda mais valorizada, na medida

em que se revelava capaz de interagir com problemas, desafios e questões oriundas do próprio cotidiano escolar.

O modo como a formação continuada era desenvolvida nos CIEPs e, sobretudo, a dinâmica do trabalho no cotidiano dos CIEPs favoreceram, segundo as professoras, a emergência ou a consolidação do trabalho em equipe, da participação e do diálogo como elementos estruturantes do fazer docente e da construção de uma escola pública efetivamente democrática.

A formação continuada nos CIEPs e, a rigor, o conjunto das experiências de socialização vivenciadas pelas professoras, no âmbito dessas escolas de tempo integral, tiveram substantiva importância na politização das docentes, contribuindo para que assumissem ou consolidassem um autêntico compromisso com o sucesso escolar das crianças das classes populares. Quero aqui salientar que não se trata, como revelou a pesquisa, de mera “partidarização” de suas atitudes, até porque algumas professoras se declararam muito críticas em relação à utilização exagerada do projeto dos CIEPs por Brizola e por seu partido político. O que ressalto aqui, portanto, é um compromisso político, que me parece genuíno, com uma certa visão de sociedade e de escola pública, na perspectiva da afirmação do direito das classes trabalhadoras a uma educação pública de boa qualidade.

Não tenho nenhuma dúvida de afirmar que a socialização profissional nos CIEPs e, em especial, a vivência da proposta de formação continuada neles desenvolvida produziram, nas professoras entrevistadas, um *habitus* profundo e duradouro que, até hoje, estrutura, por um lado, muitas de suas percepções sobre a escola pública, sobre a formação continuada de professores e sobre a escolarização das crianças das classes populares. Por outro lado, aquele *habitus* também estrutura muitas das práticas profissionais adotadas pelas professoras. Com efeito, o *habitus* nelas formado configurou-se, na expressão cunhada por Pierre Bourdieu, como uma “gramática geradora” do seu modo de ser docente, chegando por vezes a repercutir sobre suas vidas, não apenas no plano profissional, como já assinaléi, mas também no plano político e até no plano pessoal.

As conclusões de uma pesquisa, em geral, são também momentos de abertura de novas veredas ou pistas de investigação. No meu caso, tendo completado 15 anos ininterruptos de pesquisa sobre os CIEPs, começo a ser provocada, no sentido de dialogar

com alunos e famílias que foram diretamente contemplados por essa política educacional. Assim, tendo estudado os CIEPs do ponto de vista de seus formuladores, de seus dirigentes, de seus críticos, de seus analistas acadêmicos, das disputas político-partidárias por eles suscitadas e de seus profissionais da educação, começo a me interessar pelo seu estudo, sob o olhar dos alunos egressos dos CIEPs e de suas famílias, ou seja, a partir da memória e da trajetória dos sujeitos das classes sociais a que o projeto se destinava. Esta é, portanto, uma perspectiva de aprofundamento da presente pesquisa, que se foi esboçando no processo mesmo de produção desta tese de doutorado. Materializa-se, assim, também na minha experiência de pesquisadora, aquela idéia de incompletude do trabalho de pesquisa, a que me referi no primeiro parágrafo destas considerações finais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Z. Passando os olhos pelo sistema educacional francês. Informação Pedagógica, Rio de Janeiro, n. 2, 1993.
- ACCARDO, A. & CORCUFF, P. La sociologie de Bourdieu. Bordeaux: Lê Mascaret, 1986.
- AGÊNCIA BRASIL. Distorção entre idade e série cursada por estudantes brasileiros preocupa governo e especialistas. 7 de abril de 2007.
- ANDRE, M. E. D. A. et alli. O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos professores. 1ª. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- ANDRE, M. E. D. A. Avaliação revela Impacto de um Programa de Formação de Professores. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 16, p. 149-164, 2008.
- ANFOPE, A definição das diretrizes para o curso de pedagogia. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004. Disponível em www.anped.org.br
- AUGÉ, M. As formas do esquecimento. Lisboa: Imediações, 1998.
- BECKER, J. J. “O handicap do a posteriori”. In: FERREIRA, M. et alii. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; HABERMAS, J. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores).
- _____. Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. Obras escolhidas II: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. Obras escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et controle social. Paris: Minuit, 1975.
- BERTAUX, D. Les Récits de Vie. Paris : Éditions Nathan, 1997.
- BOSI, E. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. Les Héritiers: les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964.
- _____. & PASSERON, J. C. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. Choses dites. Paris: Minuit, 1987.
- _____. & WACQUANT, L. Réponses. Paris: Seuil, 1992.
- _____. Meditations Pascaliennes. Paris: Seuil, 1997.
- _____. A miséria do mundo. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUERIA, M. A. E CATANI, A. (org.) Escritos de Educação. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRAGANÇA, I. F. S. Fragmentos autobiográficos: memória e formação continuada de professores. Contexto e educação. Rio Grande do Sul, ano 16, n.63, p. 107-118, jul/set 2004.
- _____. História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces, 2008. (mimeo)
- BRANDÃO. Z. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das

camadas populares. Cadernos de Pesquisa, n. 40, fev. 1982.

BRANDÃO, Z. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. Educação e Sociedade, n. 32, abril 1989.

BRZEZINSKI, I. ; GARRIDO, Elza . O que revelam os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd. Série Estado do Conhecimento, INEP, v. 1, n. 6, p. 303-328, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004.

BURKE, P. (org.). A escrita da História: novas perspectivas. SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CABRAL, M. E. S. C. Construindo a escola de tempo integral: um cotidiano e seus desafios. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (orgs.) Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

CALDAS, A. A noção de cápsula narrativa: a entrevista, o texto e o outro na hermenêutica do presente, 2001. www.unir.br

CANDAUI, V. M. (org.) Magistério : construção cotidiana. Petrópolis : Vozes, 1997.

CARDOSO, E. M. S. Formação continuada de professores: uma repercussão na prática pedagógica? Niterói, UFF, 2006 (dissertação de mestrado)

CASTRO, A. R. V. de e FARIA, L. C. M. CIEP – o resgate da utopia. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (orgs.) Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A M. Escola de Educação Integral: em direção a uma educação escolar multidimensional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996 (tese de doutorado)

_____. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (orgs.) Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CHAMON, M. Trajetória de feminilização do magistério – ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

COELHO, L. M. C. C. ; CAVALIERE, A. M. V. (orgs.) Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (orgs.) Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

COLLARES, MOYSES e GERALDI. Educação Continuada: A política da descontinuidade. Educação e Sociedade. Campinas, CEDES, n. 69, 202-219, 1999.

CUNHA, L. A Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez/ Niterói: EDUFF/ Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.

DAVIS, K. O método biográfico como uma metodologia crítica. 2003 (mimeo traduzido do original em língua espanhola por Olga R. M. von Simson)

DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, O. M. (org.) Experimentos com histórias de vida: Itália – Brasil. São Paulo: Vértice / Editora Revistas dos Tribunais, 1988.

DEWEY, J. Vida e Educação. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, J. Democracia e Educação. São Paulo: Nacional, 1959.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

ÉBOLI, T. Uma experiência de educação integral. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Programa Especial de Educação do Rio de Janeiro. Falas ao professor. Rio de Janeiro: Governo do Estado, 1985.

ESTEBAN, M. T. (org) Avaliação, uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1993.

FARIA, L. CIEP: a utopia possível. São Paulo: Livros do tatu, 1991.

FAUNDEZ, A. O poder da participação. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAROTTI, Franco. Histoire et Histoires de Vie: La méthode biographique dans les sciences sociales, 2ª ed. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.

FERREIRA, F; LEITE, P E LITCHFIELD, J. “The rise and fall of Brazilian inequality: 1981 – 2004” Relatório Técnico do Banco Mundial, 2005.

FERREIRA, M. (coord). Entre-vistas: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

_____. *et alii*. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FRANÇOIS, E. A fecundidade da História Oral. In FERREIRA, M. de M. e AMADO, J. (org.) Usos e abusos da História Oral. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez/Morales, 1979.

_____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

_____. Professora sim, tia não. São Paulo: Olho d’água, 1993.

FREITAS, H. Todo educador aprendendo. Lições do I Encontro Nacional, 2004. Disponível em: <http://www.anfoepe.hpg.ig.com.br/boletim09/helenafreitas>

FORQUIN, J. C. La sociologie des inégalités d’éducation: principales orientations théoriques, principaux résultats depuis 1960. Saint-Cloud: École Normale Supérieure, 1980. (mimeo)

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, ^a L. G. de et alii (org). Por uma cultura da infância São Paulo: Autores Associados, 2002 pp. 49-68

_____. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva da escola pública. In: MENEZES, M. C. (org) Educação, memória, história. São Paulo: mercado das Letras, 2004, pp. 287-330

GATTAZ, A. Braços da resistência: uma história oral da migração espanhola. São Paulo: Xamã, 1996.

GATTI, B. A.; BERNARDES, N. M. G. Concluintes de curso de formação de professores a nível de segundo grau: avaliação de habilidades. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 20, p. 39-110, 1977.

GERALDI, C. ; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. A. (orgs.) Cartografias do trabalho docente. Campinas : Mercado de letras/ ALB, 1998.

GERALDI, C. MESSIAS, M. G. E GUERRA, M. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. ; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. A. (orgs.) Cartografias do trabalho docente. Campinas : Mercado de letras/ ALB, 1998.

GUIMARÃES, R. M. E ROMANELLI, G. A. A inclusão de adolescentes no mercado de trabalho a través de uma ong. In: Psicologia em Estudo, v. 7, n. 2. Maringá, jul/dez, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. Vida de professores. Lisboa: Porto Editora, 2000.

INEP. Estatística dos professores no Brasil. Brasília: outubro de 2003.

KENSKI, V. M. “Memória e prática docente”. In: BRANDÃO, C. R. (org.) As faces da memória. Campinas/ SP: CMU, 1994.

JOSSO, M.-C. - Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 37/50.

_____. História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 11/24, jul./dez. 1999.

LANG, V. Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. Revue Recherche de Formation, n.23, p.9-27,1996.

LARROYO, F. História Geral da Pedagogia. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LELIS, I. A. O. M. A polisemia do magistério: entre mitos e histórias. Rio de Janeiro: PUC / RJ, 1996 (tese de doutorado)

LEONARDOS, A C. Opportunities to learn academic skills in brasilian public schools: a comparative case study. Stanford: Universidade de Stanford, 1990. (tese de doutorado)

LIMA, V. M. CIEPs: a re-invenção da escola pública? (um estudo de caso). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1988.

LINHARES, C. e TRINDADE, M. N. (org). Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo freire, 2003.

LOBO JÚNIOR, D. T. CIEP: a impotência de um desejo pedagógico. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 1988. (dissertação de mestrado)

LOZANO, J. E. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA e AMADO (org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 15-26.

MAURÍCIO, L. V. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (orgs.) Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Representações do Jornal O Globo sobre os CIEPs. Caxambu, MG: Anped, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de História Oral. 4ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MENEZES, M. C.; SMOLKA, A. L.. Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em Educação. Bragança Paulista, S.P.: Autores Associados, 2000.

_____. (Org.). Educação, memória, história: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Memórias, Identidades, Representações: a voz do professor. Campinas, SP: UNICAMP. (mimeo)

MIGNOT, A. C. V. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? Em aberto, Brasília, v. 8, n. 44, out./ dez., 1989.

_____. A escola pública e a construção de um espaço alternativo de educação. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 40, 1991.

_____. Monumento à educação: escola pública de tempo integral. Revista Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 3, 1994.

_____. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. In: MIGNOT, A. C. V. e CUNHA, M. T. S. (org.) Práticas de memória docente. SP: Cortez, 2003.

MISUKAMI, M. da G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFCar, 2002.

MONTEIRO, A. M. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para escolas de horário integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991- 1994. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (orgs.) Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A.. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 69-90.

NOGUERIA, M. A. E CATANI, A. (org.) Escritos de Educação. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, M. A. E NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação e Sociedade. v. 23, n. 78, Campinas, SP, 2002.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Formação Contínua de professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1995.

O GLOBO. Cieps 21 anos. Rio de Janeiro: 28 de maio a 4 de junho de 2006.

ORTIZ, R. Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PARO, V. *et alii*. Escola de tempo integral - desafio para o ensino público. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1988.

PARK, M. (org.) Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: casa do Psicólogo, 1999.

PERISSÉ, V. L. S. Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994 (dissertação de mestrado)

PINEAU, G. e LE GRAND, J. L. Les Histoires de Vie. Paris : Presses Universitaires de France, 1993.

_____. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, P. e CASPAR, P. – Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PLAISANCE, E. Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie. in: PERRENOUD, P. & MONTANDON, C. Qui maîtrise l'école? Lausanne, Réalités Sociales, 1988.

_____. Développer la pratique réflexive das le métier d'enseignant. Paris : ESF éditeur, 2001.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História, n. 14, SP: PUC / SP, fev, 1997.

PORTELLI, A. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História, n. 14, SP: PUC / SP, fev, 1997.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História, n. 15, SP: PUC / SP, abril, 1997.

PRINS, G. História Oral, a escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

PUPPIN, A. Do lugar das mulheres e das mulheres fora do lugar. Niterói, RJ: EDUFF, 2001

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org.) Experimentos com histórias de vida: Itália – Brasil. São Paulo: Vértice / Editora Revistas dos Tribunais, 1988.

RIBEIRO, D. Anísio Teixeira, pensador e homem de ação. In: Anísio Teixeira, pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

_____. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. Aspectos culturais do fracasso educacional brasileiro. In: CADEMARTORI, L. (org.) O desafio da escola básica: qualidade e equidade. Brasília: IPEA, 1991.

_____. (org.). O novo livro dos CIEPs. Carta, Brasília, n.15, 1995.

_____. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIO DE JANEIRO - PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO. Falas ao professor. Rio de Janeiro, 1985.

ROSEMBERG, F. & CAMPOS, M. M. Creches e pré-escolas no hemisfério norte. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectiva. In: Reunião Anual da Anped, 26, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA Antonio (Ed.), Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In : BARBIER, J.-M., Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris, Presses Universitaires de France, 1996. p. 201-222.

_____. Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZ e FALCÃO. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no Processo inicial da institucionalização da educação primária pública. Caxambu, MG: Anped, 2005.

SETTON, M. G. J. A Teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. N. 20, SP: ANPED, maio/ago, 2002. p.60-70

SILVA, A. F. A hora e a vez do ensino do teatro: historicidade, narrativa de professores e perspectivas paradigmáticas. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. (tese de doutorado)

SILVA, W. C. La formation des maitres a l'Universite: analyse sociologique des experiences menees dans trois facultes d'education de la ville de Rio de Janeiro (Bresil). Paris: Université René Descartes, 1997. (tese de doutorado)

_____.(org). Formação de professores: narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet/ Niterói: Intertexto, 1999.

_____ e LINHARES, C. F. S. Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal. Rio de Janeiro: Plano, 2003.

_____. Política de Formação de Profissionais da Educação no Brasil e a Questão da Pesquisa na Formação de Professores. In: GOMES, J.C. E SCHAFFEL, S. L. Formação docente: diferentes percursos. Rio de Janeiro: CEP, 2007.

SILVA, Y.R.O.C. CIEP: l'expérience d'une politique d'éducation dans l'Etat de Rio de Janeiro (Brésil). Paris: Université René Descartes, 1994. (*mémoire de licence*)

_____. La participation des enseignants à l'élaboration et au développement de projets éducatifs: le cas des CIEPs dans l'Etat de Rio de Janeiro (Brésil). Paris: Université René Descartes, 1995. (*mémoire de maîtrise*)

_____. L'alphabetisation des enfants des milieux populaires: analyse de l'expérience des Centres Integres d'Education Publique - CIEP (Rio de Janeiro - Brésil). Paris: Université René Descartes, 1997. (*mémoire de DEA*).

SILVEIRA, R. S. O resgate de memória na construção da prática pedagógica. Niterói, RJ: Universidade Estácio de Sá, 2004. (monografia de graduação)

SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

SOUZA, E. C. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Salvador, BA: UFBA, 2004 (tese de doutorado)

SOUZA, M. C. C. C. A Escola e a Memória. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, Editora da Universidade de São Francisco, 1987.

TARDIF, F. M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. (org). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____ e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73. SP: Cortez; Campinas: CEDES, 2000, p. 209-244.

TEIXEIRA, A Educação no Brasil. São Paulo: Companhia Educação Nacional, 1976.

TEIXEIRA, A Educação para democracia. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1997.

THOMPSON, P. A voz do passado. SP: Paz e Terra, 1998.

_____. "História oral e contemporaneidade". In: Revista História Oral, n. 5, 2002.

THOMSON, A., FRISCH, M. e HAMILTON, P. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In FERREIRA, M. de M. e AMADO, J. (org.). Usos e abusos da História Oral. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

UNESCO. L'enseignement supérieur au XXIe. siècle: Vision et actions. Document de travail. Paris: Editions Unesco, 1998.

VILANOVA, M. "Rememoración em la historia". In: Memória Rerum, n. 30, 3ª. época, 2003.

VIÑAO, A. Espacio y Tiempo Educacion e Historia. In: Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educacion. México: IMCED, 1996

_____. Por uma historia de La cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Culturas Escolares. Universidad de Murcia. (mimeo)

_____. Culturas Escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). Universidad de Murcia. (mimeo)

VON SIMSON, O. R. de M. (org.) Os desafios contemporâneos da História Oral. Campinas, S.P.: Centro de memória – UNICAMP, 1997.

_____. Imagem e Memória. In: SAMAIN, E. (org.) O Fotográfico.

São Paulo, Hucitec, 1998. pp. 21 – 34

_____ et alli (org.) Educação não formal: cenários da criação. Campinas, S. P.: Editora da UNICAMP, 2001.

_____. Memória e identidade Sócio-cultural: reflexões sobre pesquisa ética e compromisso. In: PARK, M. (org.) Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2003

_____. História Oral, memórias compartilhadas e empoderamento: um balanço de experiências de pesquisa. Texto apresentado na Reunião da Associação Internacional de História Oral realizada na Austrália em 2006. (mimeo)

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

_____. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. In: Presença pedagógica. V.6, n.34, jul/ago, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Ficha 1: Para ser preenchida pelo entrevistado

INDICAÇÕES TEMÁTICAS	ITENS
Identidade	Nome: _____ _____ Idade: _____ Sexo: _____ Onde e quando se formou professor: _____ _____ Há quanto tempo leciona: _____ Há quanto tempo leciona em um CIEP: _____ Experiência docente em outras escolas (onde / por quanto tempo): _____ _____

Ficha 2 : Roteiro para o pesquisador

INDICAÇÕES TEMÁTICAS	ITENS
Questão geradora	Conte-me como você se tornou professor. Como acha que se formou seu estilo docente, quais foram as principais influências?
Trajetória familiar	Fale um pouco de sua infância e de sua família: Onde você morava? Como era sua casa? O que faziam seus pais? Qual era a formação dos seus pais? Como foi o seu percurso escolar? Como sua família se envolveu neste percurso? Durante a sua infância e juventude, que experiências em sua vida familiar você acredita que tenham sido importantes para a sua entrada na profissão docente? Houve influência de pessoas chaves para essa escolha / entrada na profissão? E fora da vida familiar, que outras experiências ou pessoas foram importantes neste período para sua entrada no magistério? Você acredita que sua família influenciou no seu jeito de ser professora?

Formação / Trajetória escolar	Fale um pouco de sua trajetória escolar: Em que escolas estudou? Como eram as escolas? Ao longo de sua escolarização há fatos e pessoas que influenciaram sua escolha profissional ou marcaram o seu jeito de ser professor? Fale um pouco do curso de formação de professores. Dessa experiência, o que mais marcou sua prática? O que você considera mais positivo e negativo nessa experiência? Quais foram as pessoas, no curso de formação de professores, que mais lhe marcaram? Por quê?
Experiência / Trajetória profissional	Houve experiências de magistério anteriores ao ingresso no CIEP? Como você as avalia? Considera que em algum momento de sua vida houve mudanças na trajetória profissional? Como se deu sua entrada no magistério? Sub-categoria: CIEP Como se deu sua entrada no CIEP? Como você descreveria os CIEPs no período dos 1º e 2º PEE e fora deles? Nesse seu itinerário profissional no CIEP, o que foi fundamental para seu estilo de docência? Como era a formação continuada no período do 1º e 2º PEE? O que foi mais positivo e negativo nesta formação? Como você avalia o material pedagógico utilizado na formação? E as relações entre os profissionais que trabalharam no processo de formação? E o envolvimento do grupo? E o seu envolvimento? Como essa formação repercutiu na sua prática profissional? Que processo de formação você almeja para o seu crescimento profissional? Que outros aspectos da sua vida profissional influenciam na sua prática pedagógica? Com que intensidade?

ANEXO 2

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA MÔNICA

Entrevista Diretora Mônica

Realizada por: Yrlla Ribeiro

Data: 04/04/2008

A ENTREVISTA

LADO A – FITA 03

***Yrlla** – Entrevista com a professora Mônica em 04 de abril de 2008. Primeiro Mônica, eu queria que você falasse um pouquinho como é que você se tornou professora. Quais foram as principais influências pra você ter escolhido essa profissão?*

Mônica – No início eu não queria, fiz contabilidade antes. Fiz contabilidade. Mas como eu tinha muita necessidade de trabalhar, e eu trabalhava e estudava a noite – fazia contabilidade – mas aí eu perdi o emprego. Aí eu comecei a dar aula em casa, e eu não queria ficar sem estudar. Falei: “poxa, se eu tô dando aula em casa, aula particular, então vou aproveitar e vou fazer a formação de professores”. Na época normal que chamava. Aí eu fiz o normal, e aí pronto. Aí me apaixonei. Me apaixonei, adorava. Aí trabalhava de manhã, de tarde, até que fiz o concurso e comecei a trabalhar.

***Yrlla** – Agora vamos falar um pouquinho da sua infância. Onde você morava? Como era sua casa? O que faziam seus pais, o grau de instrução deles? quando você fez essa escolha pelo magistério? Durante essa sua infância, e a sua juventude, teve alguma experiência familiar, ou a mãe, ou o pai, ou a vó, ou o tio, alguém na família que era professor e que você se espelhou um pouco nessa experiência?*

Mônica – Minha mãe sempre se preocupou muito com o nosso desempenho na escola, eu tinha mais dois irmãos, minha mãe era doméstica, e ela não queria que eu fosse doméstica, fui criada sem pai, minha mãe descia todo dia quando chegava em casa ainda tinha que deixar tudo arrumado para gente, desde cedo comecei a fazer o serviço de casa, cozinhar, cuidar da roupa e odiava tudo isso, então minha mãe dizia que precisávamos estudar para ser alguém na vida e somos, nós três temos bons empregos, se é que isso aqui é um bom emprego, um irmão meu é militar e o outro da polícia civil. Minha mãe tinha esta preocupação porque ela era semi-analfabeta, na verdade ela é, meus filhos também dão um enorme valor à avó e aos estudos. Lá em casa a prioridade sempre foi os estudos. Mudei muitas vezes de casa e conseqüentemente de escola e minha mãe corria sempre atrás de boas escolas públicas, mas se não tivesse vaga, ihhhh! Naquela época não era fácil conseguir vaga em escola pública aqui em cima não, minha

mãe chegou a pagar escola particular para que não tivéssemos que parar de estudar. Foi só nesse ano mesmo, era muito difícil para minha mãe pagar. Minha família era pobre, conto para meus alunos para eles entenderem a força do estudo.

Yrlla – *Houve influência de pessoas da família ou do entorno na sua decisão de entrar para o magistério? E no seu jeito de ser professora?*

Mônica – Toda vez que tinha chance minha mãe dizia: - ah, queria tanto ter uma filha professora! E eu dizia: - eu não, não tenho paciência, minha letra é feia, onde já se viu professora de letra feia e que não sabe desenhar, de jeito nenhum. Minha mãe semi-analfabeta como poderia me influenciar na minha prática docente. Não, o meu jeito de ser professora só se constituiu com a prática, só com a experiência, com o convívio com os alunos é que eu fui definindo o que era importante para minha prática docente e o que não era. Mas não tive ninguém pra me espelhar. Só com a prática mesmo, quando eu comecei a fazer e que eu passei a gostar.

Yrlla – *E dentro da escola já, na sua formação. Algum professor, algum colega que influenciou? Mesmo antes de você ter escolhido, já no início do ensino fundamental?*

Mônica – Ah, eu tive uma professora de ciências. Na 7ª série. Ela... eu tinha aula com ela e eu dizia assim: ah meu Deus! Se eu fosse professora eu queria ser uma professora igual a ela. Porque ela era assim, muito amiga dos alunos; ela contava coisas da vida dela. Ela fazia essa diferença entre os outros professores. Se preocupava muito em dar aula, aquela coisa muito técnica, e ela não. Ela sentava, ela ria, ela conversava, ela contava coisas. Eu lembro... olha, até hoje ainda lembro. Pra você ver como é que marca. Eu lembro que eu era muito chorona, como ainda sou. Sou muito chorona. Então eu lembro que uma vez, acho que foi em amigo oculto, e eu chorei com aquela entrega de presentes, que ia acabar o ano, não sei o quê. E ela pra me consolar falou assim: “ah Mônica, não chora não. Porque você vai ver o quanto você ainda vai chorar da vida”. (A PROFESORA CHORA).

Yrlla – *Aqui nessa escola não, né? Aqui nessa escola não mais.*

Mônica – Não. “o quanto você ainda vai ter que chorar da vida. Então não chora não, nesses momentos assim alegre, você não chora não”. E sei lá, sempre quando eu tenho algum problema, eu lembro disso. Então eu acho, que mesmo inconsciente, ela me fez assim, ser o profissional que eu sou. Por que, a gente tem falta de professor aqui de geografia, e eu gosto muito das aulas de geografia. Então eu hoje dou aula pra essa turma 701. Mesmo sem ganhar nada, porque não tem professor, mas, já tava acontecendo o 1º bimestre, e eles sem professor. Falei: Ah, sabe de uma coisa? Eu vou dar aula. Porque eu to fora de sala de aula. E eu não gosto. Eu acho até que quem está na direção, deve sempre...

Yrlla – *Pelo menos uma turma deve ter.*

Mônica – Deve. Nem que seja um tempinho, dois tempinhos. Porque quando a gente se afasta muito, a gente se esquece das nossas reivindicações enquanto professora. Porque o cargo de diretor te absorve muito. É tudo muito mecânico,

muito papel, é muito levantamento, é muito isso... então você acaba esquecendo essa parte afetiva que a gente tem em sala de aula. Então eu acho que a professora Maria Helena me influenciou.

Yrlla – *E alguém mais assim? Na vizinhança...*

Mônica – Não, ninguém. Não. Que eu lembra, não.

Yrlla – *Essa sua trajetória escolar começou aqui. Essa aqui foi a sua 1ª escola, ou você teve alguma antes daqui?*

Mônica – Antes eu tive. Eu tive.

Yrlla – *Você estudou a onde antes?*

Mônica – Eu estudei na escola que... aí eu já não lembro muito o nome. Não lembro mais o nome, mas sei que foi em Belford Roxo.

Yrlla – *Era uma escola pública?*

Mônica – Era uma escola pública.

Yrlla – *Aí lá você fez até que série?*

Mônica – Eu fiz até a 3ª série. Aí vim pra cá na 4ª... não. Eu fiz até a 2ª. Vim pra cá fiz a 3ª, fiz a 4ª, fiz a 5ª série, e aí na 6ª série eu já fui pra uma escola particular, que era a Presidente Médici, agora aqui, que agora é Darcílio Aires. E lá eu fiz 7ª e 8ª.

Yrlla – *E aí depois você fez o normal numa outra escola?*

Mônica – Aí eu fiz o 2º grau, que eu fiz em contabilidade.

Yrlla – *Ah não, você fez contabilidade!*

Mônica – E aí eu já comecei... quando eu acabei a 8ª série, a mamãe falou assim: - “Ah Mônica, eu não tenho como...”

Porque mamãe era sozinha, domestica, eu tinha mais dois irmãos. Então era complicado. Então ela falou assim: “eu preciso que você vá trabalhar”. E eu de maneira nenhuma queria ser domestica. Eu não suporto serviço de casa. Não posso ter a vida que a minha mãe tem. Então no ensino médio eu fui fazer contabilidade, estudava à noite e trabalhava de dia. Aí eu trabalhando – que eu fui trabalhando aonde? – eu fui trabalhar em uma escola particular em São João de Meriti, era Centro Educacional São Mateus, fui trabalhar como secretaria. Atendente na secretaria. Eu fui trabalhar nessa escola particular. Tinha uma professora que faltava muito. e quando ela faltava, o diretor pedia pra eu ir pra sala. Aí eu ficava na sala, tomando conta daquela turma. Isso talvez tenha também influenciado. Eu tinha esquecido dessa minha passagem. Porque aí, essa escola tinha dois donos. Quando eles brigaram, quem ficou na escola foi aquele que não me colocou, então eu fui mandado embora. Aí foi nessa época que eu fui mandada embora. Aí eu pensei, naquele tempo em que eu cobria a professora que faltava, eu falei: “ah, vou dar aula em casa”. Aí reunia a comunidade – até hoje de vez em quando eu encontro alguém que estudou comigo lá em casa – e aí comecei a dar aula em casa.

Yrlla – *E o curso de formação de professores que você fez depois do curso de contabilidade. Como é que foi? Como é que foi essa experiência?*

Mônica – Olha, na verdade hoje em dia, eu avalio que não foi muito bom não. Por quê? Porque eu dava aula de manhã e a tarde. Porque eu era muito boa alfabetizadora. Aí, eu trabalhava de manhã e a tarde. Então, acabei largando o curso de contabilidade e fui para o curso de formação de professores à noite. E não foi muito bom. Não foi mesmo. Mas, como eu gosto de estudar, e quando eu entrei pro estado a gente teve o período de CIEP, onde a gente tinha àquela hora pra estudar, pra ler – eu sempre gostei muito de ler – então isso amenizou um pouco. Isso amenizou um pouco. Mas eu tenho certeza que na época não foi um curso bom, como minha filha fez.

Yrlla – *Ela fez aonde?*

Mônica – Ela fez no Instituto de Educação. Então, não foi muito bom não.

Yrlla – *E teve algum professor desse período que marcou você? Você acha que teve?*

Mônica – Não. Não.

INTERRUPÇÃO – O TELEFONE TOCA. A gravação é pausada

Yrlla – *Dessa experiência então, do curso normal, teve algum professor que você acha que marcou?*

Mônica – Não.

Yrlla – *Não marcou nada na sua trajetória depois como professora?*

Mônica – Não.

Yrlla – *Não, né. E no magistério: como é que foi essa sua experiência... você teve essa experiência que foi só em casa, depois foi direto no CIEP.*

Mônica – Não. Não.

Yrlla – *Teve uma experiência em escola particular.*

Mônica – É. Não. Foi, foi. No período que eu estava fazendo o normal, eu trabalhava de manhã e a tarde já dando aula. Por quê?

Yrlla – *Em escola já?*

Mônica – Isso. Por que, o que aconteceu? Eu reunia esses alunos na minha casa, pra dar aula. Eu tinha uns 15, 18 alunos na minha casa dando aula. E como eu não queria ficar sem estudar, eu resolvi fazer o normal. Aí eu fui fazer o normal na escola que eu tinha feito a 7ª série, dessa professora. Ela já não estava mais. Aí eu voltei pra essa escola. Fui fazer o normal. Nessa escola eu tive uma professora de educação artística, professora Norma, que ela gostava muito do Ney Matogrosso, e eu também. Então a gente ficava trocando figurinha sobre o Ney Matogrosso. E eu sou péssima em educação artística. Eu não gosto de cortar, de colar, de pintar. Eu não gosto. Eu gosto de jogar bola, sabe? Eu sou assim,

dinâmica.

Yrlla – *Algo mais ativo.*

Mônica – Isso. Então, eu conversava muito com ela. Ficava ali, sentava do ladinho dela, fiz uma amizade com ela. Então a gente ficava ali trocando figurinha de Ney Matogrosso. Aí, ela falou assim:

- “Mônica, eu tô com vontade de abrir uma escola, que é onde eu moro, que é no K11 em Nova Iguaçu. Eu tô com vontade de abrir uma escola lá.

- Eu falei: a Dona Norma, porque a senhora não abre em Cabuçu? Eu já tenho os alunos, eu levo os meus alunos pra sua escola. E olha, a Célia, outras colegas da sala, também tem alunos em casa”.

- Ah, tá bom! Então eu vou pensar.

Aí, o que ela fez? Abriu uma escola aqui, que era Centro Educacional São Marcos – que era o nome do filho mais novo dela – e eu levei os meus alunos, a Célia levou os alunos dela, a Tina levou os alunos dela. Foi aí que eu conheci a Tina, entendeu? Levou os alunos dela, e formou essa escola aqui em Cabuçu. E, eu estudava, de manhã. Eu estudava de manhã, e dava aula em casa a tarde. Então aí ela falou assim:

- “Mônica, por que você não passa pra noite? Que aí você dá aula de manhã e a tarde”.

A FITA É PAUSADA

Mônica – Aí...

Yrlla – *Você passou a trabalhar de manhã e de tarde, e foi estudar a noite.*

Mônica – Isso.

PAUSA NA FITA

Yrlla – *Aí você começou a trabalhar de manhã e de tarde, e foi estudar a noite.*

Mônica – E fui estudar a noite.

Yrlla – *E como é que foi essa experiência numa escola que não o CIEP, na rede privada? Como é que foi essa experiência? Como é que essa experiência marcou o seu estilo de dar aula?*

Mônica – Olha, foi complicado. Mas hoje em dia eu vejo que foi ótimo. Porque a escola particular você tem que fazer tudo. Então eu lembro que eu tinha 46 alunos em cada turma. E alunos de alfabetização. Então, eu ia pra casa com sacolas de caderno, e professor você tem que ser palhaço em sala, até pra despertar os alunos e tudo. Fazer teatro, fazer brincadeira, e eu gosto muito disso. Então, eu achei uma experiência ótima. Então às vezes aqui, professor reclama que tem muito aluno, e eu fico pensando: “Meu Deus, como é que eu dei conta daquilo tudo?” E eu tinha que levar os cadernos com dever de ondinha, de controle motor, pra no outro dia dar aquele caderno, e enquanto eles estavam fazendo, eu fazia o dever de casa pra eles levarem, e levarem os cadernos. Então meus irmãos me ajudaram muito. Porque eles têm uma letra linda, todos dois tinham. Ainda têm até

hoje. Aí, o meu irmão Cláudio desenhava que era uma beleza. Então, cada sílaba que eu ia dar, cada palavra, ele fazia o desenho pra mim. Então foi ótimo. Outro dia minha filha faltou o estágio, e eu briguei muito com ela. Briguei demais com ela.

- Minha filha!

- Ah mãe, mas eu não estava me sentindo...

- Você tem que ir, você não pode...

- Ah, eu tô ganhando pouco.

- Mas você pensa que tá ganhando pouco. Mas é estágio.

Então tudo que ela aprender lá, vai ser pra vida dela. Então ela tá ganhando muito. aí lembrei disso, e contei pra ela a minha trajetória desse período. Que não era fácil. Era uma turma de manhã, e uma turma à tarde. E no 2º turno, eu ganhava metade do que ganhava no primeiro.

Yrlla – Nossa!

Mônica – Escola particular.

Yrlla – E essa escola existe até hoje?

Mônica – Não. Ela se separou do marido, teve uma desavença. E ela fechou a escola. Vendeu a escola para o cunhado da Tina. Que depois também não levou avante aquela escola.

Yrlla – E você só teve essa experiência nessa escola?

Mônica – É, só essa.

Yrlla – Que durou quanto tempo?

Mônica – Ah, durou uns 6 anos.

Yrlla – Ah, bastante.

Mônica – Foi, bastante tempo.

Yrlla – Até depois você entrar no CIEP.

Mônica – É.

PAUSA NA GRAVAÇÃO

Yrlla – E assim, a gente acaba construindo com essas experiências o modo da gente dar aula, uma maneira da gente encarar os alunos, os colegas. O que você acha que influenciou mais na maneira de você construir o seu modo de dar aula, de trabalhar com os alunos? Foram as suas relações familiares, foi a sua relação na formação, foi a sua prática já como professora?

Mônica – Eu acho que além da prática, foi a dificuldade da minha vida familiar. Foi a dificuldade, porque, sem pai, com dois irmãos, a minha mãe sendo diarista. Ela procurava trabalhar na casa de professoras, porque ficava sensibilizada e falava: “olha Ruth, você só venha pra cá quando Mônica chegar”. Então ela trabalhava mais na parte da tarde, e eu estudava aqui de manhã. Encontrava com ela no meio da estrada pra ficar com os meus irmãos. Aquele medo. Eu lembro que eu

tinha muito medo da minha mãe não voltar. Porque ela descia lá pra baixo, trabalhava lá em baixo. Pegava trem, sabe? Trazia roupa pra lavar. Então, eu acho que o que mais influenciou a minha maneira de dar aula é isso. Porque eu faço isso muito com os meus alunos. Eu sou muito de conversar. Eles até falam: “nossa professora, mas a senhora é muito fofqueira”. Porque eu quero saber da mãe. E sua mãe? Você tem pai? O que sua mãe faz? Então eu acho que eu passo muito a minha vivência familiar pra eles. Até de falar assim, olha... com o aluno rebelde, aqui, quando chega aqui: gente, vocês tem que ter calma. Tenha paciência. Porque o adolescente hoje não tem essa paciência. Você tem a paciência, porque se você estudar, você vai conseguir um emprego melhor, e aí você vai poder comprar o que você não tem, o que sua mãe não pode te dar. As vezes aqui a gente tem muito isso, mãe que fica o dia inteiro fora, e os filhos ficam sozinhos. E aí eles vão pra rua. E aí eu sei que muita coisa que eu conto pra eles, eu conto a minha história pra eles, eu conto muito. toda turma que eu tenho eu conto. Gente, eu não tinha bicicleta, eu não tinha relógio. Eu tinha tanta vontade. Eu fui aprender a andar de bicicleta depois de adulta. Meu 1º relógio foi eu que comprei. Então vocês têm que ter paciência. Aí olha hoje como é que eu tô. Eu tenho casa própria, eu tenho carro. To dirigindo, sabe.

Yrlla – *Que bom.*

Mônica – E eles me encarnam muito na rua, quando eles estão descendo e eu paço de carro, eles se jogam no mato. Então eu conto isso muito pra eles. Porque eu sou uma vitoriosa. Com o quadro familiar que eu tinha, nossa. Mas isso também vem, apesar da minha mãe não ter tido estudo, mas ela dizia: “eu não quero que você seja o que eu sou. Você tem que estudar, você tem que aprender. Então eu faço qualquer coisa pra você estudar”. E aí quando eu comecei a trabalhar... outro dia o meu irmão me lembrou: “Mônica você lembra que foi você que pagou o concurso pra Marinha? É Cláudio, foi? Foi. Foi você que pagou”. Porque quando eu comecei a trabalhar, aí eu comecei a ajudar em casa.

Yrlla – *Eles são mais novos?*

Mônica – São mais novos. Um é da marinha, o outro é da polícia civil

Yrlla – *São até hoje?*

Mônica – São.

Yrlla – *Ah, que legal!*

Mônica – Todos dois. Um fez inglês, e o outro fez educação física. Olha, minha vida é cheia de professor de educação física.

Yrlla – *É verdade! A academia vai ser o próximo passo.*

Mônica – É, meu irmão tá montando uma academia aqui em Cabuçu. Então, quer dizer, eu levo isso muito pra sala. Eu tenho certeza que eu levo. A fala que eu tenho com eles é isso. É mostrar pra eles que eles podem conseguir uma vida melhor através da educação.

Yrlla – *Agora então eu vou falar um pouquinho do CIEP, mesmo. Como é que foi*

a sua entrada no CIEP? Quando que aconteceu? Foi concurso? Foi concurso pra CIEP? Foi concurso pra escola e o CIEP foi por acaso?

Mônica – Quando eu, eu resolvi fazer concurso público, foi na época em que tinha tido anistia, e que o Gabeira, o Brizola, esse pessoal todo tinha retornado. Que aí o Niemayer, Darcy, se juntaram pra idealizar o CIEP. E quando eu no jornal li, a proposta do CIEP, nossa, eu fiquei maravilhada. Meu Deus to céu, eu tenho que fazer concurso pra entrar pro CIEP. E comecei a defender a bandeira do CIEP e tudo. Aí fiz. E aí eu fui chamada. Fui chamada pro CIEP. Aí eu fui do CIEP 22, de Queimados. Fui pra lá primeiro. A estrada não era asfaltada, tinha uma pontizinha que, olha, era um sacrifício todo dia pra atravessar aquela ponte. Não tinha estrada pra chegar até o CIEP. Porque era bem afastado de Queimados. Muito afastado. Ele falavam que era o lugar que desovava as pessoas. Então, tinha uma ponte, que todo dia, às vezes, eu ficava esperando uma outra colega pra poder passar junto, porque eu tenho muito medo de passar em ponte assim. Aí eu fui pro CIEP. E era tudo muito novo, novo mesmo. Tudo lindo. Aqueles banheiros lindos de mármore. Eu amo o CIEP. Gente, aquele espaço maravilhoso. Eu fiquei maravilhada com aquilo. Aí eu fui dar aula, peguei uma 2ª série. Nossa, que tranquilidade. Eu lembro que eram 25 alunos. Eu pensava: gente, pra quem deu aula pra 46, alfabetizando.

Yrlla – 2ª série com 25 é o paraíso.

Mônica – Nossa mãe. Aí eles começaram com aquela técnica de sentencição. Eu não sou muito a favor. Eu ainda prefiro a exclamação, a palavrção, com a sentencição. Uma mistura. Eu não gosto de um método só. Até porque os alunos são cada um diferente do outro. Então eu acho que se tem que ter vários métodos, varias técnicas. O aluno diz: não professora, eu não entendi. Eu não posso ensinar da mesma maneira que eu ensinei antes. Se ele disse que não entendeu, não tem como. Eu tenho que dar um jeito de mudar a maneira de ensinar. Aí, foi tranqüilo. Foi ótimo. Adorava. Adorava.

Yrlla – Aí você ficou um ano lá...

Mônica – Fiquei um ano lá, mas era muito longe. O riquinho era pequenininho, ainda mamava. Eu ia de fralda no peito, porque tinha leite àbeça. Então eu ia de fralda, era muito sacrifício. Que ano horrível aquele. Ai eu falei: bem, eu vou pedir transferência pra Nova Iguaçu. E o mais próximo era o CIEP Mangueira. O CIEP Mangueira tava iniciando quando eu entrei. Eu ainda chegue, junto com a Deise, a fazer inscrição pra inicio. Tanto pra funcionário quanto pra aluno. Então, iniciei. Era o professor Edson, que ficou só um ano. No ano seguinte veio o professor Manoel. Que ficou uns 2 anos. E veio a professora Francisca. Que antes de mim era a Francisca. E é isso que estraga no serviço público. Porque, tem que ter eleição pra diretor. Não pode ser... Depois eu acabei virando diretora, ainda sem eleição, mas aqui não, fui eleita.

Yrlla – Não pode ser indicação.

Mônica – Não, não. Não pode. Tem que ser eleição. Quem tem que decidir é a comunidade. Quem tem que decidir são os professores, são os alunos que tem que decidir. Aqui mesmo quando eu entrei, o que quê aconteceu? Quem votou em

mim foram os alunos. A maior parte dos funcionários não votaram em mim. Mas os alunos, 80% dos alunos. Então, não adianta, tem que ser assim. Eu não sei se numa próxima eles vão votar de novo. Não sei.

Yrlla – Seu mandato é de quantos anos?

Mônica – 4 anos. Esse ano tem eleição. Esse ano tem eleição. Então, eu fiquei no CIEP dando aula, pro 1º segmento, durante 4 anos. 4 anos eu dei aula lá. 4 não, 5 anos. 5 anos eu dei aula lá. E nessa gestão da Francisca, o que quê aconteceu? Ela não tava muito bem. Ela não freqüentava, não tinha aquela democracia de sentar e vamos resolver. Eu acho que direção tem que ser isso. É até bom, porque você tira um pouco do seu compromisso.

Yrlla – É, tem que ser parceira.

Mônica – entendeu. Se eu decido com os professores, se deu certo ótimo, bom pra todo mundo. Se não deu, a culpa não foi só minha. Todo mundo opinou, todo mundo decidiu. Ah tá! A gente achou que seria melhor, então agora vamos pensar numa outra...

Yrlla – Pensar de novo, todo mundo junto.

Mônica – Isso. Vamos pensar. Então, não acontecia isso. E eu já tinha essa idéia na época. Até porque, quem vem de escola particular, sabe muito o que é ser explorado. Então quando ele chega num serviço público, ele quer uma mudança. Ele quer uma mudança. Aí, o pessoal: “Ah Mônica vamos. A Francisca vai sair agora. Entra, vamos”. Olha, eu nunca tinha sido diretora. Gente, nossa, foi uma experiência maravilhosa. Eu adorei.

Yrlla – Quando eu entrei você já era diretora, e a Márcia era diretora adjunta.

Mônica – Isso, era.

INTERRUPÇÃO

Mônica – Aí, eu fiquei 4 anos, 5 anos. Não, não foi 5 anos. Eu fiquei 4 anos e 8 meses. E aí quando eu sai de lá, quando eu entrei, a outra chegou e disse: “olha, daqui o diário oficial, você não é mais. Sou eu agora”. Terrível, né. Nossa!. Cheguei entrar em depressão. Nossa, fiquei muito deprimida. É horrível isso.

Yrlla – E nem dava nem mais pra continuar no CIEP?

Mônica – Não. Aí não dá. Uma situação dessa, não dá mesmo. Não é uma situação que você passa, de vez, assim, pra outra. Eu espero que aqui seja assim, que eu passe pra outra. Aí tudo bem. Você até fica. Mas numa situação assim não dá pra ficar não, tive que sair.

Yrlla – E como é que você descreveria o CIEP nos dois momentos que eles funcionaram com projetos mesmo...

LADO B – FITA 03

Yrlla – *Como você descreveria o CIEP nesses dois momentos. Um pouco da sua estrutura física, como na estrutura dos materiais pedagógicos, como da relação com os alunos, o número de funcionários. Como é que o CIEP funcionou nesses dois momentos especificamente?*

Mônica – Eu vivenciei os dois momentos. Quer dizer, até pos três. O antes, o no meio – que foi o governo do Moreira Franco -, e depois, aí o segundo momento, o CIEP. No 1º momento, havia toda a empolgação da estruturação. Só, o CIEP sem nada já é maravilhoso. A estrutura, o espaço... Aqui de vez em quando eu falo: ah meu Deus, se fosse no CIEP... olha essa sala! Tudo pequenininho aqui. E lá não. Tudo grande, as salas boas, e tudo. Era... iniciando uma coisa, é muito difícil. Uma coisa nova, que a pessoa ainda não sabe, o que dá certo, o que não dá certo. Então num primeiro momento, teve muito isso. Por quê? Era uma filosofia nova, os métodos eram novos, eles queriam dar todo um suporte para o professor que vinha, que isso é ótimo. Todo um suporte... intelectual também pros professores. E de pessoal. Que é o nosso problema dentro do estado, é esse. É pessoal. É você ter gente pra dar apoio ao professor, dar apoio ao aluno...

Yrlla – *A direção.*

Mônica – O que você viu... no portão. Quem vai ficar no portão? Não é qualquer pessoa que pode ficar no portão. Não é qualquer pessoa que pode receber um pai. Quer dizer, aí é coordenação, é a parte pedagógica. É pedagogo na escola. Tem que ter pedagogo na escola. Então, no primeiro momento a gente teve tudo isso. Tudo isso. Só que, o que acontece? O sistema não teve como levar a frente isso. Aí houve aquela interrupção que houve o governo do Moreira. Aí tudo caiu. A merenda, gente, a merenda, era uma sopa pré-fabricada. Uma coisa horrorosa. Uma coisa... sabe? Caiu tudo por terra, o que o Brizola tinha implantado. Caiu, e veio aquela situação. No segundo momento, do CIEP, aí a coisa já tava mais amadurecida. Aí ele já tinha visto que não tinha condições do Estado arcar com tanta gente. Porque tinha: pessoal da biblioteca, recreadores, o número de professores que foi enorme. Tinha estudo dirigido, que era aquele período em que o aluno ficava no estudo dirigido e o professor parava pra se informar, pra... Então, aí pronto. Aí já diminuiu um pouco. Aí já caiu a qualidade um pouco. E aquele aspecto do aluno ficar o dia inteiro. Pro aluno ficar o dia inteiro na escola, ele não pode ficar o dia inteiro só com um professor. Ele não pode ficar o dia inteiro só na sala de aula. Ele tem que ter todo o suporte, tanto de alimentação quanto de pessoal para interagir com aluno. O aluno tá ali no pátio, e se cair? Não pode. Ele tem que estar fazendo alguma coisa. Então, esses foram dois momentos bem diferentes. Que a gente viu. Uma escola como a gente gostaria, que tivesse; uma escola que a gente não quer que volte; e uma escola com os dados, assim, reais. Porque, num primeiro momento, como foi a implantação, era uma coisa exagerada. O terceiro momento, pulando o segundo momento, no caso do projeto do Brizola, aí já foi uma realidade. Mas ele pecou, por quê? Por que quê ele pecou? Porque eu acho o seguinte: quem entende da saúde é quem está dentro da saúde. Quem entende de educação, é quem está dentro da educação. Então,

natal, secretaria extraordinária, haviam pessoas que não entendiam muito. Não eram parceiros dos diretores. Porque o pessoal, o pessoal da coordenadoria, da secretaria, tem que vir a escola com intuito de colaborar, com o intuito de explicar. De trazer informação. De te dar uma idéia de como a coisa pode... assim como o diretor, como o professor, ele tem que ter uma atitude democrática, na coordenadoria, na secretaria, também tem que fazer esse papel com o diretor. Não é chegar aqui, e só reclamar do que está errado. É chegar aqui, “oh, tudo bem, está errado. Mas pode ser feito assim, você pode ligar pra esse telefone, você pode pedir ajuda aí. A esse órgão”, entendeu? Tem que ser uma coisa assim. E nesse segundo momento se pecou por isso.

Yrlla – *E como é que foi a formação continuada nesses dois momentos? A formação pra professor e pra diretor no segundo momento. Se teve? Como é que ela se deu?*

Mônica – Teve. Tanto eles vinham, ao CIEP, pra dar essa formação.

Yrlla – *No primeiro ou no segundo?*

Mônica – No primeiro e no segundo. No primeiro e no segundo. Só que no primeiro foi um pouquinho menos, porque ainda era implantação. E ninguém sabia muito bem o que ia encontrar, o que fazer. Em que assunto tocar, como começar. Já no segundo já estava mais amadurecido. Aí, no segundo foi melhor. Foi mais organizado. A gente ia muito a extraordinária, pra ter esse tipo de acompanhamento. No segundo momento já foi um pouco melhor.

Yrlla – *E você lembra como era essa formação? Se ela tinha um foco específico, ou não? Se ela era dada pela mesma pessoa?*

Mônica – Não.

Yrlla – *Era uma vez por semana, era uma vez por mês? Era curso, era palestra? Você lembra?*

Mônica – Geralmente eram palestras. Que eles... eram palestras, assim, com profissionais administrativos, pra te dar orientação como administrar. Nós tivemos uma palestra com Darcy Ribeiro. Aí, tão boa. Não esqueço dessa palestra. E ele falava muito rápido, né? Eu me lembro dessa palestra que ele falava dessa questão do aluno ficar o dia inteiro na escola. Da mãe social que tomava conta daqueles alunos que não podiam...

Yrlla – *Ir pra casa.*

Mônica – Que não tinham ninguém em casa. Ou que sofriam abusos. E aí ficava ali no CIEP. Então, eram palestras direcionadas a esses assuntos que a gente vivenciava no dia-a-dia no CIEP.

Yrlla – *E tinha um material específico pra essa formação? Você lembra de ter um material específico que você recebia?*

Mônica – Tinha. Tinha.

Yrlla – *Você avalia como esse material?*

Mônica – Era ótimo. De boa qualidade. Muito bem feito. Tinha muito material. Era uma revista, que era numerada...

Yrlla – *Revista Pedagógica.*

Mônica – Isso. Uma revista pedagógica. Um material bom. Muito bom aquelas revistas. Muito boa.

Yrlla – *E você acha que esses momentos de formação influenciaram muito no seu modelo de trabalhar como professora? Na sua postura enquanto...*

Mônica – Ah, influenciaram sim. Influenciaram. Foi a época de Emília Ferreiro. Nossa senhora. Então, o construtivismo... apareceu... alguns até confundiram muito. Que era um novo método, e na verdade não era. É uma maneira diferente de você ver o que o aluno te devolve. Então influenciou sim. Depois desse período, na hora d'eu corrigir... até hoje quando... no ensino médio, que eu pego uma turma também, de geografia. Aí, pego duas turmas aqui. Uma de manhã, e uma a noite, que ainda não chegou professor. Espero que chegue. Aí, na hora de você corrigir, por exemplo eu que passei por isso, na hora de você corrigir, eu acho que isso me influenciou. Eu sinto essa influencia. Sabe, na hora de corrigir. Muito. De não dar zero, sabe? De.. antes disso, o que acontecia? Eu riscava, eu dava zero. Depois desse período, eu sublinho, eu circulo, entendeu? Ai devolvo pro aluno. Vem cá, o que você quis dizer aqui? Não entendi. Então eu acho que isso... nunca tinha pensado nisso. Mas, vem desse período. Quando foi colocado pra gente construtivismo, eu também li muito, fui procurar. Então, eu acho que eu sofri muita influencia sim. Eu acho que eu sou mais tolerante. Antigamente eu era mais rígida. Acho que eu fiquei um pouco mais tolerante com o aluno.

Yrlla – *E como é que eram as relações dos professores do CIEP com esses formadores que vinham de fora? Tinha rejeição porque eles vinham de fora, ou não, eles eram bem aceitos?*

Mônica – Não. Não tinha não. Não tinha não.

Yrlla – *Era uma relação boa?*

Mônica – Era. Era um grupo bom, um grupo bom. E que tava sim, aberto a aprender. Sempre tem aquelas exceções, mas aí, nem entra na estatística. A maioria aceitava bem.

Yrlla – *A relação era boa, o envolvimento do professor era bom.*

Mônica – Era. Era. Era sim.

Yrlla – *Todos esses cursos eles eram oferecidos no horário de trabalho do professor?*

Mônica – No horário.

Yrlla – *Hoje em dia, que tipo de formação você acha que seria importante você ter como diretora e como professora? O que você acha que ainda falta pra que você possa melhorar a sua prática pedagógica? Que tipo de formação você almejaria?*

Mônica – Eu acho que a escola devia entrar mais na tecnologia. Isso... porque,

aqui a gente tenta, mas é no geral. Tem uma sala de informática que tem 10 computadores. Só que eu tenho 45 alunos em cada turma. Então, a gente até senta aqui pra ver o que fazer. Porque, não tem como você ir, e chegar lá dá uma aula de qualidade, usando os computadores, com 45 alunos, se eu só tenho 10. Não tem como. Então, a gente até tem sentado com a coordenação pedagógica, pra ver como a gente vai fazer. Se vai levar 20, os 25 vão ficar aonde? Os outros 20 vão fazer o quê? Vão ficar na sala? Mas pra ficar na sala precisa ter alguém que oriente uma atividade na sala.

Yrlla – *Uma supervisão.*

Mônica – Aí entra, o número de professores. Se eu to indo pra sala porque não tem professor, como que eu vou disponibilizar um professor pra ficar cobrindo a metade das turmas, porque a outra metade está na aula de informática. Fica complicado. Aqui o que quê acontece? Geralmente eu vou. Faltou um professor: aí gente vamos lá pra sala de informática. Aí, vai, liga aí. Porque não precisa nem você fazer. Porque o aluno tá a frente do professor nas lan houses da vida. Não tem como. Então, gente, oh... ih, que maravilha! As primeiras vezes que eu levei. A gente, liga aí pra mim vai. Liga aí. Eles vão, ligam, e vão procurar. Tem internet? Não tem internet.

Yrlla – *Ah, não tem internet.*

Mônica – Não tem internet.

Yrlla – *É o que atrai os alunos é a internet.*

Mônica – A PROFESSORA FALA COMO SE FOSSE OS ALUNOS RECLAMANDO. Eu falei: gente, vamos combinar. Eu já falei com o grêmio, vamos combinar. Se cada aluno der R\$ 0,50 dá porque eu quero botar via rádio. E eu não tenho velox aqui. Via rádio. Só que a moça veio fazer orçamento, R\$700, 00 só para botar aparelhagem toda. E todo mês R\$105, 00. Aí a verba fica de sair dia 25, mês passado, só foi sair dia 29. 28 ou 29. Então...

INTERRUPÇÃO

Mônica – Aí...

Yrlla – *Você tava falando da verba. Aí a verba saiu atrasada.*

Mônica – Quer dizer, e aí? E aí é um compromisso que eu vou arcar. Então eu estou preocupada em fazer isso. Então, não tem internet. Aí eu levo, aí ficam alguns, sentados. Porque eu comprei, tem 10, 10 computadores, mas eu comprei umas 30, 40 cadeiras. Aí eles ficam sentados, e o laboratório de informática é ao lado do laboratório de ciências. Aí eu coloquei alguns lá, alguns no laboratório de ciências. “gente, vai vendo coração. Vai vendo as coisas aí, até trocar”. Aí aquele que ta sentado não quer sair pro colega entrar. Então é um problema.

Yrlla – *É complicado.*

Mônica – Então eu acho que, seria bom se tivesse... vamos sonhar? Uma televisão na sala, entendeu? Já foi um ganho os quadros com o pilot. Que agora é

aquele quadro branco, mas também eles não mandam pilot. Pilot é super caro.

Yrlla – *Pilot é caro.*

Mônica – A tinta é cara. E dura uma semana.

Yrlla – *E olhe lá.*

Mônica – É uma semana. Então os professores reclamam, eu vou gastar a verba toda só com uma caneta. Não posso.

Yrlla – *É melhor manter o giz.*

Mônica – Gente. Eles não pensaram nisso. Brincadeira. Ideal seria que tivesse uma televisão na sala. A verba de fevereiro são R\$0,32 centavos. Cada refeição R\$0,32 centavos? Eu fui pra sala com o papel que chegou da secretaria, e falei: gente, olha, R\$0,32 centavos. Agora vocês vão pensar num cardápio para eu fazer pra vocês, pra dar R\$0,32 centavos. “professora, mas não tem como”. Eu falei: gente, então vai ter arroz-doce, vai ter canjica, vai ter biscoito, um suco. E quando acabar, acabou. Em reunião. Teve reunião semana passada com os pais, passei tudo pros pais. Porque eles tem que saber.

Yrlla – *É claro.*

Mônica – Aí um pai já vez um abaixo assinado. Já tá na secretaria, quando os pais forem chegando vão assinando, porque ele vai levar pro governador. Falei: pode levar.

Yrlla – *É, isso aí. E você acha que essa formação, e esse seu trabalho no CIEP, além da formação o trabalho cotidiano também, como é que eles influenciaram a sua vida pessoal? Enquanto pessoa, enquanto mãe na educação dos seus filhos. Como é que isso influencia na sua vida, na maneira de você encarar a sociedade, os problemas sociais. Como é que essa formação, e essa sua atuação no CIEP influencia na sua vida cotidiana?*

Mônica – Não sei se foi a minha estada lá. Não sei como. Sei lá, não sei. Acho que eu sou mais tolerante. É porque no CIEP, a gente trabalhando lá e aqueles alunos com cada história – não sei se você lembra da menina que o padrasto abusava, e eu denunciei. Fui lá pro juizado, fiquei de frente pra menina. Então, hoje mesmo teve um problema. Ontem. As duas meninas brigaram. Aí hoje a mãe de uma veio, e a mãe da outra não veio. E eu disse que as duas só entravam com a mãe. Aí a que a mãe não veio, eu fiquei ali sentada conversando com ela. Quando ela começa a contar... aí você... aquilo te desarma. “porque a minha mãe, ela não liga pra mim. Ela não liga pra mim professora. Ela disse que não vem. Ela disse que não vem. Então eu vou parar de estudar. Porque a minha mãe não vem”. Então, sei lá, eu acho que todas aquelas histórias, que a gente se aproximou bem dessa vida lá... apesar de eu ter tido a situação difícil, mas eu tinha a minha mãe que era uma mãe, era um pai. Ela queria que eu estudasse. Ela me protegia. Então quando você vê que as vezes o aluno ele tem, até uma condição melhor daquela que eu tive, mas ela não tem a parte mais importante que é a mãe vir a escola. Pro aluno a mãe vir pra escola no dia de reunião, eles vêem também. Falei: gente, hoje, dia de reunião, é sua mãe que vem. Não

precisa. Dorme até mais tarde. Mas eles gostam de vir. Então, quando o aluno não tem isso, nossa... aí ela começou a chorar contando. Eu vou para de estudar porque a minha mãe não vem. Aí eu vou na casa. Várias vezes eu já fui. Eu vou na casa, eu quero saber onde trabalha. Como eu moro aqui, fica mais próximo. Aí eu pergunto onde mora, aí sei. Ah, você é parente de fulano. Aí eu vou, converso com o tio, converso com... entendeu? Então eu acho que a vivência no CIEP, aquilo tudo que a gente passou lá, faz com que você seja mais humano. Eu acho. O CIEP... apesar de que também tem professor que não. Mas um professor que se envolve, graças a Deus a gente tem professor que ainda quer isso. Que se envolve, que não é só professor, é também educador. Aí a pessoa fica mais humana. Para pra ouvir. Porque o aluno também tem isso. Porque as vezes o professor... “ah, vocês vão brigar”. Na quer saber. E aqui eu paro muito pra ouvir. Ouço demais. Senta, vem você primeiro. Converso. Vem você, aí converso. Outro dia dois brigaram. Aí eu chamei: chama primeiro quem bateu. Aí, quem bateu veio. Quando ele começou a falar Yrlla, ele é excepcional. Ele é especial. E a mãe nunca falou nada, não trouxe nada. Mas quando ele começou a falar...

Yrlla – *Você percebeu logo.*

Mônica – Eu percebi. “ah professora, eu tava nervoso”. Eu olhava pra Eliana, olhava pra Flavia. Ah tá! Eu tive que chamar o outro, e conscientizar o outro, que apesar dele ter apanhado, mas ele tinha que entender a situação do colega. E foi uma dificuldade. Aí eu tive que trazer o colega, e aí conversar tudo de novo com o colega, na frente dele, e olhava pra ele. E olhava pra ele. E a Jesuína aqui também, que também tem aluno que chama ela de mãe. De tanto que ela se agarra a determinados alunos. E aí, olhava pra ele e aí ele foi, ele foi indo, ele começou a chorar. Aí a Jesuína levou ele lá pra fora, e aí conversou com ele, e aí quando ele voltou, ele já voltou outro. Aí, Patrick, você bateu nele. Pede desculpas a ele. “Ah, desculpa colega. Desculpa”. Aí você via que... um homem, um rapaz de 16 anos, enorme. Mas quando ele começou a falar, nossa... Os dois saíram e a gente desaba aqui. Falei: gente, meu Deus, vamos chamar a mãe. A mãe tem que vir, tem que explicar o que ele toma, que cuidado a gente tem que ter com um aluno desse. Então acho que essa vivência toda do CIEP, faz com que a gente fique mais humano. Porque a gente, num colégio particular, é mais selecionado. É mais elite. Então, você não bate de frente com esse tipo de problema. Na escola pública, e principalmente o CIEP – que a gente tem o CIEP aqui, e tem a escola aqui – é uma diferença Yrlla, Oh, no mesmo local. No mesmo bairro. Mas é uma diferença, que você não imagina. A clientela de lá, e a clientela daqui. A gente vê pela roupa, a gente vê pelo celular. A gente vê pelas brigas que acontecem. Pelos pais que vem aqui. Nós tivemos aqui na reunião da semana passada, eram mais de 600 pais. Então a gente vê a diferença. E no mesmo local. Mas CIEP já é outra coisa. Então eu acho que essa... o que a gente passou lá, faz com que a gente fique mais tolerante, com que a gente ouça mais. Com que a gente observe o tipo de professor. O professor que está comprometido, do que não está. Eu acho que toda aquela dinâmica, de lá, fez com que a gente percebesse isso. Eu, eu tenho certeza que todo mundo que passou por aquele período do CIEP, pode tranquilamente pegar uma direção de escola. Que vai fazer uma boa direção. Eu acho que sim. É acho que aprendi a ser tolerante. O CIEP, ele é maravilhoso,

aprendi a ser tolerante no CIEP, essa característica é importantíssima para os professores e eles não são nada tolerantes, e isso eu aprendi no CIEP, Darcy era maravilhoso mesmo, a frente do seu tempo, por isso não foi compreendido e o CIEP tá hoje como está. Eu tive que sair do CIEP por questões políticas, mas ainda volto, eu fui tirada da direção e veio uma interventora de fora, lá da coordenadoria que tinha impasses horríveis comigo nas reuniões, ela nunca tinha posto os pés no CIEP e queria me dizer o que fazer, aí quando ela foi pra lá como diretora eu tentei ficar, fiquei uns meses dando aula na minha, mas aí não deu e tive que pedir pra sair e vim para essa escola, que também tenho muito afeto, porque eu estudei aqui, como já te falei.

Yrlla – *Consegue ter um olhar do todo diferente das escolas regulares.*

Mônica – Muito. Muito.

Yrlla – *Porque você trabalhava muito no coletivo.*

Mônica – Isso. É diferente.

Yrlla – *Tá bom.*