

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**AS VOZES DAS PROFESSORAS SOBRE SUAS
FORMAÇÕES:**

**Estudo Realizado com Professoras do Ensino Fundamental
de uma Escola Pública de Periferia na Cidade de Rio
Branco (Acre)**

Valda Inês Fontenele Pessoa

Campinas (SP)

1999

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

1086056

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	11/11/1999
V.	Ex.
TOMBO BC/	37507
PROC.	229199
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
C.T.C.	29104199
DATA	

CM-00122784-B

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

P439v

Pessoa, Valda Inês Fontenele

As vozes das professoras sobre suas formações : estudo realizado com professoras do ensino fundamental de uma escola pública de periferia da cidade de Rio Branco – Acre / Valda Inês Fontenele Pessoa -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi.

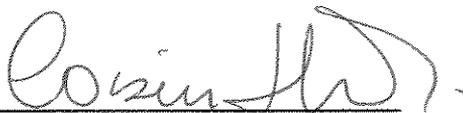
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração Metodologia de Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Valda Inês Fontenele Pessoa e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 01 / 03 / 99

Assinatura: 

Comissão Julgadora

Carla Nunes
Alfonso
Cosme (L)

A Alberto Fontenele, com respeito,
gratidão e saudade.

Dedico:

A Everilda, minha mãe, pelo
infundável amor;

A Clayton, Isabelle e Roger, meus
filhos, companheiros e com os quais
compartilhei sonhos, alegrias e
angústias nesta fase difícil: razão da
minha coragem, com eles aprendo —
a cada dia — a amar a vida;

A Wellington, pelo apoio.

Agradeço...

- À Professora Doutora Corinta M. G. Geraldi pela confiança, orientação competente e apoio nos momentos de maiores conflitos;
- Aos Professore(a)s Doutor César Aparecido Nunes, Doutora Roseli A. Cação Fontana e Adriana Dickel, pela leitura cuidadosa e sugestões valiosas no processo de qualificação deste trabalho;
- À Ufac e à Capes, por tornarem possível a realização deste estudo;
- A Ana Dulce, Geralda, Maria José, Maria Luiza, Maria Raimunda, Marna, Nilva, Silvana, Vanda e Maria Cezarina, professoras e diretora da Escola *Georgete Eluan Kalume*, personagens e co-autoras desta história;
- À professora Robélia e ao professor Jacir Pinto, pela atenção e pelas informações preciosas;
- Aos Professore(a)s da Unicamp, pela ampliação do meu horizonte, e em especial ao Professor Antonio Carlos Bergo, por sua sabedoria, simplicidade e solidariedade;
- Aos colegas do Gepec, pelos ricos debates nas manhãs de sábado e seminários realizados;
- A Beth e Clark, companheiros da Ufac, pela leitura criteriosa de parte deste estudo;
- A amiga Édna Silva por ceder seus ouvidos, com paciência e apoio, nos momentos de crise;
- A Nadir, Secretária da Pós-Graduação, por sua atenção.

A pesquisa foi realizada com professoras egressas de uma escola de formação inicial, modalidade Normal, que, no período da coleta do material empírico, encontravam-se realizando suas atividades docentes em uma escola pública de periferia do Ensino Fundamental.

Buscando detectar pelos fragmentos do desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e organizacional, o estudo descreve, a partir das vozes das professoras, os processos de constituição pelos quais esses sujeitos da pesquisa passaram. Sustentado por uma estrutura conceitual proposta por Nóvoa (1992a, 1992b, 1995a, 1995b) e pelos dados de campo, o caminho foi construído no processo de análise, sem descuidar das opções epistemológicas e políticas da pesquisadora. No processo de análise, além de Nóvoa, mantivemos como nossos principais interlocutores Bakhtin, Moran, Zeichner, Schön, Brunet, Fontana e Freitas.

Resultaram das análises algumas pistas: a opção pela profissão docente está ligada a uma multiplicidade de razões diversas e inesperadas, motivadas pelos *portos de passagem* de suas vidas; a formação inicial é um forte *porto* disseminador; a trajetória das professoras evidencia poucas oportunidades de alargar os horizontes de possibilidades.

This research was conducted on high school graduated teachers that, when empiric material was collected, were teaching in a outskirts public elementary school.

Trying to detect fragments of personal, professional and organizational development, the study describes, from the teachers' speech, the constituting process through which passed the subjects of analysis. The conceptual structure, based on Nóvoa (1992a, 1992b, 19995b) and field data, sustains a path established in the analytical process, without disregarding the author's epistemological and political choices. Besides Nóvoa, the author maintains Bakhtin, Moran, Zeichner, Schön, Brunet, Fontana and Freitas as main interlocutors.

From the analysis resulted some clues: teaching, as a professional choice, is linked to several and unexpected reasons, derived from the *passing ports* of their lives; initial formation is a strong disseminating *port*; the teachers' life trajectory shows scarce opportunities of enlarging the range of possibilities.

<i>Parte I</i>	
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
POR ONDE CAMINHEI	5
Seleção do sujeitos da pesquisa	14
<i>Professoras egressas</i>	14
<i>Professoras formadoras</i>	17
<i>Direção da escola e supervisão escolar</i>	17
Coleta do material analítico	17
 <i>Parte II</i>	
NAS DOBRAS DO COTIDIANO VIVIDO: A PROFESSORA PESQUISADORA	26
 <i>Parte III</i>	
ALGUNS ENCAMINHAMENTOS	63
A PAISAGEM EM QUE A ESCOLA ESTÁ INSERIDA	65
O CENÁRIO ESCOLAR E SUA PRODUÇÃO,	75
CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORAS: PROCESSO PESSOAL E SINGULAR	108
Fragmentos da formação pessoal e profissional	109
<i>Primeiro eixo: a opção pela profissão de professora</i>	109
<i>Segundo eixo: fragmentos do processo de constituição</i>	120
 PARA UMA SÍNTESE PROVISÓRIA DAS ANÁLISES REALIZADAS	 168
 BIBLIOGRAFIA	 172
 ANEXO 1	
Abreviatura do material empírico coletado	183
 ANEXO 2	
Material empírico coletado	185

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tenho de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto — e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidade do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras — quais? talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo.

Clarice Lispector

Com a insegurança própria de quem pela vez primeira está compartilhando a aventura de observar, pensar sobre o objeto observado, sistematizar as idéias e escrever sobre as reflexões que ocorreram nesse processo, com status científico (o qual provoca uma carga infinitamente pesada), sinto-me embaraçada diante da enorme quantidade de idéias, que tal qual uma porção de canutilhos miúdos em tom *dégradé* se misturam e devem ser separadas para melhor facilitar o bordado que pretendo realizar. E é nessa organização de idéias, num processo de decisões e indecisões, que vou pensando, comparando, bordando e desbordando o texto, procurando torná-lo, dentro do quadro em que as minhas condições históricas permitem, leve e agradável de ler, tal como propõe Calvino (1990:15-41). Mas não é fácil.

Esta fase da minha formação acadêmica leva-me a pensar em minha relação com a escrita. Vou percebendo os traços que denunciam a dificuldade que sinto ao sentar diante do computador e construir um texto a respeito de um assunto sobre o

qual há muito tempo tenho curiosidade e que tem tomado todo o meu espaço de leitura, mas sobre cuja compreensão muito pouco tenho escrito. Tomando uma outra direção, reafirmo a formulação sartriana — “o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele” (Nóvoa, 1995a:25). E é com essa dificuldade que vou tecendo os fios das idéias, vou caminhando na feitura deste texto, com as eternas dúvidas na colocação das vírgulas, na seqüência lógica do meu pensamento, tanto para mim como para o leitor.

A pretensão, aos que deste trabalho se aproximarem, é a de lhes proporcionar uma descrição muito mais indagativa que conclusiva; é problematizadora das multifaces que constituem o tema, demonstrando o quão difícil, mas, ao mesmo tempo, quão instigante é, à medida que se consegue atinar para pontos importantes daquilo que se faz por opção. Que opção? A de não ceder diante das dificuldades e desistir da luta coletiva de uma escola que não só acolha as crianças da classe majoritária, mas que, principalmente, não impeça a continuidade da leitura da “palavramundo”, tal como nos alertou Paulo Freire.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo através da leitura que dele fazemos. Podemos ir mais longe e dizer que a leitura do mundo é uma maneira de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1995:44).

Pelas dificuldades comuns aos pesquisadores iniciantes e pela complexidade que constitui seu objeto, a presente dissertação é para ser compreendida como etapa de um processo que pretende ser continuado e aprofundado numa fase posterior a esta. Isso não significa, no entanto, que deixe de trazer no seu interior, embora provisórias, análises cuidadosas e criteriosas a partir das condições que tenho para fazê-las, neste momento histórico em que vivemos e a esta altura de minha vida profissional/acadêmica.

Nos termos de Gomes (1994), não se pretendeu *ser sério* neste trabalho, com palavras rebuscadas, cheias de *escafandros greco-romano* bem próprias da academia.

Procurou-se *levá-lo a sério*.¹ Penetrar nos mais contorcidos meandros das teias que são tecidas na realidade escolar, na formação, na vida cotidiana das professoras. No entanto, com as minhas condições presentes nesta conjuntura.

É veiculado nos meios de comunicação, nas secretarias estaduais de educação, no meio docente, etc. que as práticas das professoras das séries iniciais não atendem as expectativas e necessidades das crianças, dos pais e da sociedade em geral. Por que isso acontece? Que caminhos trilharam essas professoras para que no momento histórico tenham essa identidade? Seriam elas a síntese de um processo vivido? Assim, no decorrer do texto, procuraremos problematizar questões como estas, sem a intenção de chegar a conclusões fechadas, mas, sim, de propiciar pistas *flechas*² para novas reflexões.

Diante dessas condições, como organizar o texto? Decido-me por desdobrá-lo em três partes. Na primeira, procuro delinear o caminho percorrido e como este itinerário foi sendo construído, fornecendo elementos para a compreensão do objeto investigado. Na parte seguinte, explicito minha caminhada pessoal e profissional

¹ Para Gomes (1994:10-11), há uma distinção entre *ser sério* e *levar a sério*. Ele nos diz: “Entre os dois empregos não há apenas o acréscimo de uma letra, mas uma mudança de perspectiva e de acentuação. Mudou o caráter da seriedade em questão. No primeiro caso queremos dizer que Fulano de Tal é um homem que zela pela seriedade das aparências. É respeitador da normas e convenções sociais. Seria incapaz de ‘sair da linha’. Dele não se esperam coisas que fujam ao normal estatístico. Isto vale dizer: Fulano de Tal é um homem respeitador e respeitável. Na segunda ocorrência, a seriedade em questão remete-se a outra gama de significações. Levar a sério, seja um trabalho, um lugar ou um amor, não consiste no zelo pela vigência de normas sociais. Ao contrário. O acento faz com que toda carga significativa recaia sobre o aspecto interno e virtualmente negador do socialmente admitido. Se levo a sério, isto é algo que sai de mim em direção ao objeto da seriedade. Se sou sério, me coisifico como objeto de seriedade. Aí está a diferença entre o que é dinâmico — eternamente em questão —, encontrando no a sério, e o caráter de coisa acabada e estéril da seriedade do sujeito objetificado. A sério, revigoro o mundo com uma quantidade imensa de significações. Sério, reduzo-me a objeto morto, caricato, de existir centrado no externo.”

² Termo resgatado de Nietzsche por Corazza (1996:107) para expressar a idéia a seguir: “[...] para que, ao modo de Nietzsche, esta escrita funcione como uma flecha, que um/a pesquisador/a atira, assim como no vazio, para que outro/a a recolha e possa, por sua vez, também enviar a sua, agora em outra direção”.

como formadora de professoras no Magistério de 2º Grau, descrevendo e analisando esse processo. Na última parte, contextualizamos o Estado do Acre, na Região Norte brasileira, local em que a pesquisa foi desenvolvida, a escola investigada, suas crenças e valores pedagógicos, influenciadores das atuações das professoras. Analiso os possíveis motivos que fizeram com que as professoras seguissem a profissão docente e *flashes* do trajeto de formação de cada uma delas.

Finalizo tecendo algumas perspectivas para a formação docente das séries iniciais. Os Anexos expõem siglas utilizadas e a organização do material empírico analisado.

POR ONDE CAMINHEI

O processo metodológico é o de alquimia mesmo, resultando daí uma bricolagem diferenciada, estratégica e subvertedora das misturas homogêneas típicas da Modernidade. Alquimia que rompe com as orientações metodológicas formalizadas na e pela academia, [...] cuja direção costuma ser a das abordagens classificatórias, tão ao gosto de certas publicações sobre pesquisa educacional, em que cada método vem apresentado em estado puro.

Sandra Corazza

O processo de construção do objeto de pesquisa, por um lado, está relacionado com a busca de compreensão dos processos de constituição profissional de um grupo de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e, por outro, está diretamente imbricado na evolução da minha prática pedagógica de professora formadora do Magistério que, distanciada, constrói o percurso por meio da memória. O conceito de memória que apóia este trabalho é aquele que a entende como um movimento presente na interioridade das pessoas e dos grupos sociais determinado pela multiplicidade de relações que essas pessoas desenvolvem com a cultura, que orienta seus atos, suas escolhas, no trajeto de suas histórias de vida (Kenski, 1994:46).

Definida a temática deste trabalho, sucessivas delimitações foram acontecendo à medida que minha compreensão desse tema foi se tornando mais complexa, com as leituras que lhe informavam a abrangência, a pertinência, a contribuição e as condições para concluí-lo dentro do período definido por minha instituição acadêmica de origem e por minha agência financiadora.

O caminho percorrido revela rupturas e continuidades nas leituras realizadas no Mestrado, nas discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (Gepec), no material empírico coletado e nas pretensões iniciais de quando nos submetemos ao processo de ingresso na Unicamp. Nesse movimento, até o término da coleta dos dados, não estava completamente definido o *ponto de chegada* deste trabalho.

Em virtude de meu trajeto profissional de formadora de professoras, não tinha dúvidas quanto à temática a ser perseguida. A formação inicial no Magistério marcou de forma profunda meu itinerário. No entanto, a multiplicidade de facetas que constituem aquela formação exigiam um recorte. Nesse jogo de decisões e indecisões, pensamos em um processo etnográfico, em que observaríamos as professoras formadoras no ensino cotidiano de suas aulas, por sua vez contextualizadas na escola. Depois surgiu a idéia, naquele momento mais atraente, dado meu distanciamento das escolas das séries iniciais, de trabalhar com professoras que atuavam na periferia da cidade de Rio Branco e que fossem egressas do Instituto de Educação Lourenço Filho (Ielf), procurando identificar as práticas existentes nas escolas.

E assim fui a campo. O trabalho etnográfico foi inviabilizado. O limite de prazo para a conclusão não permitia integração mais duradoura no ambiente escolar. Conforme realizava as leituras no curso, pontos significativos emergiam, ao serem cruzados com as minhas experiências. Estes aspectos nortearam a composição dos eixos das entrevistas que fiz.

Ao término dessa etapa, com todo o material transcrito e muitas leituras, demos continuidade à garimpagem do objeto final. Meu encontro com Nóvoa (1992a, 1995a, 1995b), após muitas tentativas de recorte, foi promissor para a última definição do estudo. No movimento de leitura do material empírico aos teóricos e destes, novamente, aos dados, a ênfase foi sendo deslocada para a história de formação das professoras, entendendo-a como os vários *portos de passagem* (na formação inicial, cursos realizados, convívio na escola e fora dela) das nossas vidas como pessoas, profissionais e integradas em organização escolar.

Como cada uma de nós fomos nos constituindo professoras? Que razões nos levaram a esse caminho? Condiionadas pelo trajeto percorrido, como se apresentam as nossas práticas pedagógicas hoje? É difícil responder a estas questões sem uma aproximação da pessoa da professora, dos conflitos surgidos entre os caminhos que no trajeto foram se apresentando, das peculiaridades do Estado em que nasceram, moram e fizeram a opção pelo magistério, do clima organizacional da escola que trabalham.

Imbuída desse propósito, no caminho, foi essencial a utilização da categoria *constituição profissional* de um grupo de professoras, o qual estamos entendendo como uma seqüência de acontecimentos não-lineares, de idas e vindas, em que o ser professor vai se fazendo no processo histórico e na relação com os outros. Dessa maneira, apoiamo-nos nas palavras de Fontana:

No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediadas pelo outro, mediadas pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a des-ilusão. Nesse momento contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional” (Fontana, 1997:202).

Da mesma forma, ao me referir aos termos “formação docente”, “formação de professor”, estou me reportando ao mesmo significado acima explicitado.

No período da coleta do material empírico, essas questões ainda não se apresentavam definidas/explicitadas. Os eixos¹ definidos para as entrevistas e os documentos que consegui reunir possibilitaram uma quantidade muito grande de indicadores para análise, dando margem para a entrada em vários itinerários possíveis. Definido o que seria realizado, o processo exigiu também um recorte no montante e direcionamento analítico das informações coletadas.² Permaneceram

¹ Ainda nesta primeira parte, esses eixos estão explicitados.

² Priorizamos os seguintes eixos: no caso das professoras egressas, a história da escolha da profissão, a descrição do trabalho das professoras formadoras no Instituto de Educação Lourenço Filho, o relato dos outros cursos de que participaram e relato do seu trabalho docente junto aos seus alunos; no caso

documentos que possibilitavam o cruzamento de informações, seus objetivos e como foram *apropriados*³ pelas professoras envolvidas neste trabalho, concebendo essa apropriação como saberes que emergiram a partir dos documentos escritos, mas que, na vida cotidiana da escola, tomaram outras tonalidades, outros encaminhamentos.

Esse conjunto de fatores influenciou a definição do meu objeto de pesquisa, a ser perseguido a curto e a longo prazo, sendo dividido em duas etapas. Na primeira, realizada nesta dissertação, pretendemos descrever, através de suas próprias vozes, os processos de constituição profissional de um grupo de professoras egressas do Magistério — Instituto de Educação Lourenço Filho — que trabalham numa mesma escola pública de periferia com as séries iniciais, buscando detectar fragmentos do desenvolvimento pessoal (produzindo a vida do professor), desenvolvimento profissional (produzindo a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produzindo a escola) mediante diferentes instrumentos, mas principalmente por suas vozes. Utilizamos aqui as referências propostas por Nóvoa (1992a, 1995a e 1995b) quando trata do desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, este trabalho é a fase exploratória de um estudo de caso sobre o processo de constituição de um grupo de professoras e prevê sua continuidade numa fase seguinte. É importante salientar que as análises aqui realizadas, em parte, foram influenciadas pelas discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre

das professoras formadoras, o relato das práticas pedagógicas que desenvolviam no Ielf, tanto na organização do trabalho pedagógico da escola, como no trabalho docente em aula, e todos os eixos que motivaram a entrevista com a diretora da escola CEVAL.

³ Nosso conceito de apropriação é semelhante ao de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, que se fundamentam, por sua vez, em Heller. Elas dizem: “A reflexão sobre ‘apropriação’ [...] mostra também a relação do cotidiano com a história. Como um dos processos básicos que articulam o sujeito individual com seu mundo cotidiano e social, a apropriação subjaz ao conjunto de práticas e saberes que observamos. Diferentemente do conceito de socialização, que geralmente supõe uma ação homogeneizante da sociedade sobre o indivíduo, com sua resultante ‘inclusão’ na sociedade, a análise da apropriação concentra-se na ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou interações sociais. Em cada âmbito institucional, e de modo contínuo, determinados sujeitos são os que se apropriam diferentemente das coisas, dos conhecimentos, dos usos, das instituições. Alguns sujeitos se apropriam também, sem necessariamente acreditar nelas ou aprová-las, das regras do jogo necessárias à sobrevivência neste âmbito” (Ezpeleta & Rockwell, 1989:28).

Educação Continuada (Gepec). Assim, esta pesquisa faz parte de uma produção coletiva, na qual o grupo tenta compreender como se dá o processo de produção do trabalho docente.

Para descrever a trajetória de constituição profissional desse grupo de docentes, utilizamos as categorias propostas por Nóvoa: a inseparabilidade do eu pessoal e do eu profissional da professora e os seus fazeres, produzindo a organização escolar. Na descrição dessas histórias, tentamos compreender as razões e os caminhos que fizeram com que culminassem as identidades que temos atualmente.

Para Nóvoa, e nós assumimos esse pensamento,

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (Nóvoa, 1995a:16).

Nesse sentido a identidade que assumimos, embora seja transitória, acontece pelos portos de passagem que fomos galgando nessa trajetória e pelas condições objetivas no espaço e no tempo das atividades profissionais. Assim, nós somos o que somos, porque estamos com raízes fincadas na nossa história pessoal e profissional e pelas condições que nos cercam, tanto da vida privada, quanto profissional e organizacional.

Nóvoa nos mostra, ao longo de seus estudos, como tem sido produzido internacionalmente a formação docente. Aponta que, da forma como historicamente vem se pensando a formação, fragmentando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, é inviabilizada a ampliação de novas possibilidades, acontecendo apenas a circularidade de análises.

Nesse processo, o “ser professora pesquisadora” entra como sujeito e objeto de estudo, envolvendo os três aspectos propostos por Nóvoa, emitindo, da mesma forma, pistas para compreender a travessia das outras professoras, alunas da mesma organização escolar em que a pesquisadora era sujeito participante dos processos de produção da formação docente no Ielf.

De forma semelhante, o “ser professora” entra como a pessoa que escreve, em alguns momentos, na primeira pessoa, entendendo que esse *eu* está permeado de muitas vozes incorporadas na sua caminhada, cujas origens, ao mesmo tempo, estão esquecidas na memória, (cf. Bakhtin, 1997a). Essa particularidade pode ainda causar estranheza na academia, pelo que relutei e busquei outro caminho.

Prado, citado por Kenski, informa que

um dos caminhos encontrados pelos pesquisadores para trabalhar com suas autobiografias está em apresentá-las como se estivessem contando histórias de terceiros. É como se estivessem olhando através de espelhos a história de um “outro”. A narrativa desloca-se então para a terceira pessoa do singular e um outro personagem, “ele”, assume o lugar do narrador que, através desse distanciamento, consegue mais facilmente analisar seus próprios problemas” (Kenski, 1994:47).

Na minha percepção, essa é uma saída sem saída, ou melhor, é aceitar a não interferência do sujeito no processo de conhecimento, criando artifícios que “camuflam” e que no entanto não mudam os acontecimentos. É aceitar a neutralidade do sujeito, mas que no real não acontece. Com essa percepção e encorajada por Lopes (1991:9-13), introduzindo o livro de Soares (1991), decidi contrapor os “demônios” (cf. Morin, 1997) que incorporei na minha trajetória acadêmica. Os demônios precisam ser exorcizados:

De toda maneira, no mínimo é reconfortante constatar o fim dos tempos em que o autor desaparecia por trás dos discursos, e que a vida privada, o homem, a mulher, a criança, o aluno, o trabalhador, o professor se diluíam em categorias tão amplas que o sangue e a carne da História eram jogados fora como inúteis figurações (Morin, 1991:13).

No entanto, é necessário lembrar (para que não venhamos a cair na mesma ilusão da neutralidade, da não interferência no objeto a ser conhecido) que a memória é ao mesmo tempo recriação, tradução e reconstrução mental e que vale tanto pelo que conta, quanto pelos seus silêncios e pelas suas lacunas. Enquanto escrevia a primeira parte deste estudo, onde na memória fluíram cenas vivenciadas naquela época, muitas vezes assaltava-me a dúvida de estar sendo coerente ou não. Não posso dar garantias, certezas, mas posso dizer do que sei e dos cuidados rigorosos e permanentes que mantive enquanto escrevia:

1. Sei que a percepção é seletiva, que pode evidenciar apenas acontecimentos que julga ser principal, podendo ocultar ou até esquecer o que incomoda.

2. Sei também que até os fatos que são evidenciados podem ressurgir seriamente alterados.

3. Sei que as idéias para conhecer o objeto inquirido envolvem em si duas contradições: ao mesmo tempo em que o esclarecem, o camuflam.

4. Da mesma forma, entendo que a ação transformadora do tempo atua sobre o passado e faz com que seja o olhar do presente o elemento formador da percepção sobre o passado histórico ou biográfico que investigamos.

5. É sabido, da mesma forma, que as memórias, ao serem evocadas, sofrem o perigo da auto-estatualização e da antiestatualização.⁴

6. Outra coisa que sei é que não é simples evitar o egocentrismo, mas sei também que o conhecimento necessita de autoconhecimento.

Com esses cuidados, embrenhei-me no passado, buscando juntar os fragmentos da memória que estavam no fundo de um tempo aparentemente esquecido, mas que estão presentes para serem vistos com os olhos de hoje. Portanto, não se fala aqui de um tempo e percepções precisas, o que não inviabiliza ver como as experiências do passado influenciaram a constituição do fazer pedagógico de hoje,

⁴ “Quantos exemplos passados e presentes nos mostram que a procura do eu perdido produz freqüentemente uma estátua avantajada? Ah! A estátua! Nós a expulsamos e ela volta, não mais pomposa, mas sob uma pose modesta, enobrecida de autocrítica. Ela volta sempre camuflada. É preciso derrubar a estátua, mas a desestatualização é ela própria, uma bela pose escultural. Atenção, então, à auto-estatualização na antiestatualização” (Morin, 1997:10).

podendo auxiliar na reflexão dos que constróem a cada dia uma melhor forma de ensinar e de perceber as aprendizagens acontecidas.

Kenski (1994:49) nos diz que “as formas expressivas com que o indivíduo se auto-referencia no relato de suas memórias não podem ser consideradas como estatutos de verdade”. Então, eu me pergunto: aqueles conhecimentos portadores de *estatuto de verdade* nos garantem a sua infalibilidade? Esses próprios conhecimentos nos dizem que “não há critério intrínseco que permita diferenciar uma alucinação de uma percepção, o que prova bem que nada nos diz, de uma forma infalível e certa, que o que cremos ver é verdadeiramente visto, é verdadeiramente real” (Morin, 1996a:25).

Ainda é Morin, abordando o mesmo aspecto, quem nos diz das limitações do conhecimento no seu aspecto cerebral:

O cérebro está aberto para o mundo exterior e o homem tem uma abertura infinita sobre o infinito do mundo. Ao mesmo tempo, como já referi, o cérebro é um órgão encerrado numa caixa negra: a mensagem que lhe chega dos sentidos não é nunca direta, é sempre codificada, traduzida, e o cérebro interpreta estas mensagens traduzidas para reconstituir, à sua maneira, a imagem do original. [...] O alucinado está absolutamente convencido de perceber e, se excitar eletricamente certas zonas do cérebro, podem criar-se artificialmente verdadeiras alucinações em que o sujeito crê ouvir um som de trompete, crê ver uma recordação esquecida desde a infância. Não há nenhuma possibilidade intrínseca de distinguir entre a alucinação e a percepção, daí um princípio de incerteza, é certo; mas é possível, através da comunicação entre espíritos, verificar a percepção, daí a necessidade da comunicação intersubjetiva para estabelecer a objetividade do que é percebido. Uma vez mais se vê que o problema da objetividade do conhecimento não é simples, necessita da comunicação entre espírito, mas não é menos certo que esta comunicação não consegue nunca anular e apagar totalmente um princípio de incerteza inscrito na própria natureza do nosso conhecimento (Morin, 1996a:25-26).

Dessa forma, entendo que as memórias são conhecimentos sim, no seu sentido aberto que, ao se comunicarem com outros, serão refletidos, discutidos, analisados, regenerados na sua relação com o exterior, aceitando-se sua transformação ou até mesmo sua condenação à *inutilidade*.

Assim, são essas as razões que me levam a não dar as supostas garantias, de um discurso científico, pois este não é neutro, mas dizer do rigor que se empreendeu para reconstituir o processo constitutivo da minha prática num tempo passado e dos critérios que se procurou seguir.

Para o processo de evocação da minha memória, atuaram como auxiliares as cadernetas de anotações das atividades realizadas a cada encontro (nelas constavam os conteúdos ministrados e a frequência dos alunos), alguns dos materiais trabalhados (livros, textos mimeografados), projetos elaborados e a relação nominal dos alunos, a partir de onde, ao visualizar alguns nomes, muitas lembranças fluíram.

Tentei, com esse procedimento, construir a memória escrita operando em movimento anelar, nos termos de Morin (1996a:32-34). Partia das lembranças que emergiam, para o material empírico que, por sua vez, fazia emergir novos fragmentos e novas composições. Foi recolhida também toda a documentação que, nos limites das condições objetivas, foi possível obter junto aos arquivos do Instituto de Educação Lourenço Filho, como fonte de informação para melhor compreender a prática pedagógica, tanto a minha, como do conjunto dos professore(a)s. A documentação recolhida foi selecionada e analisada, quando importava para o problema investigado.

Zabalza nos orientou nesse procedimento, dizendo que

A questão conceptual básica que se dirime neste tipo de estratégia metodológica é tratar de responder à dupla exigência de centrar a análise em situações concretas, integrando a dupla dimensão referencial e expressiva dos factos. E isso resolveu-se a partir de uma dupla perspectiva: ora tendo acesso à objectividade da situação através da versão subjectiva que os sujeitos dão dela (Antropologia, Sociologia, Psicologia Social), ora centrando o trabalho na perspectiva subjectiva que os actores fornecem, de maneira que o subjectivo se converta em objecto em si mesmo de investigação, cuja interpretação se situa no quadro dos dados objectivos que o próprio documento pessoal proporciona (tal é o caso do estudo dos diários dos professores, dos estudos de Psicologia Clínica, dos estudos biográficos) (Zabalza, 1994:83-84).

Dessa maneira, as informações subjetivas coletadas através das entrevistas e da memória escrita da investigadora converteram-se na parte objetiva da investigação. Também constituíram essa parte os diários de classe (D-1^a-93, D-2^a-93; D-3^a-93), planos de cursos (PCCM-89) e o material utilizado pelo(a)s professore(a)s das séries iniciais e documentos das duas escolas.⁵

Seleção dos sujeitos da pesquisa

Professoras egressas

Integrei o quadro de professoras do Instituto de Educação Lourenço Filho no período de 1984 a 1993 e vivi intensamente o cotidiano da escola, seja nas aulas, seja como observadora atenta dos acontecimentos e rumores que à época emergiam. Por ter sido parte integrante e vivenciado efetivamente o currículo em ação do(a)s aluno(a)s dessa época,⁶ defini como sujeitos da pesquisa professoras egressas do Ielf que hoje estão trabalhando nas séries iniciais. Diante desse universo populacional, estabeleci como critérios de seleção para constituírem o material empírico os seguintes pontos:

- Em um primeiro momento, serem egressas do Curso de Magistério do Instituto de Educação Lourenço Filho da cidade de Rio Branco (Acre);
- estarem trabalhando em escola pública de periferia;
- em um segundo momento, serem egressas do Ielf e integrarem o quadro docente de uma mesma escola.

Essas professoras então aqui apresentadas com os pseudônimos Isa, Belle, Diva, Eva, Mara, Kelly, Nina, Val e Liu.

⁵ Ver relação de material coletado no Anexo 2.

⁶ Entendo por currículo em ação os acontecimentos que de fato aconteceram e que envolviam o(a)s aluno(a)s no cotidiano da escola de formação de professore(a)s, com suas implicações e concepções subjacentes. Ver Geraldi (1994).

Na proposta inicial desta pesquisa, havia duas possibilidades de encaminhamento: trabalhar com professoras egressas do Ielf lotadas em várias escolas independente da organização do trabalho pedagógico da instituição em que trabalhavam ou, dependendo do que os achados permitissem, trabalhar com um grupo de egressas que atuassem em uma única escola, integrando, nesse caso, à investigação, a organização do trabalho pedagógico da escola no seu sentido mais pleno, para além da sala de aula.

Pela possibilidade de trabalhar com um grupo de uma mesma escola, os dados levaram ao resgate da categoria *organização do trabalho pedagógico*, que deve ser compreendida em sua interdependência com a sociedade em que a escola está inserida. Dessa forma, o trabalho desenvolvido no interior da escola CEVAL não pode ser refletido desarticulado do processo de trabalho da sociedade capitalista, pois a organização do trabalho pedagógico se define pela função que a sociedade especifica para a escola (função social seletiva) que, por sua vez, determina grandemente as atividades que na escola se desenvolvem, não podendo, nesse sentido, serem tratadas isoladamente.

A sociedade em que vivemos faz da escola um local preparador de recursos humanos para ocupar os postos existentes nesse espaço social. A não resistência daqueles que compõem a escola fortalece a desigualdade econômica, traduzindo-a em desigualdade educacional, que por sua vez se retraduz em desigualdade econômica (cf. Freitas, 1995:96).

Continuando com Freitas (1995), a superação da organização do trabalho pedagógico que a escola vivencia no sistema em que está inserida no momento histórico se daria a partir

da compreensão das categorias que expressam as propriedades essenciais destas próprias formas, os opostos envolvidos nelas e o necessário exercício relativo aos possíveis resultados da luta entre tais opostos, no interior destas categorias carregadas de conteúdo social (seu desenvolvimento) (Freitas, 1995:61).

Dessa forma, a análise permanente das categorias presentes na organização do trabalho pedagógico⁷ tornaria possível encontrar os opostos reais e com isso visualizar formas de luta para sua superação em cada realidade específica.

Com esta compreensão, apoiada ainda em Freitas (1995), podemos entender a expressão organização do trabalho pedagógico em dois níveis:

a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola (Freitas, 1995:94).

Neste sentido, consta deste trabalho, orientado por essa categoria de análise, a contextualização do Estado do Acre, onde está localizada a escola e a relação que aquela unidade da Federação mantém com o governo central. Além desse aspecto, tentamos delinear a relação de dependência existente entre o sistema educacional acreano com as regiões mais desenvolvidas do país, onde são produzidas/veiculadas as teorias educacionais e os seus respectivos modelos. Toda essa produção, imersa numa realidade bem distanciada da que se vive no Estado do Acre, chegam em pacotes, com “efeito de repasses” e são viabilizados pela Secretaria de Educação do Estado.

Para a seleção das professoras egressas do Ielf procedemos da seguinte forma:

1. Adquirimos na Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) duas relações com a localização das escolas da rede estadual e da rede municipal da cidade de Rio Branco, capital do Estado do Acre, que contivessem as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁷ Este conceito envolve em si várias categorias, que por sua vez são provisórias. Em um trecho de sua obra, Freitas (1995:94) explicita essa compreensão: “A seguir é feito um exercício que pretende evidenciar algumas categorias (provisórias) da atual organização da escola capitalista. O objetivo é colocá-las em evidência, para podermos visualizar os objetivos sociais que medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula. Deve-se acrescentar desde já que, como categorias, elas são contraditórias, encerrando determinações e possibilidades.”

2. Selecionamos as escolas que se localizavam nos bairros periféricos de Rio Branco.
3. Após visitar quatro escolas que contavam com um número muito reduzido de professoras egressas do Instituto de Educação Lourenço Filho, localizamos uma escola onde havia nove egressas daquela escola formadora entre as professoras que integravam o quadro docente.

Professoras formadoras

Além da própria pesquisadora, selecionamos um professor e uma professora que foram recorrentes na fala das egressas. Das nove ex-alunas da escola formadora entrevistadas, cinco se referiram a esses professore(a)s como boas referências nas suas formações. Esses dois professores foram localizados e entrevistados. Serão aqui apresentado(a)s como José e Liz (pseudônimos).

Direção da escola e supervisão escolar⁸

Dadas as condições apresentadas pela realidade, integraram os sujeitos da pesquisa a diretora da escola pesquisada. Esta inclusão foi realizada para melhor entender a organização do trabalho pedagógico da escola em que as professoras egressas trabalham, foco maior da investigação. Será aqui apresentada como Maria. Sua entrevista se constituiu no fio condutor para buscar, nas falas das professoras, o cruzamento das informações, possibilitando uma maior compreensão do trabalho realizado na escola.

Coleta do material analítico

O material submetido à análise é constituído pelas vozes das professoras egressas do Curso de Magistério que estão ministrando aulas nas séries iniciais do

⁸ Havíamos pensado integrar ao material analítico a voz da supervisora da escola, mas esta estava iniciando seus trabalhos na escola na mesma época em que realizávamos as entrevistas, situação que a descaracterizou como relevante para o tema e a época envolvida.

Ensino Fundamental de uma escola de periferia. Suas vozes foram coletadas através de entrevista semi-estruturada, gravada em áudio e transcrita.

Aqui fazemos um parêntese para explicitar a nossa concepção de vozes. Auxiliada pelos textos de Tezza (1997) e Dahlet (1997) e pelo “Seminário Bakhtin”, ministrado pelo professor João Wanderley Geraldi, na Faculdade de Educação da Unicamp, realizado após o processo de qualificação deste trabalho, o conceito de vozes foi resgatando em Bakhtin (1997a e 1997b). Estamos compreendendo tal conceito a partir do princípio da exotopia, em que só o outro pode nos dar acabamento, assim como só nós podemos dar acabamento a um outro. Do lugar que estamos, o nosso olhar visualiza apenas um horizonte. Só o outro tem um excedente de visão, motivado pelo espaço e pelo tempo, que pode completar o que falta ao nosso próprio olhar. Por esse princípio, eu só posso me imaginar, por inteiro, sob o olhar do outro. A minha palavra (fala, voz) está inexoravelmente contaminada do olhar de fora, do outro que lhe dá sentido e acabamento.

Em suma, a voz jamais fala sozinha. Ela é dialógica, estando nela incluída tanto a polêmica, quanto o consenso. A dialogicidade da voz não se circunscreve ao quadro estreito do diálogo face a face. Pelo contrário, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. O outro, da mesma forma que eu (que somos nós), é também um sujeito, está vivo. Falar do outro é, necessariamente, dar voz ao outro e, mais que isso, a minha forma está inextricavelmente ligada ao outro, e só pode ser completamente definida em um caminho de mão dupla. Por outro lado, o diálogo não é só entre os dois que se completam, mas cada um traz consigo a história. Assim, o excedente de visão do outro está inexoravelmente inscrito num mundo histórico, de lutas, de buscas, de opções, de grupos e classes.

A voz é um dos conceitos centrais do pensamento bakhtiniano, implica o mundo, para além de uma análise psicologista ou individualizada do diálogo eu-tu, vai permitir, a partir do dialogismo, a polifonia da palavra. Ao ser lida, por via oral, escrita ou através da imagem, a palavra polifônica está carregada de histórias, está carregada de histórias das palavras dos outros. Dessa forma, o sentido de voz, em

Bakhtin, é mais de ordem metafórica, porque não se trata concretamente de emissão vocal sonora, mas da memória *semântico-social* depositada na palavra.

Fechando o parêntese e continuando o trajeto da pesquisa, utilizamos como aspecto complementar, pela complexidade do objeto de estudo, para melhor montar a estrutura analítica, a história de vida profissional da pesquisadora, professora de cinco dos nove sujeitos principais da investigação; as vozes de um professor e uma professora formadores integrantes do quadro docente do Ielf, recorrentes nas vozes das professoras egressas; a voz da diretora da escola, todas coletadas através de entrevistas. Da mesma forma, integraram também o material analítico alguns documentos que fazem parte dos Anexo 2 e que estão relacionados e devidamente codificados.

As entrevistas foram realizadas entre 15 de março e 15 de abril de 1998, na cidade de Rio Branco (Acre). As 12 entrevistas realizadas totalizaram 17 fitas de áudio e giraram em torno dos seguintes eixos:

a) professoras egressas

1. história da escolha da profissão, pontuando os aspectos que, nas suas versões, foram marcantes para se definirem pela profissão docente;
2. descrição do trabalho das professoras formadoras no Instituto de Educação Lourenço Filho;
3. relação estabelecida entre a formação recebida e o trabalho que desenvolvem nas séries iniciais;
4. relato dos outros cursos que participou;
5. relato do seu trabalho docente junto aos seus alunos;
6. Percepção que têm do trabalho da supervisão e direção da escola.

b) professor(as) formador(as)

7. relato das práticas pedagógicas que desenvolviam no Instituto de Educação Lourenço Filho;
8. relação de trabalho com as alunas e demais professoras;
9. preparo das atividades que realizavam em aula.

c) direção da Escola CEVAL

10. relato do trabalho desenvolvido à frente da administração, como parte diretiva na organização do trabalho pedagógico da escola;
11. dificuldades e facilidades encontradas;
12. relação com as professoras;
13. percepção quanto ao trabalho docente desenvolvido pelas professoras.

Esses eixos foram definidos em consonância com as várias possibilidades que o estudo pretendia investigar, apoiada pela *caixa de ferramenta teórica*⁹ contactada na vida acadêmica e aprofundada ao realizar o levantamento bibliográfico do tema. Cada entrevista foi numerada pela ordem de acontecimento e é identificada no texto por seu pseudônimo.¹⁰

A escolha da entrevista semi-estruturada deu-se pelo propósito de direcioná-la para o foco da pesquisa sem cair nas malhas reducionistas do questionário imposto. Neste aspecto, Kandel nos alerta para a pseudo-ilusão da anulação total da interferência entre o sujeito e o objeto da pesquisa. Vejamos o que ela nos ensina:

[...] a entrevista (de pesquisa) não é simplesmente um trabalho de coleta de informações, mas, sempre, uma situação de interação, ou mesmo de influência entre dois indivíduos, e que as “informações” dadas pelo sujeito (o “material” que ele fornece) podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador (Kandel, 1987:178).

A interferência psicossocial é um fato, é um problema epistemológico axiomático. Mistificá-la ou ignorá-la pode ser uma opção perigosa e comprometedor da legitimidade do estudo. Além disso, usando os conceitos de Bakhtin, é promissor potencializar as possibilidades de diálogo, tal como este autor o define, mas evitando a pulverização demasiada, que foge aos objetivos e ao tempo possibilitado para uma dissertação.

⁹ Expressão usada por Corazza (1996:122).

¹⁰ Ver glossário de identificação no Anexo 2.

Como a nossa intenção é penetrar nos sistemas de valores e representações, do caminho de formação trilhado por cada uma das professoras, haveria outro mecanismo que captasse de forma mais aprofundada este intento? A entrevista semi-estruturada é um procedimento que demarca, explicita e assume as inferências do entrevistador, no qual a investigadora tomou os cuidados que suas opções teórico-metodológicas exigem (cf. Lüdke & André, 1986:33-38, e Michelat, 1987:191-211). Procurando deixar a entrevistada à vontade, num clima agradável, de aceitação mútua, onde não pairasse algum constrangimento visível, a conversa entre as duas interlocutoras tomou um ritmo de estímulo, de forma a deixar a informante livre para explorar o seu universo de informações. Esta posição orienta-se pelo que dizem Lüdke & André:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (Lüdke & André, 1986:33-34).

Nos primeiros contatos com a escola tivemos o cuidado de apresentar, em uma reunião com a direção e as professoras, uma síntese das nossas intenções para o processo investigativo. Nessa síntese, expusemos o tema da pesquisa, os sujeitos que poderiam fazer parte, o procedimento que estaria sendo utilizado para registrar as informações de que elas eram portadoras.

Após a realização das entrevistas, para uma aproximação maior do grupo de professoras dentro da estrutura organizacional da escola, averigui com a direção e supervisão escolar em que questões poderíamos contribuir naquele momento para minimizar dificuldades na organização do trabalho pedagógico da escola e que fosse possível abordar em um curso de curta duração. Tanto a diretora como a supervisora esboçaram preocupações quanto à elaboração participativa do projeto político pedagógico da escola. Informaram das suas dificuldades em defini-lo. Não queriam que se constituísse em mais um documento escrito para cumprir exigências

burocráticas da SEC. Pelo contrário, aproveitar o ensejo da solicitação para desencadear um processo de elaboração participativa, em que juntas definissem e juntas implementassem as atividades em uma mesma direção (cf. Ca.Et, p.13).

A visão peculiar dessa escola altera, de um certo modo, o que tem sido recorrente nos cumprimentos burocráticos. Observa-se, usualmente, o atendimento formal dos pedidos simplesmente para cumprir as exigências legais das SEC, apesar da incompatibilidade das condições da escola com o que dela solicitam. Ajusta-se de alguma forma o que está presente na escola, ou até mesmo cria-se, para atender as solicitações, de forma a não ser ainda mais penalizada. Porém, são processos peculiares de resistência e acomodação com as prescrições estatais, tal como explicam Ezpeleta & Rockwell (1989:12-13).

Assim, juntamente com a direção da escola, planejamos um encontro de três dias, com duração de 20 horas/aula, no qual abordamos a importância do projeto político pedagógico, as estratégias para defini-lo e implementá-lo com a comunidade escolar (cf. Freitas, 1995). O encontro foi realizado nos dois turnos para atingir a totalidade das professoras da escola.

Esse evento teve como propósito contribuir com aquela escola, mas também, e principalmente, foi uma estratégia utilizada para melhor compreender a organização do trabalho pedagógico produzido por todas as professoras da escola. Perceber melhor como elas se integravam e como concebiam o trabalho que desenvolviam. Essa oportunidade foi produtiva, na medida em que ofereceu elementos complementares que, por si só, as entrevistas não dariam.

Após cada encontro registramos em um diário de campo (Ca.Et) os acontecimentos no decurso do dia. A intenção era registrar tudo o que observamos, o que não foi simples como havíamos pensado. Inicialmente, nos propusemos a alargar os limites da natural seleção. Registrar da mesma forma o que se apresentava significativo naquele momento, como também aqueles episódios, que ao nosso ver, não eram tão representativos (cf. Ezpeleta & Rockwell, 1989). Esse comportamento

exigiu uma vigilância redobrada da pesquisadora com ela própria, o que não é muito fácil para quem está engatinhando no processo de pesquisa.

Transcritas todas as entrevistas, estas geraram 177 folhas de material empírico para análise. Debrucei-me sobre os pontos convergentes e divergentes dos dados, como ensinam Ludke (1986) e Ezpeleta & Rockwell (1989), no que era recorrente e no que era peculiar. Na identificação das práticas pedagógicas, tanto no que se relacionava com o trabalho das professoras formadoras como o das professoras egressas, recorremos a todas as fontes que recolhemos para a verificação do que poderiam informar, como também para fazer o confronto das informações que dos vários pontos emergiam.

Até chegar a uma forma de captar essas informações, conseguindo articulá-las de maneira a possibilitar uma maior aproximação, muito sofri e *ralei*.¹¹ Em muitos momentos, fomos acometida de angústia, desespero, não sabíamos por onde caminhar. Embora tivesse acesso às contribuições de Löwy (1989), Ludke & André (1986) e Michelat (1987) e a leituras de muitas teses, o embate com os dados empíricos promoviam outras necessidades, que, ao meu olhar, não se integravam às minhas compreensões apreendidas naquelas abordagens. Nesse sentido, o método que utilizamos não estava disposto *a priori*. Foi uma alquimia que se deu no processo, resultando uma bricolagem própria do processo vivido.

Depois de muitas leituras, sem visualizar um norte, se é que podemos assim afirmar, emergiu a idéia de definirmos um código para cada eixo. Nas repetidas leituras do material empírico, marcávamos com o código correspondente os trechos que visualizávamos como importantes para respaldar as conjecturas que a essa altura já se esboçavam. É importante salientar que no decorrer da coleta de dados não tínhamos formulado quaisquer hipóteses de análise; estas foram surgindo no caminho, com a aproximação dos dados empíricos e o referencial teórico que havíamos selecionado para informar as análises. O material teórico, previamente selecionado, mostrou-se insuficiente, o que nos colocou na busca de outros conceitos

¹¹ Termo da Região Norte para expressar muito trabalho, sacrifício.

para produzir algumas explicações analíticas ou justificar novas questões e hipóteses formuladas emergidas dos dados empíricos.

O trabalho penoso de análise, o esforço compreensivo ia e vinha do dado empírico às leituras e vice-versa, buscando encontrar pelas brechas, pelas anotações, a meu ver não muito significativas, pontos não conhecidos da trama complexa do fazer educativo da escola de periferia. Sair do evidente, do já dito por muitos, permeou toda a análise. Talvez o intento não tenha atingido o alvo, tenha sido audacioso demais para uma pesquisadora iniciante, com história de vida/profissão construída na região mais periférica do país, mas o esforço foi nesse sentido.

Esse comportamento ocorreu pelas preocupações epistemológicas apreendidas em Morin (1996a, 1996b, 1997). Desta maneira, o processo guiou-se pela lógica da complexidade, ou melhor: a partir de uma visão totalizadora (totalidade possível), as partes são reconhecidas nelas, em relação com as outras e com o todo uno, múltiplo e complexo, simultaneamente. Consideramos a qualidade das informações, localizando-as no contexto de cada informante a partir dos pontos salientados na sua trajetória de vida, comparando-a com a estrutura de trabalho onde desenvolve a docência, buscando contextualizá-las no espaço sócio-histórico. Noutras palavras, tentamos nos pautar por uma metodologia em que as informações adquiridas fossem refletidas na sua unidade e na sua diversidade (cf. Morin, 1996a:31).

Para tornar essa intenção possível, ousamos abrir as comportas dos paradigmas que nos acostumaram a pensar em caminhos retos, conceitos fechados e supostamente puros, impedidos de interlocuções. O que, por outro lado, não significou um relativismo ensandecido e inseqüente, um “vale-tudo” metodológico. Não rompemos com a academia nem com os cânones do conhecimento científico. Procuramos manter um referencial epistemológico coerente, relacionado à dialética marxista, mais proximamente vinculado ao que Löwy (1985) chama de marxismo historicista. Por levar a sério as referências e incluí-las nas discussões de Konder (1992), segundo o qual a dialética marxista mantém um vínculo profundo com o prático e o contexto social, compreendidos historicamente, é

que necessitam os buscar referências e autores capazes de auxiliar a compreender nossos dados de campo, as práticas contraditórias de nossas escolas, entre outros.

Nesse sentido, resgatamos da nossa desarrumada *caixa de ferramentas teórica*, pela emergência dos dados, conceitos aparentemente díspares, se nos mantermos *aferrolhadas*¹² nos paradigmas da modernidade. Da mesma forma que nos apossamos de conceitos férteis para melhor ver o material de campo, descartamos outros que consideramos inócuos para este processo de análise.

Os acontecimentos ocorridos no período em que convivemos com as professoras da CEVAL geraram uma expectativa de estudos conjuntos, tanto nelas, quanto na pesquisadora, que, motivada, assumiu o compromisso político de participar das discussões da organização do trabalho pedagógico da escola, por um período de dois anos. Essa experiência se reverterá na temática de investigação sistemática da fase acadêmica seguinte.

No decorrer do texto nos referimos às expressões “professoras egressas” e “professoras formadoras”. Tais expressões devem ser compreendidas, respectivamente, como professoras das séries iniciais e ex-alunas egressas do Curso de Magistério aqui já referido e como professoras desse Curso de Magistério.

Em síntese, este trabalho tenta descrever e analisar os processos de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, imbricados entre si, quando estaremos recompondo fragmentos que, na sua essência, são significativos para compreender como a professora vai se constituindo na vida, no trabalho e pelo trabalho, interferindo e recebendo interferência do outro, num movimento de continuidade e ruptura.

¹² Expressão utilizada por Corazza, (1996).

NAS DOBRAS DO COTIDIANO VIVIDO: A PROFESSORA PESQUISADORA

O narrador [...] Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. [...] O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo.

Walter Benjamin

Narrar algo impõe um distanciamento, uma posição privilegiada em que, ao surgirem as imagens na memória, seja possível ao delas dizer, imprimir conjecturas de quem sobre elas já está distante, mas ao mesmo tempo continua a se fazer. Dessa forma, ao narrar, tentarei fazer o leitor compartilhar da minha companhia, caminhando e conversando sobre a minha travessia como profissional que foi se constituindo.

Benjamin nos diz que “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 1987:201).

Apoiada nesta argumentação de Benjamin, tentarei mostrar a minha experiência de professora formadora de outras professoras, entrecruzada pelos meus interlocutores, que neste trabalho privilegiei, que ao ser lido, não terá um significado único, podendo até ganhar outros jamais pensados, à medida que se entrelaçam com outras experiências, outras leituras, outras vozes.

Tentarei tecer no texto a substância viva da minha trajetória, construída a partir da tentativa permanente do pensar e do fazer. Esta retomada dos acontecimentos fazem com que hoje perceba o quanto a dimensão científica (absorção dos conhecimentos produzidos pela academia) da profissão teve peso

preponderante nas minhas reflexões, em detrimento da observação cuidadosa dos fenômenos que junto estava integrada. À medida que as informações oriundas da produção científica apontavam para outros horizontes, novas reflexões viciadas aconteciam.¹ Tentarei no evoluir do texto demonstrar essa caminhada.

No processo de indefinições e definições do estudo que estou produzindo, muitas vezes fui assolada por questões que levaram-me a pensar sobre a pertinência e relevância desta temática. Será mais um estudo sobre professoras, sua prática, sua formação, como tantos outros? Mas como pode ser diferente? Nasci de uma delas, com uma única irmã mais velha e também professora.

Cresci nesse movimento de atividades delas, entre casa e escola, muitas vezes acompanhando-as à escola por não ter com quem ficar em casa. Pela manhã, escola, onde estudava; à tarde, o movimento escolar era reforçado pela rotina das professoras com as quais vivia em minha casa, com suas segundas jornadas de trabalho: planejamento, correção de trabalhos, “reforço” aos seus alunos que na escola estavam encontrando dificuldades nos conteúdos ministrados por elas, etc. A esses alunos era solicitado que viessem em casa para melhor e mais rápido superarem as barreiras que se colocavam, impedindo o fluir de suas aprendizagens. Conseqüentemente, o que observava era reproduzido e ampliado pelo meu eu singular e ao mesmo tempo coletivo, nas brincadeiras de criança das quais à frente estava sempre como a professora das outras que faziam parte do grupo. Sobre essa imitação, Benjamin nos leva a compreender que

o mundo da percepção infantil está marcado por toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte pura. O brinqueado, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? (Benjamin, 1984:72).

¹ Eram reproduzidas com os meus alunos as reflexões que já constavam nos referenciais teóricos que “norteavam” a minha prática.

Se pensarmos que o mundo vivido² por mim era cercado por atividades de professoras, livros didáticos, giz, quadro negro, lápis coloridos, em uma cidade que pouco oferecia além da vida escolar, familiar e no sítio, nos períodos de recesso das aulas, a escolha por essa área é consequência do que foi assistido.

Imaginem como isso acontecia, na década de 60, no longínquo e dependente Estado do Acre, onde, à época, no período das chuvas,³ o acesso se dava somente por via fluvial e aérea, demorando uma infinidade de tempo para que as novidades em todos os campos chegassem. E assim íamos nos constituindo professoras. Autoritárias, sempre com respostas prontas a dar. Ser de outra forma significava ser menor, não preparada para o ofício. Férias? Só um mês. O período de recesso escolar destinava-se aos “cursos de férias”, ministrados por técnicos do MEC, originários de realidades bem diferentes, que chegavam, “rezavam o rosário” e voltavam para os seus lugares de origem. Novo ano, tudo se repetia; final de ano, novos cursos. E nesse ritmo, mesmo sem saber, ia me formando professora.

Desse tempo, tenho boas e preciosas recordações das professoras. Falo no feminino, pois a feminização na profissão, àquela época, era quase que total nas séries iniciais da minha escola.⁴ Carinhosas, mas ao mesmo tempo autoritárias,

² Trajetória de vida/formação.

³ Naquela região, as estações do ano são mais claramente percebidas pelo período das chuvas e da estiagem, durando cada uma mais ou menos a metade do ano.

⁴ Segundo Louro (1997:78), “a entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX (a princípio lentamente, depois de forma assustadoramente forte) – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especificamente, pela entrada das meninas nas salas de aula. Mas essa não foi, de forma alguma, uma entrada *tranqüila*. Objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi, como sabemos, contestada através de diferentes discursos. Especialmente a partir do momento em que, devido à abertura das escolas normais às moças (em meados do século passado), essas passaram a se constituir numa presença muito maior do que se supunha ou se desejava, os apelos para conter e também para disciplinar a massa feminina se multiplicaram. De modo mais incisivo esses apelos vão se voltar para aquele que seria o discurso mais importante da época, ou seja, o discurso científico. Portanto, será com o apoio do discurso científico que alguns poderão afirmar que se constitui numa ‘temeridade’, numa ‘insensatez’ entregar às mulheres – portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ – a educação das crianças”.

firmes e sérias, mais até do que gostaríamos que fossem. Com os olhos de hoje, vejo o quanto conseguiam com suas tentativas de auxiliar o desenvolvimento de seus alunos. Nesse misto de carinho e severidade, temperavam o fazer pedagógico com porções adequadas, conforme as percepções a que chegavam. Esse comportamento foi retratado em uma pesquisa realizada por Kramer & André (1984) que objetivava observar as práticas de alfabetização. Segundo Lüdke & André (1986:12), a referida pesquisa mostrou “como as medidas disciplinares de sala de aula serviam ao propósito de organização para o trabalho e como isso interferia no ‘clima’ de sala e no envolvimento das crianças nas tarefas propostas”.

Se a organização do trabalho pedagógico fluísse por única deliberação das crianças, o clima de sala de aula tomava rumos incontornáveis. Elas sabiam a medida adequada para evitar a eclosão da criança.

Nesse misto de carinho e severidade, eram artífices da arte educativa. Faziam da profissão algo importante que dignificava e as orgulhavam de serem professoras. A essa época, no meu Estado, era assim. As grandes transformações, do fazer pedagógico, no hoje ensino fundamental, começaram a dar sinais no final da década de 60.

Ginásio concluído na época da implantação da Lei 5.692/71, época importante para a tomada de decisão profissional. Percebia, muito próximo de mim, insatisfações, lamentações. O cansaço nos olhos das duas professoras que tinha em casa, o pungente sentimento de desvalorização (minha irmã havia concluído a Escola Normal e iniciava na profissão; passava um ano inteiro para receber o salário, que era pago com verba federal que transferiam só no final do ano) levam-me a buscar outro curso (Auxiliar Administrativo) que não aquele que havia iniciado desde criança. O final de curso foi acompanhado do sentimento de escolha malsucedida. Vestibular: que curso? Pedagogia.

Fiz o curso de Pedagogia (1978 a 1981), período em que a exacerbação da tecnologia educacional e o psicologismo,⁵ na Universidade Federal do Acre, constituíam-se nos parâmetros principais para a orientação dos estudos, cujo valores fundamentais concentravam-se na objetividade e neutralidade da formação do professor. Foi um tempo em que as possibilidades de estudar o processo de ensino eram consideradas um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência objetiva da educação (cf. Nóvoa, 1992:7, e Sacristán, 1995:10).

Todo o trabalho era sustentado pelo pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade técnica,⁶ eficiência e produtividade. Professore(a)s e aluno(a)s absorviam os conhecimentos como verdades absolutas e acabadas, aceitas sem questionamentos. Os currículos aos quais estudávamos e adquiríamos o passaporte para a profissão não nos permitiam perceber tais conhecimentos como hipóteses científicas provisórias, que estão constantemente a se fazer. Buscávamos a objetividade do trabalho pedagógico pela organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal e na elaboração de materiais instrucionais.

O experimentalismo de base positivista era a justificação metodológica do paradigma, acentuando o valor da observação e a quantificação como requisito de cientificidade, sem nenhuma pretensão de ser um modelo que levasse a entender as razões e finalidades educacionais. Esse modelo, incorporado pelo curso de

⁵ Alvite (1987:127), em sua crítica ao psicologismo na educação, opina: "o pedagogo, o educador, reduz as possibilidades de sua ação quando se atém a um enfoque psicológico, individualista, perdendo de vista a totalidade do processo educativo e sua relação com a sociedade. Necessário se faz que ele perceba os vínculos de seu trabalho com a realidade concreta, que considere as reais possibilidades da educação, que tenha uma idéia clara a respeito das causas dos problemas contemporâneos, percebendo-os historicamente e que situe à escola e a si mesmo, não como reprodutores da ideologia dominante, mas na linha de liberação dos oprimidos." Não descartamos essa dimensão do processo educativo, mas não podemos restringir a compreensão desse caminho a essa única possibilidade.

⁶ Para aprofundar este tema, ver Schön (1992:77-91, e 1992a, especificamente sobre a crítica de formação de professores com base nesse paradigma), Morin (1996:37-94) e Lorens (1991:86-108, sobre a crítica da pseudo-objetividade da ciência).

Pedagogia, enveredava por caminhos simplificados e superficiais, gerando resultados que não poderiam ir além da tecnização do processo educativo.

Na verdade, significava sobrelevar as técnicas, os processos, os recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e do aprender em detrimento do porquê e para que ensinar. Tal sobrelevação enfatizava a autonomia dos recursos técnicos.

Em íntima conexão com essa maneira de pensar, o trabalho escolar tendia a ser concebido como autônomo em relação ao processo social. Embora já estudássemos, na disciplina Sociologia da Educação, a teoria reprodutivista de Althusser, que nos levava a distinguir os aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, as sínteses que conseguíamos realizar, tanto professore(a)s como aluno(a)s, não nos levavam a buscar os seus contrários. Na prática, o que predominava e orientava eram as abordagens pretensamente neutras.

Para além da dicotomia teoria e prática, baseada em Zeichner, eu diria que toda prática possui um referencial que a sustenta. Ela não existiria se dessa forma não fosse. Qualquer atuação está imersa em concepções, que, para a pessoa que está praticando, são convincentes e que tem sentido para ela. Nesse sentido, pode não haver uma teoria explícita, pode estar fragmentada e dissociada do discurso, mas a forma de fazer está permeada por uma teoria.

Um exemplo que caracteriza bem essa situação foram os trabalhos realizados na disciplina Prática de Ensino, efetivados no último ano do curso de Pedagogia. Nos primeiros dias de aula da citada disciplina, a professora ocupou-se, juntamente com a turma, do planejamento do calendário para os acontecimentos das atividades naquele semestre, anotando para o seu controle o nome dos alunos, os conteúdos (definidos com a professora da sala onde iriam trabalhar) e as respectivas escolas que haviam escolhido para “desenvolver a prática”. Num segundo momento, foi dado aos alunos um modelo de planejamento que serviu como roteiro para a elaboração dos três planos de aula que seriam trabalhados na escola onde se efetivaria a prática. A orientação restringiu-se apenas aos aspectos técnicos da aula. Antes da realização

prática, observamos turmas diferenciadas e as aulas aconteceram em turmas com as quais não havíamos tido contato. As observações efetivadas foram generalizadas, servindo de pressuposto para a atuação em turmas diferenciadas.

Embora no decorrer do curso outros referenciais teóricos tenham sido veiculados, o que fundamentou de fato a atuação foi aquele que tinha como supremacia a técnica. Isso não se constitui em incoerência. Existiu, sim, uma coerência com as sínteses que foram possíveis nesse processo.

Zeichner (1993:21) nos ensina que “a prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, que ela seja reconhecida ou não”.

Dessa forma, estamos nos reportando à teoria como concepções, conscientes ou não, em que se explicitam não no discurso, mas na atuação do professor(a) no processo de ensino.

Como recém-habilitadas para a docência, passamos a trabalhar orientadas pelas sínteses que foram possíveis, vividas até aquele momento. As formas que eram privilegiadas para trabalhar os referenciais teóricos com fundamentação marxista eram extremamente complexas. As categorias que envolviam a teorização não eram explicitadas e destrinchadas de modo a tornar possível a compreensão dos textos que líamos, pois, nas explicações do(a) professor(a), já havíamos percebido que o caminho não era produtor. As práticas desse(a)s professore(a)s, embora abordassem temas marxistas,⁷ estavam referenciadas em teorias diversas da que no discurso tentavam explicitar. Para eles, não importava em que condições o(a) aluno(a) real, com o qual estavam trabalhando, tinha para absorver tais discursos. O processo partia do aluno idealizado, pressupondo que presença, atenção e leituras eram suficientes para compreender o que era explicitado. A história do aluno não era veiculada.

⁷ No curso de Pedagogia, nessa época, era a minoria – um ou dois professore(a)s –, que abordava nas suas exposições, temas que se embasavam no marxismo.

Lembranças como esta, por exemplo, levam-me a perceber hoje, com mais clareza, que no curso existiam discursos teóricos que, da forma como eram trabalhados, fragmentados, não podiam ser compreendidos. O discurso estava desconectado da prática efetiva de sala de aula.

Nitidamente, o curso era dividido em duas partes: Na primeira encontravam-se as disciplinas comumente chamadas de fundamentos da educação (Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação), cujo papel seria o de *iluminar* as práticas futuras. Na outra, estavam as metodologias aplicadas às grandes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências). Este bloco propiciava maior aproximação com o que ocorria nas escolas, mas a perspectiva era totalmente idealista. Benjamin (1984:89) ajuda-nos a compreender que, numa sociedade burguesa, “a pedagogia oficial [...] hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista”.

E assim os alunos do curso de Pedagogia, com os adornos da filosofia idealista, se dirigiam às escolas com a orientação de seus prodigiosos mestres (assim eram concebidos pelos professores das escolas), para observar e ditar os saberes de uma “boa” prática pedagógica. Quase sempre eram enfocados nos relatórios os acontecimentos e a ênfase maior era dada aos “erros”, que não eram poucos. Era aí que nós, alunos, buscávamos auxílio nos fundamentos, ou melhor, nos fundamentos psicológicos para justificar tais fenômenos, como também para que nas próximas “visitas” estivéssemos aptos a dizer algo às professoras, apontando os erros e as atitudes que deveriam ser postas em prática para superar aqueles entraves para a aprendizagem. No semestre seguinte, eram novas professoras a observar. Não tínhamos notícias daquelas observadas no período anterior, muito menos se o que havia sido “receitado” surtira o efeito esperado.

Embora o segundo bloco de disciplinas proporcionasse maior aproximação às escolas, o bloco anterior carregava consigo um maior *status*. Fosse por esta influência ou por outro motivo desconhecido, o(a)s aluno(a)s que mais se destacavam, porque conseguiam absorver o discurso, com mais eficiência, quando

não enveredavam pela carreira técnica (técnica em assuntos educacionais, supervisora, orientadora ou diretora), eram incorporados aos quadros docentes da escola de formação de professore(a)s, quase sempre ministrando aulas das disciplinas de fundamentos.

Para os parâmetros da época, ou seja, da racionalidade técnica, saí muito bem formada. Tecnicamente, os meus planejamentos de curso, de unidade e de aula eram muito bem estruturados, muito bem avaliados. Saí “perita”: sabia muito bem elaborar objetivos instrucionais, formular estratégias de ensino e de avaliação (medida), explicitar atividades bem clarificadas por organogramas e cronogramas. Sabia até os possíveis verbos que sugeriam muitas e poucas interpretações. Nessa formação, obviamente, não havia lugar/espço para uma prática crítica que apontasse caminhos para a compreensão da problemática educacional nos seus aspectos mais amplos. O curso de Pedagogia, àquela época, não foi predominantemente o *locus* para discussões epistemológicas, categorias teóricas e políticas que fossem para além do aparente.

Antes de concluir o Curso de Pedagogia, comecei a trabalhar na Universidade Federal do Acre (Ufac), como apoio administrativo. Não podia trabalhar como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental por não ter feito Magistério, e se este, financeiramente, era e é desmerecedor, trabalhar como professora leiga o era muito mais. Após a conclusão do curso, integrei-me ao quadro de pedagogo(a)s da Universidade Federal do Acre, fazendo parte da equipe de desenvolvimento de “recursos humanos”, implementando a política de qualificação profissional, recrutamento e seleção de pessoal. Foi um período de enriquecimento profissional. Preparava concursos, fazia levantamento de necessidades para apoiar a programação anual de “treinamentos”, treinava (treinamento mesmo), ministrava cursos de relações humanas, avaliação de desempenho para as promoções na carreira, tudo isso sem qualquer perspectiva crítica. Todas as ações giravam em torno de moldar e adequar o servidor às exigências da instituição. A prática se dava segundo os cânones da racionalidade técnica.

Paralelamente a esse trabalho e apoiada na formação que até ali havia desenvolvido, num misto de escolanovismo⁸ e racionalidade técnica — ou melhor: de um lado, a preocupação com a psicologia da infância, da adolescência, da aprendizagem, toda a parafernália de controle do eu (cf. Silva, 1998), estudada como teorias acabadas e absolutas, adequadas a todos os grupos e isoladas da história e do contexto social, e, de outro, a preocupação com os métodos e as técnicas, sem ter em mente uma visão de mundo, homem e sociedade —, iniciei minha trajetória como professora da rede estadual, com o encargo de ministrar a disciplina Fundamentos Biopsicológicos da Educação e, depois, com a mudança da estrutura curricular, a de Psicologia da Educação, no Curso de Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Pela insegurança vivida como iniciante, pela falta de tempo e profundidade (trabalhava duas jornadas na Ufac e uma terceira no Instituto de Educação Lourenço Filho, maior escola de formação inicial de professores do estado e parâmetro para todos os municípios), e embasada na formação pedagógica de que dispunha, meu trabalho docente era fragmentado, descontextualizado. O processo de ensino girava em torno de temas fechados (conhecimento dado, adquirido uma vez por todas) como verdades absolutas, inquestionáveis. Os referenciais teóricos que estavam determinados em um ementário (PCCM-89) da escola eram trabalhados como se possuíssem um 'poder onipotente', imaculado, como se eu, enquanto professora, fosse incapaz de intervir naquele supremo saber e que somente os superdotados-cientistas estivessem aptos a contradizer.

Um exemplo que caracteriza bem essa fase de minha trajetória pode ser ilustrado pela forma que eram trabalhadas as escolas psicológicas. Ao trabalhar o behaviorismo⁹ e todas as suas manifestações na educação (métodos de ensino

⁸ Ao me referir ao escolanovismo, estou compreendendo aquele modo de atuação em aula que prioriza a dimensão psicológica em detrimento da multidimensionalidade do processo de ensino. Para maior profundidade do tema, ver Saviani (1991), Gadotti (1995), Libâneo (1992) e Luckesi (1993).

⁹ O termo behaviorismo foi inaugurado pelo americano John B. Watson, em um artigo de 1913 que tinha por título "A Psicologia como um behaviorista a vê". O termo inglês *behavior* significa "comportamento". Essa tendência cientificista é também conhecida por comportamentalismo, teoria

programado, organização das situações de aprendizagem, tecnologias de ensino, controle da situação de aprendizagem, etc.), não compreendia que essas hipóteses científicas iam no sentido inverso do que acreditávamos — fazer o aluno refletir — e, paradoxalmente, esse referencial teórico era abordado sem qualquer perspectiva crítica. Não tínhamos à época instrumentos que possibilitassem ver além e opinar criticamente sobre tão suprema construção.¹⁰

Minha compreensão acerca da produção dos conhecimentos teóricos, (emersas da academia) tematizados com os alunos, não me permitia vislumbrar a possibilidade de poder inferir nas hipóteses científicas, reafirmando, aproximando, acrescentando ou refutando a partir da realidade que estava vivenciando e observando. A formação construída até ali não apontava perspectivas que me chamassem a atenção e desse pistas para esse sentido. Acontecia o inverso, a realidade deveria adequar-se ao que vinha estabelecido pela ciência, independente da concepção e das observações.

Hoje percebo que a ciência não é detentora de uma razão imutável, suas normas são históricas e por isso mesmo são condicionadas e mudam.

Nessa retomada da minha caminhada, também visualizo outro aspecto que considero importante para a análise do que venho propondo neste estudo. Embora fosse professora de Psicologia da Educação, paradoxalmente utilizava mecanismos controladores que, hoje tenho convicção, eram mecanismos de defesa de minha insegurança com o trabalho que desenvolvia. Obtinha a “atenção” dos aluno(a)s muito mais pela postura autoritária do que por desenvolver temas de forma adequada à cultura dos alunos-aprendizes da profissão e das crianças com quem elas iriam trabalhar como professoras. É conveniente enfatizar que o conceito que tinha na

comportamental e análise experimental do comportamento. Dedicou-se ao estudo do comportamento, na relação do organismo (animal ou humano) com os estímulos presentes no meio ambiente. Os principais representantes são Watson e Burrhus Frederic Skinner (cf. Bock *et al.*, 1993, e Fontana & Cruz, 1997).

¹⁰ Nessa época, a ciência era para nós tal qual uma religião. A cientificidade era sinônimo de verdade absoluta, inquestionável.

escola era de **ex**celente professora, pois conseguia manter o controle dos aluno(a)s e fazer com que reproduzissem nas avaliações bimestrais (única), tal qual havia acontecido **com**igo, no percurso da minha formação, o que havia sido ensinado.

Tal **com**portamento não acontecia por acaso, descompromissado. Incomodava-me muito a imagem de professora *boazinha*, que a tudo compreendia e permitia. A **min**ha experiência de aluna com essas professoras não foi promissora.¹¹ O meu **percurs**o acadêmico levou-me a concluir que, quando a professora cede excessivamente diante das argumentações dos alunos, os resultados não são muito favoráveis. **Com** essas professoras, nem o mínimo possível era realizado. Qualquer evento ou **epis**ódio era motivo para não elaborar o que era solicitado. As argumentações partidas dos alunos eram sempre acatadas em detrimento da possibilidade de envolvimento nas atividades propostas.

Por **intu**ição e a vontade de não reproduzir nos alunos aquela postura e aquela imagem de **res**ultados desfavoráveis, guiava-me em outra direção, ingênua, mas responsável. À essa época já espreitava em mim uma vontade muito grande de dedicar-me **so**mente à formação de professoras, mas, financeiramente, era desmotivador **co**ntinuar naquelas condições, vivia constantemente com o sentimento de estar **pod**endo dar mais, mas o “tempo... tempo...” não permitia. Via-me sempre às voltas com a **ne**cessidade de conciliar o expediente burocrático, como técnica na Ufac, com as **at**ividades que a docência requeria. Nunca tinha menos de seis turmas, com uma **m**édia de 30 a 40 alunos por turma.

Era raro ter tempo para conversar com as outras colegas sobre as leituras que estavam **faz**endo, sobre os alunos, a forma que estavam trabalhando. Os poucos momentos de **co**nversas com as colegas professoras era para acusar aluno(a)s, que eram sempre **ger**adores(as) dos problemas, por desinteresse, por não gostarem de estudar. **Pens**ar nas razões que os faziam dessa forma, os processos pelos quais haviam **pass**ado, era impossível, não cabia a nós detectarmos.

¹¹ Onde se lê “professora”, compreender os dois gêneros. Opção tomada por ser o gênero feminino majoritário nos **dois** primeiros graus de ensino.

O sentimento de não estar realizando o trabalho que gostaria, as poucas leituras, o pouco envolvimento com a prática das professoras das séries iniciais levavam-me a ocultar os problemas que enfrentava, às vezes confidenciados com aquelas mais próximas, mas nunca coletivamente. Não havia confiança, e menos ainda, segurança para tal. Permeava entre nós a necessidade de demonstrar o domínio da situação que equivalia, por sua vez, ao sucesso profissional. Ser reconhecido como “bom professor”¹⁵ dava uma margem de segurança para realizar com mais autonomia as atividades de aula, como também respaldava, até certo ponto, o desafio de enfrentar as possíveis resistências e afirmações contrárias.

Segundo Cavaco,

no espaço da sala de aula, na relação direta com os alunos, há também que resolver os problemas reais de confronto que os grupos organizados de adolescentes, de uma forma ou de outra, impõem ao adulto isolado e que o conhecimento da vida na instituição permite tipificar como inexperiente e por isso, provavelmente, limita o seu poder de decisão por receios e hesitações. O papel de professor, por si só, não assegura o reconhecimento da autoridade do jovem docente, nem garante a possibilidade de evitar a desagregação do ambiente da aula pelo jogo das estratégias de afirmação e de resistência dos alunos. E assim, perante a necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas que enfrenta, o professor jovem pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de atuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera (Cavaco, 1995:164).

Como tornar pública a nossa insegurança, as nossas dúvidas, os nossos não-saberes, em um ambiente onde não estava presente a confiança entre os pares? Com a maioria, as nossas saudações eram formais e de passagem, na sala única dos professores, na secretaria e nas reuniões de comunicação. Como, em um contexto igual a esse, estabelecer relações de confiança? Todos estavam tão ocupados, todos envolvidos no seu mundo, isolados nos seus afazeres. A correria do trabalho marcado pelo ponteiro do relógio, desagregava, isolava, expropriava das professoras as condições para o trabalho socialmente necessário, como condição da existência humana.

¹⁵ Expressão retirada de material empírico utilizado por Becker (1993:49).

No encaminhamento do meu trabalho, a essa altura, já achava que eram teorias o que faltava aos(às) professore(a)s. E teorias que, absorvidas acriticamente, iriam iluminar as atuações futuras. Os descaminhos na educação ocorriam porque os egressos dos cursos de formação saíam sem profundidade teórica para orientar as suas práticas. Tais práticas seriam transformadas se a eles fosse fornecida uma bagagem científica consistente.

Essa posição foi fortalecida quando, em 1986, tive a oportunidade de participar do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Planejamento Educacional, ocasião que considero decisiva para um início de mudança de direção na formação dos meus alunos, a partir da minha própria. Esse curso proporcionou uma compreensão ampla da Educação. Proporcionou momentos de reflexões sobre os aspectos relacionais da escola com o contexto maior da sociedade, não somente no sentido psicológico, mas histórico, sociológico, filosófico, envolvendo os aspectos ideológicos, relação de poder, valores, etc. Prodigiosos intelectuais vindos da Universidade Federal Fluminense (UFF) desfiavam discursos de denúncias e explicações estruturais e conjunturais para a sociedade em que vivíamos.

Sem dúvida, foi um aprendizado muito grande. Uma nova prática começou a brotar. Iniciava-se uma forma diferente de olhar para o vivido. Pela minha formação até então, já massacrava os alunos com uma infinidade de teorias psicológicas, utilizando as mais variadas teorias com concepções diferentes, fazendo uma *salada de frutas* na cabeça dos alunos, achando que, de algum modo, lhes seriam úteis quando estivessem em sala de aula.

Nesse novo momento, diploma de pós-graduação na bagagem, adepta irrestrita da concepção crítica social dos conteúdos (cf. Saviani, 1991, Libâneo, 1985, e Luchesi, 1993), o que ficou mais arrumado? A relação da escola com o contexto maior da sociedade, os condicionantes estruturais, a não-neutralidade da ciência, das teorias, do professor, etc. Como ficou a prática na sala de aula? Obviamente, o olhar tornou-se diferente, aconteceu uma “sacolejada” nas reflexões. Era necessário um

referencial teórico que orientasse esse(a)s futuro(a)s professore(a)s, como já vinha anteriormente percebendo, só que agora se constituía de forma diferente.

Que parâmetros norteariam a seleção do material a ser trabalhado na disciplina Psicologia da Educação? O primeiro passo a ser considerado e vislumbrado era refletir sobre as condições que se tinha no mundo. Que mundo é este onde se vive, em que uns têm as condições ideais para o desenvolvimento de suas potencialidades e outros apenas a vida e a luta sobre-humana para nela continuar sobrevivendo, sem que sequer as necessidades primárias estejam supridas? Poderia pensar num mundo de outra forma? Numa sociedade mais justa e equitativa, em que aqueles que dela fazem parte fossem mais solidários, mais justos e com oportunidades iguais para todos? Como a educação poderia mediar um projeto de mundo, de sociedade e de homem diferente do que vivemos?

Todas essas questões passaram a caminhar comigo no meu trabalho solitário. Eram raras as parceiras para essas discussões, pois todas estavam sem tempo, todas correndo, todas com três jornadas de trabalho e, quando professoras mulheres, com uma quarta jornada, ao chegar em casa. Tempo... tempo... Não há como escapar do trabalho quantitativo, para que, no limite, se cumpra com o mínimo necessário no exercício da profissão.

Segundo Thompson,

Podemos considerar três pontos para a compreensão das obrigações da profissão. Primeiro: de certo modo, trata-se de uma coisa mais humanamente compreensível que o tempo medido pelo relógio. O agricultor ou o trabalhador parecem atender a uma necessidade concreta. Segundo: numa comunidade em que a obrigação da profissão é comum verifica-se pouca demarcação entre o “trabalho e a “vida”. As relações sociais e de trabalho estão interligadas – o dia de trabalho estica ou encolhe de acordo com a tarefa – e não existe grande conflito entre trabalhar e “passar o tempo”. Terceiro: para homens habituados a trabalhar pelo relógio, a obrigação da profissão parece ser inútil e sem caráter de urgência (Thompson, 1991:48).

Sem dúvida, as condições impostas às professoras, obrigando-as a um ritmo frenético para dar conta de três jornadas, não podia ser de outra maneira. A atenção

ao ponteiro do relógio era fundamental. O mínimo era feito: chegada e saída no horário, repetir ao alunos apontamentos de já algum tempo passado e correr, correr para que no expediente seguinte o processo se repetisse.

Sozinha caminhava com a concepção de mundo, de homem e de sociedade que havia abraçado. Como? Agora mais segura, não se tratava de qualquer conteúdo, mas conteúdos que levassem numa direção crítica. Como meus(minhas) professore(a)s da pós-graduação, minhas aulas passaram a ser constituídas de discursos inflamados, de denúncias. A prática anterior deu lugar a um certo "politicismo". As coisas mudaram de pólo. De um psicologismo exacerbado a um sociologismo acusatório: não conseguia ir além das denúncias. Percebia o vácuo existente, mas não conseguia transpô-lo. Uma angústia acompanhava-me por sentir que existia uma distância muito grande entre o falar e o fazer, o analisar e o agir, formar e atuar, entre o "estar aqui" no curso de formação de professores e a realidade "lá da salinha de aula das séries iniciais". Como diminuir essas distâncias se as condições são tão adversas? Muitas questões surgiam, tais como: se você fosse professora "lá" das séries iniciais, de escola bem de periferia, onde as crianças, que são de famílias completamente pobres, de grupos subordinados da sociedade, sem acesso à cidadania,¹⁶ são colocadas na rua para, de alguma forma, ajudar no orçamento familiar, como você faria para chamar sua atenção para as atividades da escola? Eu, prontamente, dizia: "falando de coisas de seus interesses, do seu dia-a-dia". Mas como fazer isso? Como fazer essa ponte? De início, pensava que a preocupação do "como fazer" seria um retrocesso na formação, seria voltar ao tecnicismo tão criticado e execrado no meio acadêmico. Estes sentimentos, respaldados pelos benefícios propiciados pela assimilação do conhecimento sobre as teorias crítico-reprodutivistas, bem como pela discussão sobre as mesmas, inviabilizavam retomar esse caminho. Se antes era difícil não ir por esse itinerário, ou simplesmente, não era fácil resistir aos constrangimentos pedagógicos impostos por seu avanço, agora tornara-se difícil sê-lo, como se fosse algo indecoroso, contraditório à postura progressista que passara a defender. Pensar no "como" seria, no mínimo, ser adepta de uma perspectiva liberal, à qual não podia apoiar-me.

¹⁶ Estamos nos reportando a uma cidadania que vai além das necessidades do processo de trabalho, não se restringindo aos direitos de consumidor.

Aos poucos, principalmente por ter alunas que já estavam trabalhando como professoras, comecei a perceber que essas questões poderiam estar suscitando a necessidade não de receitas, mas de caminhos possíveis que pudessem auxiliar uma aprendizagem efetiva dessas crianças. O cruzamento das experiências das alunas já professoras com as leituras que realizava levou-me pouco a pouco a compreender que o método de ensino não é fechado e isolado do seu fim último, como também não é uma forma natural que vai se dando espontaneamente no decorrer do processo.

Hoje compreendo que o método são “arti-fícios” que se interpõem na relação entre professora e aluno(a), refletidos a partir de nossas opções diante do mundo, e assim, estão longe de ser um processo mecânico ou natural que se sobrepõe à relação, mas são processos possíveis pensados para a formação do cidadão/ã e que não podem ser destacados do “para quê” e “a quem” servem. Com essa compreensão acontece o abandono da condição pendular, ora a supervalorizar o método como forma acabada, ora a desdenhá-lo. Essa dimensão encontra o seu nicho na estruturação do meu trabalho pedagógico.

Nesse sentido, Geraldi nos apoia na nossa compreensão:

Entendo metodologia do ensino, apoiada livremente em Fischer (1978), como a construção criativa e idiossincrática que o professor produz ao articular suas visões de mundo, suas opções diante da vida, da história e do cotidiano [seus sonhos e utopias de sociedade, de escola e de trabalho; sua compreensão da situação política e social do país; sua inserção como pertencente a uma classe social, nos movimentos da sociedade civil; e seus conhecimentos], ao processo desencadeado nas aulas [que envolve as concepções de conhecimento vivenciadas e de suas condições de produção; a seleção temática e bibliográfica; as interações constituídas e as produções realizadas com os alunos; a dinâmica construída nas aulas; os materiais e recursos usados; as relações de poder e controle que permeiam esse ensino; a participação dos alunos e seus grupos na definição e realização da aulas; o processo utilizado para acompanhar e partilhar a aprendizagem dos/com os alunos e o seu trabalho de condução do ensino; as relações que estabelecem com os demais componentes curriculares e a proposta curricular ensejada pelo curso; as relações institucionais de que participa] (Geraldi, 1993:8-9).

Relacionando as leituras com o movimento das aulas, numa postura mais dialética e menos linear, fui compreendendo que, embora possam ser ressaltados os aspectos universais dos diferentes métodos de ensino, isso não significa constituirlos neutros e únicos ou compreendê-los como formalismos deslocados da situação histórico-social. Esta é sempre o ponto de partida responsável por sua gestação. Como exemplos, podemos citar Comênio, Herbart, Dewey, Montessori, Freinet, Makarenko e Vygotsky,¹⁷ entre outros que possibilitam refletir sobre as interferências histórico-sociais na gestação e formalização dos métodos de ensino. As diferentes posturas teóricas dão o tom dos métodos, gestados historicamente. Ou, como diria Freitas (1995), os contextos e o projeto histórico concebido pelo pedagogo ou professor(a) estabeleceriam os rumos do seu trabalho metodológico.

Por outro lado, pelo trabalho que tentava desenvolver, associando as minhas leituras às experiências das alunas, sentia a necessidade de um aprofundamento maior nas teorias sociológicas e filosóficas. Nessa época, já compreendia que os referenciais psicológicos ajudavam na compreensão do processo de ensino, mas não se constituíam em panacéia para todos os males da educação.

Com esse entendimento, coloquei-me em busca de oportunidades que ajudassem a esclarecer muitas dúvidas surgidas nas minhas leituras solitárias.

Na academia, as oportunidades surgidas se constituíam em estudos teóricos-conceituais, nas quais o “como fazer” emergia invariavelmente acompanhado de atitudes pejorativas, indicando ateorismo de quem por ventura se encorajasse a perguntar. Leituras e discussões que ajudassem a pensar e fortalecer as minhas suspeitas não aconteciam. Parecia que as conquistas teóricas-conceituais não ajudavam a entender os fazeres do(a)s professore(a)s. O fazer, mesmo na academia, à época, ficava dissociado do discurso que veiculava o contrário. Só em 1997, já no mestrado, no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada, vivi situações que privilegiavam, nas leituras e discussões, a sintonia entre o discurso

¹⁷ Tive contato com esses pensadores através das seguintes obras: Comênios, por Gasparin (1997); Herbart e Montessori, por Gadotti (1995); Dewey (1950); Freinet, por Whitaker & Sampaio (1989); Makarenko (1986); e Vygotsky, por Rego (1995) e Oliveira (1993).

teórico e prática educacional. Aqui, iniciei o contato com uma literatura que ajudava a aprofundar o **q**ue já vinha suspeitando antes, que é no trabalho¹⁸ que as coisas se mostram. E é **n**e **l**e que o(a) professor(a) poderá refazer o seu caminho e recompor a sua forma de **atu**ação.

Com a **p**erspectiva anterior, ora priorizando os referenciais teóricos, ora as minhas **experiê**ncias e das alunas, trabalhei a disciplina Psicologia da Educação no Instituto de **Edu**cação Lourenço Filho até 1993 e, embora tivesse essa visão maior do contexto em **q**ue a formação inicial do(a) professor(a) está inserida, tivesse visualizado **um** projeto de sociedade mais justo, considerasse com clareza as dimensões que **co**stituem o processo de ensino, pouco conseguia estabelecer a vinculação da **f**ormação com a realidade concreta em que essa profissional iria trabalhar. **Q**uando isto acontecia, ocorria de forma muito superficial, quando os alunos do **Magi**stério observavam uma aula nas séries iniciais, sem qualquer preparo para tal **ob**servação e, diante de suas anotações, procurávamos analisá-las à luz do referencial **teó**rico que estávamos trabalhando.

Nas **co**nclusões das análises, o professor observado aparecia como algoz/culpado, **se**ndo o maior fator que contribuía para o fracasso do aluno, por não entender que **as** limitações dessas crianças se davam por ele querer imprimir um **di**recionamento ao ensino desarticulado da realidade de seus aluno(a)s, por não entender as **co**ndições psicológicas e sociológicas às quais eles (alunos/as) eram portadore(a)s. **E**sse mesmo movimento não era empreendido para entender as razões que faziam **co**m que a professora procedesse dessa e não de outra forma.

As **li**mitações de reflexão da professora formadora (eu), embora já tivesse uma **ap**ropriação (que empregamos no sentido que lhe atribui A. Heller) considerável **d**e referenciais teóricos-conceituais capazes de possibilitar o **a**profundamento das análises, inviabilizavam-nas pela ausência do diálogo entre material **empí**rico e as teorias selecionadas conscientemente, repetindo quase sempre

¹⁸ Entendendo **tr**abalho como o momento em que o pensamento é explicitado pela ação.

as análises que os livros já traziam. A sensibilidade não estava aguçada para a observação do contexto que estava inserida, na sua multiplicidade de aspectos.

Hoje percebo que a apropriação dos referenciais teóricos-conceituais evidenciava a relação do meu cotidiano na escola com a minha trajetória. Absorvia todo um discurso que não se explicitavam nas análises, nos encaminhamentos, nas conclusões. Embora os temas apontassem em outra direção, as minhas sínteses, condicionada por toda a minha história de formação, indicavam o predomínio da produção acadêmica, sobre as demais observações.

O conhecimento científico, ao ser apropriado, ganhava outros contornos, nem sempre coerentes com as proposições originais. Segundo Ezpeleta & Rockwell,

Em cada âmbito institucional, e de modo contínuo, determinados sujeitos são os que se apropriam diferentemente das coisas, dos conhecimentos, dos usos, das instituições. Alguns sujeitos se apropriam também, sem necessariamente acreditar nelas ou aprová-las, das regras do jogo necessárias à sobrevivência neste âmbito. Outros se apropriam das normas vigentes e dão existência efetiva às sanções e mecanismos que asseguram o controle estatal. O encontro de diversas apropriações, mantidas no âmbito escolar, demonstra o sentido e a força de propostas alternativas de construção da escola, “refletindo e antecipando” sua história (Ezpeleta & Rockwell, 1989:28).

Por esses fatores, meu trabalho pedagógico girava mais em torno da possibilidade de os meus alunos aprenderem o conteúdo que havia selecionado para desenvolver naquela série, de acordo com a grade curricular, com o cuidado de me ater com aqueles que apresentavam maiores dificuldades de compreensão na leitura dos textos trabalhados, fazendo-os falar de seus entendimentos, como também escrever sobre o que liam. Observava essa necessidade e procurava trabalhá-la intensamente. Acreditava, como ainda hoje acredito, que uma das grandes dificuldades que amarra o deslanchar do processo de formação inicial do professorado são os obstáculos apresentados na leitura e produção textual dos alunos e alunas. Mas naquela época a perspectiva era outra. Não tinha adquirido elementos que admitisse a compreensão polissêmica do que líamos. A minha compreensão era a

única, não **imp**ortava a história de vida das alunas. A interpretação que me era possível, tinha q **ue** ser comum a todas.

É **inter**essante relatar também outros aspectos do meu trabalho vivenciados naquela escola **de** formação. Durante quase uma década de atividades como docente, convivi e **partic**ipei de sucessivos estudos que tentavam estabelecer e legitimar uma estrutura **curricu**lar¹⁹ que viesse possibilitar uma formação inicial capaz de atender ao ideal **conce**bido,²⁰ tanto pelo(a)s professore(a)s do curso, quanto pela equipe de assessores da **Sec**retaria de Educação do Estado.

O **estud**o para a reestruturação seguia a seguinte lógica: as professoras se reuniam por **á**reas do conhecimento e estabeleciam uma média do que era considerado **por** elas como essenciais para o trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É importante pontuar que, nesse grupo de professoras, eram pouquíssimas **a**quelas que tinham experiências com as séries iniciais ou que desenvolviam **al**gum trabalho que as aproximassem daquele nível de ensino.

Dessa **f**orma, esses estudos acabavam em proposições muito mais idealistas, largamente **dist**anciadas da emergente realidade.²¹ As várias reformulações, de um modo geral, **cons**ideravam as professoras “monisticamente”, pelo que “**de**vem” fazer, pelo que “**de**vem” possuir, os saberes de que “**de**vem” ser portadoras, das práticas que “**de**vem” **al**cançar, do grau de profissionalismo que “**de**vem” obter, o que muito se assemelha **com** a história prescritiva da Didática, se partirmos do seu primeiro momento **inici**ado por Comênio.

Soares **nos** diz que a disciplina Didática

organizou-se como um corpo de doutrina, de prescrição. Lembre-se que Comênio **de**finiu sua “Didática Magna”, que inaugurou a disciplina, como *um artifício*

¹⁹ Durante o período (1984-1993), vivenciei cinco mudanças na estrutura curricular do curso (ver Tabela 4, Anexo 2).

²⁰ Partia-se do **pres**suposto de que, definindo a estrutura curricular e as ementas de cada disciplina, a professora egressa **des**se curso estaria preparada para iniciar na profissão.

²¹ Ver a **comp**reensão de currículo segundo Goodland em Geraldi (1994:117).

um *z* *iversal para ensinar tudo a todos. A partir daí, a Didática – em sua produção intelectual e em seu ensino – outra coisa não tem sido se não um conjunto de normas, recursos e procedimentos que devem (deveriam?) informar e orientar a atuação dos professores (Soares, 1983:39; grifos nossos).*

Se considerarmos a trajetória histórica da Didática, os estudos realizados no Ielf, tanto com as alunas, quanto naqueles que tencionavam reformas curriculares, estavam coerentes com o ideal prescritivo da matéria a qual a Didática se ocupava.

Nesse sentido, debates acirrados aconteciam no momento de compatibilizar o essencial idealizado de cada área dentro de uma carga horária que não superasse em muito o que determinava a legislação pertinente. Em todo o tempo em que lá estive, o que menos vi e o que menos fizemos foi integrar a esses debates informações empíricas sistematizadas acerca das dificuldades que as professoras vivenciavam, tanto no seu trabalho com as crianças, quanto aquelas de ordem pessoal, do ponto de vista das dificuldades de suas aprendizagens, fatores esses que, se não fossem levados em consideração, seriam inviabilizadores de qualquer proposta de qualificação, seja inicial ou continuada.

Por outro lado, partia-se da hipótese de que os que ingressavam no curso de Magistério dominavam com fluência a escrita e interpretação textual. O dia-a-dia evidenciava a negação desse pressuposto, mas, no entanto, com raras exceções, pouco era feito pelo conjunto das professoras para saltar qualitativamente dessa situação. Era considerado uma atribuição das professoras do Ensino Fundamental. Em conversas informais, comentários frequentes asseguravam categoricamente as sérias defasagens do(a)s aluno(a)s (e, até quem sabe, das professoras desses alunos) no domínio de saberes que tornassem exequível e proveitosa as propostas idealizadas. A ausência desses saberes era diagnosticada, mas não se transformava em uma prática sistemática e integrada assumida pelo conjunto do(a)s professore(a)s. Em momento algum houve encontros para que as professoras pensassem coletivamente em alternativas para alterar aquela realidade.

Se em alguns essa preocupação estava presente, o trabalho acontecia isolado. Na entrevista com Liz e José, professores formadores muito bem conceituados na

fala da maioria das professoras egressas, o isolamento de seus trabalhos foram bastante evidenciados. Embora já realizassem um trabalho com a atenção voltada para as peculiaridades individuais do(a)s aluno(a)s, articulando as leituras ao que observam em aula, procurando superar as dificuldades acumuladas nos graus anteriores, seus trabalhos, tal qual o meu, se dava de forma isolada. Afirmaram ter sido poucas as pessoas que com eles discutiam o que realizavam na escola. Os demais, que constituíam a grande maioria, cumpriam o que previamente haviam estabelecido nos seus planejamentos, aumentando consideravelmente a densidade dos não saberes indispensáveis para o fazer pedagógico com autonomia (cf. Freire, 1997).

De forma diversa do que passamos no estudo de reestruturação curricular do Ielf, Elliott (1993:15-25)²² viveu com sucesso uma experiência de reforma curricular, onde o(a)s professo-re(a)s envolvido(a)s empreendiam esforços no sentido de relacionar as matérias estudadas com o cotidiano do(a)s aluno(a)s. Se organizaram em grupos, integrados interdisciplinarmente, e a partir de temas, bastante familiares aos discentes, exploravam as várias áreas do conhecimento. Com novas concepções de aprendizagem, ensino e avaliação, passaram a teorizar a partir da prática vivida nesse processo. Essas teorizações eram constituídas pelas abstrações emergidas durante o processo de atuação.

As questões surgidas no ensino eram motivadoras para a busca. A partir delas, iniciava-se o diálogo com todos os conhecimentos necessários até ali produzidos. Nesse sentido, não aplicavam teorias educativas surgidas na cultura acadêmica, onde a origem havia partido de posições contemplativas sobre o ensino,²³ mas pelo vivido nas transformações curriculares.

²² Educador inglês que desde a década de 60 vem estudando a idéia de professor pesquisador. É visto como continuador da luta das idéias de Lawrence Stenhouse, também inglês, que dedicou sua vida de educador ao empreendimento que luta pelo envolvimento e reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos sobre as situações vividas em sua prática docente.

²³ O pesquisador acadêmico adentra o ambiente escolar, observa e teoriza a partir de suas perspectivas, do seu meio, das suas convicções.

Nesse **pro**cesso de reflexão e busca, tal qual Zeichner, ele chega a conclusão de que não **exi**ste prática dissociada da teoria, mas, sim, que toda prática está imbuída de uma **te**oria, esteja ela explícita ou não.

As **experi**ências relatadas por Elliott, nos ajudam a compreender o processo vivido por **nós** no Ielf. Podemos afirmar que os estudos realizados para a reestruturação **curricular** no Magistério, como demonstram as sucessivas grades curriculares (**Tabela** 4, Anexo 2), ementas seguidas (PCCM-89) e os resultados observados **pelo** trabalho do egresso na base do Ensino Fundamental, estavam orientados **pelos** princípios da racionalidade técnica,²⁴ ou melhor, da neutralidade científica, **eficiên**cia e produtividade, concebendo o fazer pedagógico como um fato objetivo e **operacional**, capaz de dar respostas satisfatórias ao que enfrentam no dia-a-dia escolar, **in**dependente dos fatores econômico, social, político, contextual e pessoal dos **que** estão envolvidos. Os “pensadores” da reforma, imbuídos de todo o arcabouço da produção acadêmica, reúnem com o(a)s professore(a)s implementadore**s**(a)s (que não conseguiram no espaço curto de tempo conceber e digerir os **pressu**postos motivadores da reforma), discutiam uma ou duas semana e retornavam **para** os gabinetes da SEC. Periodicamente, voltavam para apontar os erros, a partir **das** suas perspectivas. Aos implementadores, embora adquirissem um discurso **coerente** com o que a reforma ensejava, a prática continuava articulada ao referencial **anterior**, o que não poderia ser de outra forma.

Silva (1992:86) sintetiza algumas das questões centrais abordadas pelas teorias críticas **da** educação nos últimos anos acerca do funcionamento da escola em forma de **lições** que nos apoia nesta reflexão. Destacaremos uma proposição desse

²⁴ Essa mesma **concepção** de currículo é denominado por Macdonald (1975) de paradigma técnico-linear. Saul, ao **comentar** esse paradigma, nos diz que “a tradição educacional brasileira, em torno de currículo, é **presidida** pela lógica do controle técnico. Currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão estrita de decisão sobre objetivos a serem atingidos, ‘**grades** curriculares’ que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e **técnicas** de ensino e avaliações de objetivos preestabelecidos. Desse entendimento, a construção e **reformulação** de currículo tem se reduzido a um conjunto de decisões técnicas supostamente ‘**neutras**’ [...]. Tais decisões passam a construir a ‘Pedagogia dos Diários Oficiais’” (apud Gerald, 1994:111-112).

conjunto por **caracterizar** claramente aqueles estudos realizados por mim e minhas parceiras: “**Não** é possível entender o currículo efetivamente em ação sem compreender **aquilo** que acontece quando o currículo pretendido interage com as condições **presentes** na escola e na sala de aula.”

Os **componentes** curriculares, com seus programas e conteúdos, não se integravam **nem** se comunicavam entre si. Percebia-se que nós, professoras, trabalhávamos **isoladamente**, com uma concepção de que os conteúdos ministrados em nossas **disciplinas** dariam respostas satisfatórias às várias dimensões que compõem a **problemática** que as alunas-professoras iriam enfrentar no ensino das séries iniciais **do** Ensino Fundamental. Havia uma perspectiva simplificadora do processo, **em detrimento** de uma abordagem que desse ao aprendiz do magistério a percepção **do** **quão** complexo se constitui o fazer pedagógico. A fragmentação dos elementos **curriculares**, o distanciamento do Instituto de Educação das escolas que trabalham **com** as séries iniciais e o alheamento das condições do(a)s aluno(a)s que naquele **curso** estudavam (Ielf) inviabilizavam a visão do todo possível, **desfavorecendo**, conseqüentemente, o processo de reflexão que levasse em consideração a **multiplicidade** de fatores constitutivos da problemática enfrentada.

Concentrar a reflexão nos aspectos internos da instituição educacional pode constituir-se **numa** redoma que não permite atuação transformadora, **nem** internamente, **nem** fora dela, mantendo inalterado o *status quo* do mundo em que ela está inserida. Zeichner, ao propor o *practicum reflexivo*, vai além daquelas modalidades **reflexivas** que surgiram em reação à visão que concebia o professorado apenas como **técnicos**, circunscrevendo suas atividades em mera aplicação de técnicas resultantes de construções teóricas produzidas por outros. Nesse embalo de rejeição para **o** que queriam fazer da professora, muitas proposições de ensino reflexivo surgiram, e muitos “embarcaram nesse bonde”, independente das cores ideológicas que defendiam. Ninguém tem argumentos convincentes para opor-se a tal perspectiva e, **dessa** forma, o termo reflexão, vago como freqüentemente é usado, serve a gregos e troianos.

Assim, procurando superar o conceito vago e ambíguo de prática reflexiva, Zeichner (1993:51; cf. Geraldí *et al.*, 1998:10) propõe cinco pontos que caracteriza a professora reflexiva.

1. A professora reflexiva, na sua prática diária, traça hipóteses e examina situações que a orienta na busca das soluções de problemas que envolvem o seu fazer pedagógico.
2. Assume suas posições, valores que orientam sua prática e está sempre atenta a todos os aspectos relacionados ao seu ensino.
3. Está atenta ao contexto social, econômico, político e cultural em que o seu trabalho está inserido.
4. É membro participante da escola e está sempre envolvida nos aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento curricular e se envolve efetivamente para a mudança qualitativa de todas as professoras que integram a instituição educacional.
5. É consciente de sua responsabilidade quanto ao seu desenvolvimento profissional.

E considerando o conjunto das propostas de Zeichner, observadas através das discussões realizadas no Gepec, acrescentamos:

6. Trabalha em grupo e, nesse espaço, socializa suas dificuldades e descobertas e se fortalece mutuamente com seus pares.

A diversidade da clientela envolvida condimenta o fazer pedagógico de complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores que não têm sido levados em consideração nas reflexões que auxiliam as reformas estruturais do Curso de Magistério, oscilando pendularmente sua ênfase no conhecimento dos modos operatórios do trabalho docente, através da acumulação de procedimentos didáticos ou em conhecimentos teóricos aplicados e fragmentados (concebidos como verdade última), impedindo a apreensão e articulação desses componentes curriculares.

Na prática pedagógica dicotomizada, seja na aula, seja nos planejamentos globais da escola, predominavam os princípios da racionalidade técnica, em que o *conhecimento na ação*,²⁵ adquirido na formação anterior, ao ser aplicado, seria suficiente para atender a complexidade que envolve a realidade que as alunas iriam atuar. Não era cogitada e, menos ainda, viabilizada a possibilidade de enveredarmos por caminhos que levassem tanto as discentes, quanto a professora formadora por trilhas que nos fizessem olhar mais detidamente para o que estávamos fazendo, refletindo a partir dos dados que dispunhamos, para posteriormente buscarmos referências teóricas que dialeticamente poderiam vir a ajudar na emissão de pistas. As informações que detínhamos não permitiam ir além das indicações de prescrições que no futuro poderiam utilizar. E, dessa maneira, com a ausência desses elementos, era impossível fazer diferente. Até a minha permanência no Ielf, e acredito que ainda hoje o quadro permaneça dessa forma, passou muito distante a idéia de nós, professoras, veicularmos a produção de conhecimentos pedagógicos, a partir do que era observado.

Assim, a formação inicial da professora ficava restrita a fragmentos teóricos selecionados independentemente da realidade concreta das escolas e ao domínio de algumas técnicas isoladas. As técnicas não são suficientes, nem se constituem em si mesmas como instâncias autônomas do processo de ensino. Sem dúvida, estas têm validade como parte essencial do método. O método, o caminho a ser trilhado, é mais abrangente e complexo. Este, por sua vez, é uma teoria em ação, que implica no exercício constante de idas e vindas do movimento de observação, reflexão, aplicação, retificação e criação. Compreender os vínculos entre a produção científica educacional e a filosofia que a informa não é questão menor, faz parte dos projetos a serem conquistados.

²⁵ Acerca do "conhecimento na ação", Schön (1992:81) diz que existe "a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um momento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento".

Com **isso** estaríamos veiculando novas prescrições? Diversas do que são feitas, mas, **da mesma** forma, prescrições? Acredito que não. Isso faria parte das nossas utopias, **dos** nossos horizontes. As formas seriam encontradas no caminho, a partir da aluna **e** da professora egressa. Estariam articuladas e condicionadas ao real existente e, a **p**artir dele, pensar nos elementos possíveis. O trabalho pedagógico permeado de **reflexões** acerca de questões sobre a razão de ser das teorias, dos métodos e **técnicas** sendo concebidas de forma aberta, como um devir e não como verdades **definitivas**, torna possível vislumbrar novas perspectivas no movimento constante de **compreensão** do fazer docente. Mas tudo isso não se dá de imediato. É uma conquista **que** se vai adquirindo a partir do que a professora vai contatando ao longo do **percurso** de vida/trabalho/formação. E isso, como educadoras que somos, podemos **facilitar** nos portos de passagem que cruzamos.

Não é **privilégio** da formação inicial²⁶ das professoras a ausência de estudos que iniciem **propostas** nesse sentido. Por conseqüência, é comum a surpresa do docente às **perguntas** a respeito do conhecimento. O professor diariamente ensina conhecimentos, mas reage quando é questionado acerca dele, sua estranheza **flagrante evidencia** nunca ter pensado ou lhe ter sido perguntado sobre tal.

Na época de minha graduação em Pedagogia, não lembro se houve oportunidade **para** refletirmos sobre o conhecimento. Se aconteceu, foi tão insignificante ou até mesmo tão distante da minha capacidade de compreensão que isso não surtiu efeitos na minha prática pedagógica. Nesse tempo, como já mencionei, **fazíamos** a graduação com “fórmulas” de como ser *boa professora*; não éramos levadas a pensar, a questionar sobre o que se aprendia, até porque não havia um projeto histórico²⁷ explícito que possibilitasse distinguir o que nos era coerente ou não. Aprendíamos e reproduzíamos sem saber porque fazíamos daquela forma e não

²⁶ Chamo formação inicial aquela realizada no Magistério.

²⁷ “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins” (Freitas, 1987:123).

de outra. O processo era sutil. Enveredávamos por um caminho pelo qual não queríamos e o mesmo esquema era repetido no trabalho de formação inicial das docentes do Magistério. A reprodução se estabelecia e cabe pensar no que Marx já questionava: “Quem educa o educador?”²⁸

As razões implícitas que permearam o processo de formação, pelo o qual passei, exigiam uma concepção de ciência como uma coisa perfeita, acabada, neutra, pronta, imutável, válida em todos os tempos e lugares, para todas as pessoas, para além das sociedades e das formas de cultura. Japiassu nos esclarece neste sentido:

O cientificismo contemporâneo, através de um processo de anexação imperialista, criou uma ideologia que lhe é própria. Essa ideologia tem todas as características de uma verdadeira religião. O grande público como que venera e presta culto a esta nova divindade do século: a ciência, sobretudo, suas maravilhas tecnológicas. Não há muita diferença entre os adeptos da “religião” ciência e os partidários das outras religiões. Até podemos nos perguntar se o cientificismo não suplantou as demais religiões tradicionais, pelo menos enquanto “religião” assegurando todas as “Verdades”. Sua influência nas mentalidades e na educação em todos os níveis é tão grande, que suas “verdades” parecem indiscutíveis ou assemelham-se a dogmas inquestionáveis. E tudo isso, apesar de o grande público ser quase analfabeto em matéria de ciência. Neste domínio, a ignorância chega a ser estupefacente. Até mesmo nos meios universitários, a ciência quase não é conhecida, pois continua a ser ensinada dogmaticamente (como previra e ordenara Comte), quase como se ela fosse uma “verdade revelada” (Japiassu, 1975:79-80).

Esse paradigma²⁹ afastava de nós, a possibilidades de interferência, participação e construção do conhecimento pedagógico. Conseqüentemente, isso afeta a maioria de nós professoras.³⁰ É raro que, no sistema educacional da Educação Básica, a professora observe e descreva sistematicamente o dia-a-dia do seu fazer pedagógico e os acontecimentos que a envolvem para, em um momento posterior, refletir sobre as suas ações, buscando os nexos e a compreensão dos fatos que

²⁸ Terceira tese sobre Feuerbach (Marx, 1978:51).

²⁹ Usamos o conceito de “paradigma” tal como é apresentado por Kuhn (apud Marcondes, 1995:15): “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham”.

³⁰ Nos relatos dos sujeitos envolvidos neste estudo, não observamos a intenção de anotar sistematicamente os acontecimentos das aulas.

vivenciou. A **sua** formação, as condições materiais e de trabalho que as circundam e o paradigma **que** orienta essas ações não permitem compreender o processo de produção do **conhecimento** e, menos ainda, reconhecer a capacidade em potencial a ser desenvolvida nela, desde que sejam alargados os *horizontes de possibilidades*. Essa **capacidade** apresenta-se para a professora como um verdadeiro mito, muito além das suas possibilidades, pois, embora esteja muito próximo da realidade educacional da escola, ela não teve acesso a instrumentos para despertar e compreender o quanto poderia contribuir para avançar na construção da teoria educacional, a **partir** da observação criteriosa de sua prática.

No processo de construção do objeto, o caminho percorrido revela rupturas e continuidades em relação a minha história como professora e estudiosa do tema. Entrei em contato, pelo acaso, por sorte, com a problemática do Magistério, que me perturbou, transformou e me forma continuamente. Primeiramente, esse contato gerou uma **visão** fragmentada, localizada e disjunta do todo. Aos poucos, as minhas atividades no trabalho foram gerando questões, que impulsionaram a busca constante da compreensão dos elementos que surgem e se cruzam no fazer cotidiano das aulas.

Digo que foi por sorte que tomei contato com o Magistério porque a graduação no Curso de Pedagogia não me tocou, nem me proporcionou inquietações que me mobilizassem para a busca de saberes que possibilitassem a compreensão do multifacetado fazer pedagógico.

Estou inserindo a categoria sorte³¹ nos elementos — irregularidades, inconstâncias, aleatoridades, acidentes, eventualidades e o acaso — que propiciam a complexidade. Segundo Morin,

Não sabemos se o acaso é uma desordem objetiva, ou, simplesmente, o fruto de nossa ignorância. Isso quer dizer que o acaso comporta incerteza sobre sua própria natureza, incerteza sobre a natureza da incerteza. [...] O acaso abre a problemática incerta do espírito humano diante da realidade e diante de sua própria realidade (Morin, 1997:201).

³¹ Na obra *Meus demônios*, à página 20, Morin utiliza a categoria sorte como sinônima de acaso.

Trabalhar com formação de professoras na Escola de Magistério inquietou-me. Fazer o melhor, no limite de minhas possibilidades históricas, constituía sempre o objetivo. Essa busca do melhor compreender para melhor fazer levaram-me à Pós-Graduação *Lato Sensu* em Planejamento Educacional. Como atividade final de curso elaboramos³² um projeto de investigação bastante influenciado pela discussão aberta por Ceccon (1984), Nidelcoff (1985) e Mello (1982). Procurávamos entender “a relação entre escola e realidade social do aluno” (título do projeto) do Colégio de Aplicação da cidade de Rio Branco. No entanto, ao término do curso, não conseguimos implementá-lo.

Neste processo de pensar o que foi vivido por mim e minhas parceiras nesse evento, ocorreram-me algumas hipóteses. A não continuidade do projeto estaria vinculada às limitações impostas a um grupo de professoras, com dois vínculos de trabalho, mulheres, esposas e mães, que precisam se dividir com tantos afazeres dentro de uma estrutura social que não estimula, pelo contrário, impede, a realização plena das escolhas que lhes são significativas. Pensando nessa possibilidade e observando o que costumávamos realizar, apesar das condições que nos cercavam, entrando pela madrugada e sendo surpreendidas pelo raiar do dia, sem que nos apercebêssemos de que o tempo havia corrido, por estarmos imersas no que fazíamos, esta argumentação não tem sustentação.

Descartando aquela possibilidade e conjecturando sobre as nossas condições objetivas, absorvidas no curso que ensejou o projeto, é possível detectar as razões que inviabilizaram a sua continuidade. Se antes não fazíamos pesquisa pelo mito que alimentávamos, agora, o impedimento se dava pela total insegurança. Os resultados que seriam apresentados, após a conclusão da análise, deveriam ser o reflexo da verdade. E nós, iniciantes nesse campo, perdidas em tantas informações e expropriadas de condições, não conseguimos avançar.

Os nossos saberes, por outro lado, não sustentavam a abrangência e pretensão do projeto. Essa modalidade de curso, na época, era realizada por professore(a)s das

³² Eu e mais três colegas (Cordeiro, Queiroz e Sena) professoras da rede pública da cidade de Rio Branco.

regiões sul e sudeste, ministrando as disciplinas de forma intensiva. Passávamos uma semana, para cada componente curricular, assistindo aulas pela manhã e a tarde e, à noite, penetrando a madrugada, realizando as leituras indicadas. Os compromissos presentes nas suas cidades de origem, não permitiam a permanência desses professore(a)s por mais de uma semana. E assim, as atividades programadas para 45 horas/aula eram cumpridas nesse período. Após seguir o que haviam planejado, no tempo em que lhes era possível, voltavam às suas terras e nós ficávamos às voltas, com o que nos foi inculcido: a importância extremada das teorias. Se antes as técnicas eram supremas, agora as teorias críticas passaram a ser o ponto alto, capazes de sanar o que enfrentávamos profissionalmente.

Embora tivéssemos alcançado uma compreensão mediana dos conceitos que integravam os referenciais estudados, elaborado o projeto final do curso e obtido um conceito (nota) indicativo de “sucesso” (sic) naquela envergadura, não conseguimos implementar o projeto. Reunimo-nos, e muito se discutia. Apoiávamos umas às outras, mas o que faltava, faltava nas quatro. Havia interlocução entre nós, mas os nossos não saberes — realizar a interlocução entre o empírico e o teórico selecionado previamente, indo e vindo, na relação dialética — não permitiu ir além do que já havíamos realizado.

Somando-se a esse aspecto, a ausência de elementos incentivadores à pesquisa, da própria Ufac, que fornecessem acompanhamento, capaz de assessorar àquelas primeiras investigações, inviabilizaram a continuidade do projeto. Além disso, embora tivesse presente uma vontade muito grande de realizar a pesquisa, nós éramos um grupo de professoras de escolas diferentes, que nos encontrávamos após as duas jornadas de trabalho, estressadas com o que já havíamos realizado.

Nesse curso, a prática não entrou como objeto de reflexão. Estudávamos um novo referencial sem articularmos ao que fazíamos (nem era possível, o tempo não permitia), que, hoje, ao meu ver, conseguia despir as nossas vestes anteriores, cobrindo-nos de outras, mais sofisticadas, mas que da forma que passamos a usar tornava-se inadequadas e inócuas para alterar qualitativamente o que fazíamos.

Olhando **P**or outra perspectiva, reconhecemos que a participação no curso e a feitura do **proj**eto proporcionaram as primeiras noções da construção do conhecimento **ci**entífico. Em que pese a forma que o curso se deu e, sobretudo, as deturpações **pres**entes no projeto, vista hoje, na compreensão de seus princípios teóricos, **lóg**icos, metodológicos e técnicos, sua elaboração foi proveitosa à medida que se ensaiou a **des**mitificação da construção científica.

Quando **a**centuo a dissonância existente no projeto, é para apontar, entre outras coisas, a incoerência teórica e metodológica constante no seu corpo. O referencial **teó**rico selecionado que pretendíamos dialogar era incompatível com o caminho que **ir**íamos trilhar. Como pode ser observado, o marco teórico selecionado é constituído **de** uma perspectiva dialética e os procedimentos metodológicos que deveriam ser **um**a continuidade dessa abordagem, se pretendia de forma diversa, ou melhor, se **pre**tendia numa perspectiva objetivista de ciência.

Para **mai**or clareza dessa incoerência destacamos dois trechos que evidenciam a nossa **percepç**ão:³³

Para os fins da realização do projeto proposto, procurou-se situar o Colégio de **A**plicação no contexto geral da educação e da sociedade brasileira. Nesse sentido, **de**ve-se partir do princípio de que a educação, enquanto elemento estrutural, está **d**eterminada, “em última instância”, pela base econômica da sociedade. Assim **s**endo, não há como entender os rumos nitidamente tecnicistas e burocratizantes que a educação brasileira tomou a partir de 1968 sem se relacionar intrinsecamente o **f**enômeno às múltiplas exigências criadas pela nova fase do desenvolvimento **cap**italista a que a economia brasileira passou a subordinar-se (Cordeiro, Pessoa, **Q**ueiroz & Sena, 1986:6).

Aos sujeitos do estudo, distribuídos em três subgrupos (professores, pais, e equipe **t**écnica), atribuir-se-á valores para mensurar a variável dependente: opinião dos **prof**essores, pais e equipe técnica sobre a interação escola X comunidade. As

³³ O primeiro **trecho** diz respeito ao referencial teórico selecionado; o segundo, à metodologia que pretendíamos **seguir**.

variáveis independentes do estudo são as seguintes: horário de reuniões, grau de instrução da família, situação socioeconômica, tempo disponível da família, interesse às atividades escolares dos filhos, distância da escola, assuntos discutidos em reuniões (Cordeiro, Pessoa, Queiroz & Sena, 1986:18).

Nesse sentido, Gamboa nos esclarece essa deturpação:

[...] Um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepção de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real que dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção dos conhecimentos (Gamboa, 1996:6).

O processo longo de absorção para compreender os vínculos coerentes entre a concepção de ciência, seus pressupostos, método e técnica não aconteceu naquele momento. O tempo foi extremamente reduzido.

No entanto, mesmo com essas deturpações, sem o tempo necessário para digerir melhor as novas informações, o curso fez com que as minhas aulas se apresentassem com outras “roupagens”.³⁴ Novas leituras se impuseram, novos saberes absorvidos e entrecruzados, novas reflexões empreendidas, mas também e, ao mesmo tempo, novas dúvidas, incertezas, contradições geradas pela singularidade apresentada pelas pessoas que viviam junto comigo o processo de formação, tornando-o extremamente complexo.

De acordo com Morin (1996:173-193), a complexidade é a qualidade do que é complexo. Abrange múltiplos aspectos que interdependem. Trata-se da congregação das partes que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa, que não se limita à soma das partes que o constituem. É mais do que isso, “pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo”.

³⁴ Ver neste trabalho, p. 62-65, como se constituíram essas novas roupagens.

Pensando nesse processo vivido e hoje fazendo parte da academia, vejo o quanto nos equivocamos na realização dos cursos que ministramos, ao esperar que a partir deles, distante das práticas do(a)s nosso(a)s aluno(a)s, o processo de trabalho se transforme. Neles imprimimos um discurso *dialético*, mas que passa longe do que Marx nos ensina. Falamos, orientamos, explicamos princípios, conceitos e voltamos, repetindo tudo novamente, nas melhores intenções, mas distanciado do que elas vivem. O que observamos, que mesmo utilizando um referencial teórico marxista nas nossas aulas, elas podem se produzir diversa do que o discurso e o próprio material usado orienta, na medida que não temos como ponto de partida e de chegada o trabalho que realizamos (professore[a]s e aluno[a]s).

Consciente dessa complexidade, em 1993, já como professora da Ufac, tive nova oportunidade de participar de uma segunda Pós-Graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino Superior.³⁵ Nesse curso, juntamente com outras colegas, elaboramos um projeto investigativo, envolvendo a formação de professoras no Instituto de Educação. Projeto bastante amplo,³⁶ pretendia compreender a multiplicidade de aspectos que constituem a qualidade do ensino. O problema que se pretendia investigar foi formulado da seguinte maneira: a questão fundamental seria revelar os problemas do Curso de Magistério do Instituto de Educação Lourenço Filho, em particular quanto à qualidade do ensino e a competência dos profissionais da Educação.

Da mesma forma que o projeto elaborado no primeiro curso de que participamos, relatado acima, esse também não foi implementado. O curso foi concluído no final do ano de 1994. No ano seguinte, o Departamento de Educação da Ufac, ao qual sou vinculada, sofreu uma diminuição no quadro de professore(a)s, com as aposentadorias forçadas pela política de tratamento do servidor público federal. Os poucos professore(a)s que ficaram³⁷ tiveram que se dividir nas inúmeras atividades de ensino, extensão e administrativas, ficando as propostas de pesquisa para um plano secundário.

³⁵ Até a presente data, a Ufac não havia oferecido curso de mestrado.

³⁶ Tema do Projeto: Magistério de 2º Grau – Competência do professor e qualidade da educação.

³⁷ O quadro de professores do Departamento de Educação manteve-se com aqueles que não tinham tempo de serviço suficiente para aposentadoria e com algumas poucas substituições.

Apesar da sobrecarga de trabalho,³⁸ mas ainda muito envolvida com as questões discutidas no Curso de Especialização, decido iniciar um projeto de pesquisa para ser realizado no Mestrado. Com essa expectativa de ingressar em um programa de mestrado,³⁹ o objeto de estudo sofre um segundo recorte, sucedido de muitos outros. Referir-me a um segundo recorte significa dizer que o primeiro ocorreu na elaboração do projeto inicial, que, hoje percebo, não teve qualquer delimitação. Na verdade, tematizamos a área de interesse que pretendíamos investigar. Esta dissertação é resultado do processo vivido no mestrado.

³⁸ No ano de 1995, assumi a chefia da seção de Planejamento e Avaliação da Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino (Caden), unidade diretamente vinculada à Pró-Reitoria de Graduação.

³⁹ O quadro de docentes da Ufac, com as aposentadorias, restringiu-se, na sua grande maioria, a professores apenas com graduação e, quando muito, especialização. Essa situação mobilizou a instituição a incentivar aqueles que se dispusessem a realizar cursos de mestrado e doutorado nas regiões mais desenvolvidas do país.

ALGUNS ENCAMINHAMENTOS

Mudar é um ato de coragem.
É a aceitação plena e consciente do desafio.
É trabalho árduo para hoje!
É trabalho duro, para agora!
E os frutos só virão amanhã, quem sabe!
Tão distante!

Olhe bem a seu lado.
Estão com você seus colegas de trabalho.
Eles também têm problemas e dificuldades e,
como você,
Têm muitas dúvidas sobre o novo.
Você poderá mostrar-lhes como você sente e
pensa.
A respeito das mudanças.

(Anônimo, CPA - Kelly)

Esta parte tem como objetivo descrever a escola produzida pelas professoras, suas vidas e sua profissão, procurando entender como cada uma dessas professoras foi se constituindo, estabelecendo as relações entre a escola formadora, a escola em que trabalham e os fragmentos de suas vidas no mundo plural que foram atravessando.

Para descrever esses três aspectos constitutivos da formação, alargaremos o âmbito da análise ao contextualizar a Unidade da Federação brasileira onde os sujeitos da pesquisa vivem desde suas infâncias. Explicitar o panorama tem também o intuito de localizar o leitor quanto às peculiaridades do local do estudo, o que dará sentido e mostrará a sua pertinência.

Com este propósito, serão enfatizadas as tensões estabelecidas entre o poder central, o sistema estadual e os atores da escola em sua organização, pois são pontos

estratégicos para entender as características peculiares do existir escolar nos seus múltiplos aspectos. O nosso esforço reflexivo tem a preocupação em estabelecer a ligação entre as estâncias que geralmente se apresentaram separadas ou minimizadas nas análises, ora abordando a micro-sala de aula, ora o macro-sistema e deixando em posição menos privilegiada a organização escolar, espremida nesses dois pólos, fundamentais para compreender o comportamento e a forma de atuação das professoras.

A PAISAGEM EM QUE A ESCOLA ESTÁ INSERIDA

A escola em que se deu este estudo é localizada em um bairro periférico da cidade de Rio Branco, no Estado do Acre. O Acre está localizado na parte mais ocidental do Brasil, no sudoeste da Amazônia e no norte brasileiro. De acordo com o Censo realizado pelo IBGE em 1996, sua população era de 483.593 habitantes. Rio Branco, capital do Estado, está localizada na região do Purus,¹ com uma população aproximada de 227.450 pessoas.

A história desse Estado demonstra a luta de sua gente, desde a sua origem. Inicialmente, na luta armada contra a Bolívia, liderada pelo gaúcho Plácido de Castro, para se constituir parte integrante do Brasil, cuja vitória foi oficializada com o Tratado de Petrópolis,² em 1903. Vitória não grata, seu povo é expropriado por sua própria Pátria.

Impostos exorbitantes e nenhum direito de autodeterminação político-administrativa, sob a justificativa de que era preciso ressarcir ao Tesouro a emissão de moedas com que o país se endividara para indenizar a Bolívia e o “Bolivian Syndicate”³ pela perda do território acreano (Oliveira, 1988:18).

¹ O Acre é composto de duas regiões: Juruá e Purus.

² Acordo entre o Brasil e Bolívia de compra e venda das terras acreanas para o Brasil, assinado na cidade de Petrópolis pelos ministros Assis Brasil e barão do Rio Branco (brasileiros) e por Fernando Guachala e Cláudio Pinilha (bolivianos).

³ Grupo de empresários ingleses e norte-americanos que assinou com o governo da Bolívia um contrato de arrendamento das terras acreanas, tendo que pagar inicialmente 60% do lucro ao governo boliviano, podendo vir a ser o novo dono das riquezas acreanas. O Brasil reconhecia o direito boliviano de proprietário do Acre, mas não aceitava que a Bolívia fizesse tal acordo com o grupo, pois grande parte das riquezas saídas do Acre não mais lhe pertenceria, como os lucros obtidos dos impostos sobre a borracha. Após negociações do Brasil com os Estados Unidos, este convenceu a Bolívia a desfazer o contrato. A Bolívia desfez o contrato, mas quem pagou a indenização foi o Brasil. Para maior aprofundamento ver Souza (1995).

Uma característica comum às diferentes formas de governo⁴ pelas quais o Acre passou até atingir a sua emancipação como Estado foi a não-participação do seu povo no comando administrativo. O poder ficou invariavelmente sob a égide dos militares delegados do comando central da República. Com a aquiescência desses governos, o estado foi submetido a impostos excessivos. Já pela época áurea da borracha, a extorsão extrapolava o valor da dívida,⁵ sem, depois, o necessário investimento federal no desenvolvimento do Acre (cf. Coelho, 1982:43).

Sucessivos movimentos invocando ao Governo Federal o reconhecimento de sua autonomia para elevá-lo à categoria de Estado foram realizados. Mas “o indiferentismo com que o Governo Central recebia as solicitações do povo acreano culminou com a proclamação da autonomia, fracassada, apesar da resistência armada em confronto com as forças policiais” (Oliveira, 1988:19).

Enquanto o Acre fornecia à Nação elevados impostos por ser o maior produtor de borracha, sua emancipação foi repetidamente protelada. Argumentações não convincentes são bem ilustradas neste trecho:

Alegava-se que não tínhamos população suficiente, quando a densidade dessa população [...] é maior que a de dois dos nossos Estados; [...] que não tínhamos condição de auto-suficiência, quando somente um estado a realiza cabalmente; [...] que deveríamos atingir primeiro a renda igual a do Estado de menor receita, quando nenhum outro território está sujeito a isto; [...] que nossa arrecadação era ínfima mas não se dizia que não há impostos: só a borracha acreana vale 2 bilhões de cruzeiros

⁴ Após a assinatura do tratado de Petrópolis, o Acre passou a ser considerado território brasileiro, administrado diretamente pelo presidente e dividido administrativamente em departamentos. Posteriormente, passou a ser administrado por um governo geral. Tanto na forma anterior como nesta, os administradores eram indicados diretamente pelo governo federal. Os antigos departamentos se constituíram em municípios e seus prefeitos eram indicados pelo governador geral.

⁵ O Brasil, para comprar a região acreana gastou a quantia de 34.446:270\$000 (trinta e quatro milhões, quatrocentos e quarenta e seis mil, duzentos e setenta réis). Em apenas oito anos, de 1903 a 1911, conseguiu uma renda de 55.446:015\$185 (cinquenta e cinco milhões, quatrocentos e quarenta e seis mil, quinze réis e cento e oitenta e cinco centavos), recuperando o dinheiro gasto na anexação do Acre, com os impostos cobrados da produção de borracha.

anuais, e não deixa na gleba, um centavo para uma escola, ou um palmo de estrada (Oliveira, 1988:23).

Essas argumentações foram elaboradas pela República no final do século passado e início deste. Coincidentemente, época de maior poderio econômico em que o Acre já vivenciou, correspondendo ao apogeu da borracha. Segundo Craveiro Costa (1974:136), essa época foi de grande expressão econômica, ocupando o o Acre o terceiro lugar nas exportações brasileiras, superado somente por São Paulo e Minas Gerais e representando quase 40% da exportação total do país.

Enquanto a bonança durou, o reconhecimento do governo central para a emancipação do Acre não veio. O interesse econômico subjacente impedia. Quando os sinais de decadência dessa fase áurea anunciavam o auge da crise, esse pleito facilmente foi cedido. Calixto *et al.* demonstram isso:

[...] se a autonomia acreana foi negada quando a grande maioria da população a reivindicava, quando a nossa produção estava em sua fase áurea, agora, com a população em extrema miséria, seringais falidos e, principalmente, quando o Território não podia mais dar boa arrecadação tributária à União, esta autonomia foi concedida sem muitas complicações (Calixto *et al.*, 1985:146).

Posteriormente, sem que a economia do Estado deixasse de estar concentrada no extrativismo, a luta é travada com grupos econômicos do sul do país, contando com o apoio fiscal dos Governos Federal e Estadual. O Acre tornou-se paraíso para esses grupos e “inferno” para os seus verdadeiros proprietários. O seringueiro é expulso da terra por ele conquistada, deixando para trás toda uma longa vida de trabalho, suor e sangue, para, no seu lugar, acomodar grandes pastagens para o cultivo da pecuária extensiva.

A penetração de grandes empresas e fazendas agropecuárias foi incentivada pela política de desenvolvimento da região. A chegada desses grupos tem provocado grandes conflitos. O seringalista falido cede suas terras por quantias irrisórias e delas o seringueiro é desapossado junto. Muitos não aceitam pacificamente, gerando

combates armados, que na região são denominados de *empate*.⁶ Os que perdem a batalha, juntamente com aqueles que não reagem, intensificam o fluxo migratório, o que tem provocado nos centros urbanos, principalmente em Rio Branco, grandes “invasões de terra”,⁷ ocasionando a ampliação rápida e desordenada das zonas periféricas⁸.

O Estado não oferece condições para a absorção produtiva dessa demanda de trabalhadores não-qualificados para as funções urbanas. Os grupos que têm estado no poder, com condições políticas para negociar com o Governo Federal maiores investimentos no Estado, de forma a implementar estratégias que venham minimizar a situação precária dessa parcela da população, pouco têm priorizado e concentrado esforços para a melhoria de vida dessa gente. As formas que utilizam para atingirem e se manterem no poder são alicerçadas nas barganhas politiqueiras, no clientelismo e nepotismo, em função das quais são pensadas e desenvolvidas as políticas governamentais.⁹ Seus trabalhos têm se restringido basicamente em programas assistencialistas,¹⁰ estabelecendo um vínculo de gratidão, por parte dessa gente, ao receberem as migalhas que não resolvem suas situações, mas que, paradoxalmente, passam a mantê-los no poder através do voto pelo reconhecimento dos irrisórios benefícios recebidos.

⁶ Conflito entre os que se dizem donos das áreas (grupos vindos de outras regiões do país) e os seringueiros (denominados posseiros) que vinham há muitos anos passando suas “colocações” de pai para filho. O sindicalista Chico Mendes, conhecido internacionalmente, foi assassinado por defender os posseiros das violências praticadas pelos fazendeiros.

⁷ Esse é um termo muito utilizado em Rio Branco para denominar as ocupações de grandes áreas de terras improdutivas próximas da zona urbana. Esse termo, ao ser mencionado por parte da população, vem sempre carregado de sentimento de indignação. Não aceitam a “invasão” dos novos imigrantes.

⁸ Ao me referir a zonas periféricas, bairros periféricos, estou me reportando a bairros da cidade de Rio Branco com essa especificidade, ou melhor, bairros formados desordenadamente por famílias vindas dos seringais.

⁹ É certo que, nesse meio, estão também pessoas que trabalham com seriedade e se propondo ao melhor fazer, mas suas vontades isoladas acabam por se neutralizar em decorrência dos propósitos dos líderes dos grupos.

¹⁰ Entendo por programas assistencialistas aquele conjunto de ações governamentais que não procuram pensar o cerne dos problemas para estabelecer estratégias de solução.

A saída do meio em que moravam, o embate com a situação nova, a ausência de saberes exigidos para ocupar os reduzidos postos de trabalho oferecidos na cidade para o sustento familiar, entre outros, são possíveis elementos da trama complexa que desagrega e causa dificuldades extremas pelas quais passam essas famílias. Trechos nas falas das professoras, reproduzindo as conversas com os alunos, evidenciam essa situação:

— Ele me disse que os pais dele não ligam para ele. Disse que desde a idade de cinco anos já andava por aí com os outros. Ele tinha revolta porque via aqueles meninos serem bem tratados e ele não. — Bem, eu vou conversar com o teu pai para ver se ele muda o sistema. Ele disse: — Se a senhora conseguir é uma grande vitória. Quando eu vou chegando em casa, ele diz: — Já vem, menino? E vão me metendo a porrada e manda eu voltar de novo (Et.Pe.84-3-Mara).

— A relação deles comigo é bem próxima. Contam quanto a mãe deve, quanto o pai deve e contam assim...(Et.Pe.82-1-Diva).

— Quando não tem merenda, é terrível, tem criança que chora dentro da sala (Et.Pe.88-5-Liu).

São os filhos desses “urbanos”, com essas condições de vida, que são encaminhados para as escolas localizadas nas proximidades dessas áreas, onde passam a acomodar os pequenos estudantes “imigrantes”. Para as suas famílias, os grandes problemas da educação escolar, tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo, não adquiriram ainda caráter prioritário. A moradia, o trabalho, a saúde, etc. são problemas de primeira ordem a serem empreendidos por eles.

É justamente, por paradoxal que seja para essa gente, expropriada do mínimo necessário para sobreviver, que a educação adquire tamanha relevância. As professoras egressas do Instituto de Educação Lourenço Filho, na sua grande maioria, após processo de seleção, são as responsáveis imediatas pela educação

escolar dos filhos dessas famílias.¹¹ Com uma formação idealista¹² e de valores culturais¹³ bem distanciados da realidade que irá enfrentar, são inseridos no mundo da profissão docente.¹⁴ Além disso, o que atemoriza e nos angustia ainda mais é que, contraditoriamente, quanto mais as pesquisas demonstram a complexidade do trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, menos reconhecimento profissional e condições de formação continuada no trabalho são dadas para que efetivamente venha melhorar a qualidade do que se realiza nesse nível de ensino.

Esse tratamento resulta nos dados do Censo realizado em 1996, que mostra a taxa de 48,5% de analfabetos funcionais no Estado do Acre (proporção de pessoas com menos de quatro anos de estudo) na faixa de 20 anos, índice ainda mais elevado se o compararmos com os de outros estados brasileiros.

O Censo também aponta uma taxa de 79,3% de crianças em idade escolar obrigatória freqüentando a escola, ficando abaixo da média da região e bem distante do percentual mínimo (95%) definido pelas Nações Unidas. Esses dados acusam apenas o contingente que chega na escola. Não explicitam, porém, o que não é menos grave, o índice de reprovação das crianças que ainda permanecem dentro da escola. Para se ter idéia da retenção piramidal, citaremos os dados estatísticos da escola que estamos investigando referentes aos anos de 1995 e 1996, o que não é uma amostra representativa de todo o Estado, mas sugere o que acontece nas demais, pois as

¹¹ Os professores egressos da Universidade Federal do Acre, quando assumem salas de aulas, fazem-no nas escolas mais centrais da cidade de Rio Branco. Predominantemente, passam a integrar as equipes centrais da SEC e Semec. Quando são encaminhadas para as escolas periféricas, vão com a incumbência de assumir os serviços técnicos da escola (Orientação, Supervisão e Administração).

¹² Sobre a formação inicial recebida pelas professoras, ver a primeira parte deste estudo.

¹³ Todas as professoras da CEVAL que fazem parte deste trabalho viveram desde a infância na zona urbana do Acre.

¹⁴ Defendo para a região a formação universitária como horizonte para o(a)s professore(a)s das séries iniciais pela sua complexidade e diversidade. Defendo, da mesma forma, que o curso de Pedagogia esteja voltado para a formação do professor dentro da organização do trabalho pedagógico da escola, com acesso a uma forte formação teórica ligada ao que acontece nas escolas, o que é possível mediante a pesquisa.

condições de produção do trabalho não são muito diferentes, principalmente naquelas escolas periféricas da cidade de Rio Branco.

Em 1995, das 124 crianças matriculadas na 1ª série, 41 ficaram reprovadas e 20 desistiram; Na série seguinte, foram matriculadas 60 crianças, 19 ficaram retidas por reprovação e sete desistiram; 62 alunos iniciaram o ano letivo na 3ª série, oito permaneceram na mesma série no ano seguinte e sete desistiram; na 4ª série, de 31 alunos iniciais ficaram retidas duas crianças. Em 1996, embora o índice de retenção tenha sido menor na 1ª série, em relação ao ano anterior, continuam inaceitáveis os resultados. Das 105 crianças, 27 ficaram reprovadas e 10 desistiram. Esse quadro é bastante coerente com o nível de atenção dada pelo grupo, com poder decisório, a frente do sistema educacional acreano (RME -1ª a 4ª- 1995 - 1996).

O índice de retenção nas duas primeiras séries é alarmante. O maior número de crianças está presente nessas séries, e a cada ano acontecem sucessivas mudanças de professoras no quadro docente da escola. Observamos, nos primeiros dias do ano letivo em que estávamos presentes na escola, salas de aula com professoras provisórias a espera de outras para substituí-las. O material empírico também acusa que a rotatividade do pessoal docente acontece justamente nas primeiras e segundas séries. Vejamos o que diz “Maria”, ao se referir às mudanças constantes no quadro docente da escola:

— A cada ano que passa, o quadro de professores se renova. Você passa um ano trabalhando, quando estão adaptadas ao trabalho, ao chegar no final do ano já muda, pois são contratos temporários [...] Tem três anos que isso acontece. A cada ano começa tudo novamente, tanto para os professores que chegam, quanto para nós. Nós temos cinco primeiras séries, até que as cinco professoras se adaptem, eu digo se adaptar assim: porque eu acho que a gente tem que ter uma prática, não igual, por que ninguém tem prática igual, mas que tenha uma afinidade para que no outro ano as professoras da segunda série dê seqüência no trabalho da primeira [...] se é professora nova como é que vai ficar essa seqüência? (Et. Dep-12-Maria).

“Maria” aponta especificamente para um problema entre outros que enfrenta. A rotatividade de professoras que chegam e que saem ano a ano da escola neutraliza qualquer proposta de continuidade. Não há por parte do Estado preocupação na valorização profissional. A cada iniciar letivo, novo contingente é contratado provisoriamente, e ao término desse o desligamento é automático.

Nesse contexto, embora esteja ciente e considere que a complexidade das questões a serem dimensionadas exijam uma formação inicial e continuada no trabalho, coerente e de qualidade, esses estudos podem se tornar inócuos se junto a eles não se implementar uma política de valorização profissional. Para Geraldi,

As condições de trabalho/salário mascaram o problema da formação necessária e possível para a educação básica em nosso país. Daí que antes de qualquer proposta de como/onde deve ser compreendida a formação inicial e continuada do professor, deve-se priorizar/lutar por um grande investimento em condições de trabalho/salário do professor, compreendendo-o como trabalhador intelectual (Geraldi, 1996:19-20).

Não afirmaria, como Geraldi (1996), que a valorização e as condições profissionais devam anteceder ao processo de fortalecimento na qualidade da formação do(a)s professor(a)s. São preocupações que, presentes articuladamente nas discussões, em todos os espaços, uma e outra se respaldando mutuamente, podem construir uma nova cultura profissional das professora ao longo do tempo. Para Nóvoa (1995:29), “a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas”.

Reafirmando a posição de Nóvoa (1995), diria que a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais. Acredito que as práticas pedagógicas das professoras e o reconhecimento social dos seus trabalhos venham a atingir patamares qualitativamente maiores a partir da luta conjunta dessas duas frentes.

Para aclarar ainda mais esse sistema utilizamos o estudo realizado por Oliveira (1988), no qual analisa historicamente a educação no Estado do Acre no período 1962-1983, já no final de sua carreira como educadora. É importante assinalar que a autora desse estudo teve grande influência nas determinações das prioridades desse sistema.¹⁵ Ela nos diz, na conclusão de seu estudo:

A política educacional acreana, durante todo esse período, reproduziu a ideologia e as diretrizes políticas da educação federal que, nem sempre, porém, se efetivaram, na prática, quanto aos objetivos esperados. Estes se realizavam enquanto eram comuns ou se conciliavam com os interesses políticos locais da classe dominante, e enquanto deles pudessem tirar alguma vantagem política ou pecuniária. [...] Os dirigentes e técnicos da educação no Acre faziam o jogo da classe que estava no poder, fosse porque eram desprovidos de uma concepção filosófica educacional que pudesse influir na determinação de uma política própria e adequada a seus princípios, fosse porque eram intelectuais forjados na ideologia tecnicista, supostamente neutra (Oliveira, 1988: 269-270).

Esta crítica partindo de pessoa integrante do sistema nesse período e de forte influência nas decisões educacionais do Acre evidencia a seriedade do estudo e o interesse de compensar de alguma forma o povo acreano pelos rumos da educação que ajudou a trilhar. Ainda em seu texto, Oliveira (1988:2) afirma: “Ao povo acreano, como ressarcimento pelos enganos que cometi, pensando acertar, enquanto professora, técnica e dirigente da educação no Estado...”.

A situação do sistema educacional estadual, nas últimas administrações, vendo ao largo, não sofreu alteração, ou melhor, os projetos concebidos no MEC, ao chegarem ao Estado, continuam tomando tonalidades diferentes, dependendo do grupo que está na liderança política. Além da implementação dos projetos originários do MEC e do gerenciamento para que o sistema não pare, a política educacional tem concentrado suas preocupações nos aspectos quantitativos da educação — construção de escolas, melhoramento do espaço físico da SEC, das escolas em situação precária para funcionar, compra de uniformes e bicicletas para as crianças se locomoverem na

¹⁵ A autora desse estudo fez parte da administração do Estado tanto em governos indicados durante o regime militar, quanto dos governos eleitos. No Acre, após a abertura política, mais precisamente a partir de 1982, os grupos que têm se mantido no poder são ligados ao PMDB e ao PDS, hoje PPB.

ida para a escola e coisas desse gênero. Iniciativas pedagógicas que visem ao melhor desenvolvimento do(a)s professore(a)s no seu trabalho são esporádicas e em parceria com a Ufac.¹⁶

O sistema educacional do Acre oferece muito reduzidamente o que já vem amplamente debatido e questionado — curso, treinamentos, reciclagens, formação em serviço —, em que esteja presente a concepção de justaposição da formação inicial/formação continuada. E é total a ausência de iniciativas que vislumbrem na formação continuada a dimensão participativa, flexível e investigadora. Proposições que sejam fundadas em idéia de interação, dialogia entre as professoras, elementos importantes para o desenvolvimento e socialização profissional e para a consolidação dos saberes gerados nas suas experiências cotidianas.

A capacitação de professore(as) dificilmente se transforma em votos para os grupos que têm se mantido no poder. Construções, doações são mais perceptíveis na maior parcela da população, e é ela, por suas necessidades imediatas, expropriada de elementos que lhe possibilitem melhor enxergar, que vai perpetuando aqueles grupos no poder.¹⁷

Além dessa ausência, outro indicador que demonstra pouca alteração do sistema educacional acreano, após o estudo de Oliveira (1988), está contido na fala já citada de “Maria”, quando ela ressalta pontos que dificultam o desenvolvimento do trabalho na escola. A rotatividade de professoras na escola, motivada pela ocorrência de contratos provisórios, evidencia a insuficiência de um quadro permanente. Essa situação não é recente, tem se alastrado intensamente desde o início da década de oitenta, época do meu ingresso na docência. Tempo possível para um estudo amadurecido, que venha favorecer a alimentação das informações para o planejamento estratégico e tornar as professoras mais estáveis nas escolas.

¹⁶ As propostas da Ufac de formação continuada que correntemente tem sido implementadas em parceria com a SEC e a Semec também não aderiram ainda à reflexão coletiva defendida por autores de diversa partes do mundo.

¹⁷ Nesse último pleito eleitoral (1998), o Partido dos Trabalhadores conseguiu pela vez primeira o sufrágio maior para o governo do Estado. Estão nascendo novas perspectivas.

O CENÁRIO ESCOLAR E SUA PRODUÇÃO

Por que descrever o ambiente de trabalho dos sujeitos, objeto desta pesquisa? Talvez seja um primeiro questionamento. Qual a razão disto, se estamos querendo explicitar a formação das professoras a partir delas próprias? A primeira coisa que podemos dizer é que ao nos referirmos a *formação* estamos nos reportando não só àquela atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, ou melhor, uma atividade inicial ou continuada que confere o direito de habilitar-se à docência, mas, junto a esse aspecto, a todos aqueles que no caminho e no trabalho foram sendo integrados interferindo na produção do fazer atual.

E assim, depressa se constata que a análise baseada exclusivamente em aspectos pessoais se torna viciada e sem força diante da complexidade, necessitando alargar o âmbito do estudo ao ambiente de trabalho dos sujeitos de quem/com quem falamos (terceira categoria sugerida por Nóvoa, 1992a, 1992b, 1995a, 1995b). Para Ezpeleta & Rockwell (1989), são as pessoas no interior de um conjunto de condições de produção (presença civil, estatal), que fazem da organização do trabalho pedagógico aquilo que ele é. Enfim, como diz Zeichner (1993), é inviável compreender a formação inicial e continuada de professore(as) sem considerar como componente fundante o contexto.

As atividades dessa instituição¹ de ensino tiveram início em 1971, com as séries iniciais (1^a a 4^a), o que continua ainda hoje, acrescidas das séries seguintes do Ensino Fundamental e Médio em forma de cursos supletivos, o Programa de Alfabetização de Jovens e adultos (Paja)² e de três fases da educação infantil — pré-escolar (RDH-EP) e (Et.Dep-12-Maria).

¹ O nosso interesse, nesta abordagem, é ir além do institucionalizado, do documentado, do dito pelas posições hegemônicas da escola.

² Prioridade da gestão que encerrou seu mandato no final do ano de 1998. Tem duração de seis meses e carga horária de 192 horas-aula, funcionando nas escolas sob a administração e orientação de uma equipe centralizada na SEC.

A Escola CEVAL é dirigida pela professora “Maria”,³ desde 1980. Há 26 anos, ela iniciou sua carreira docente nessa escola, lá permanecendo até quando ocorreu esta pesquisa. Grande parcela da sua constituição profissional se deu nessa escola. No início, como professora e, posteriormente, assumindo cargos como o de secretária geral, vice-diretora e diretora. Tem um largo conhecimento da escola e da clientela que nela estuda.

Em todas as entrevistas com as professoras se evidenciam sua liderança no grupo e o seu papel marcadamente influenciador nos encaminhamentos das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras na escola. A sua fala e os acontecimentos que foram observados no mês em que estivemos na CEVAL mostram o seu interesse em implementar no trabalho escolar uma prática construtivista,⁴ informado por um referencial piagetiano, através de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e também de uma maior aproximação das famílias das crianças com as quais trabalham.

Os primeiros contatos com a escola causaram-me um certo desconforto. A forma e o comportamento das pessoas que davam existência àquela instituição nos afetaram e provocaram um sentimento de impotência frente ao meu repertório de conhecimentos. Tivemos o cuidado de chegar ao local bem cedo para assistir a

³ A elaboração desta parte da dissertação teve como fio condutor a entrevista com a professora “Maria”.

⁴ No período compreendido entre 1983 a 1990, o Estado do Acre foi contemplado com verba do Banco Mundial, participando do Projeto Monhangara. Os recursos financeiros podiam ser utilizados com os seguintes elementos de despesa: rede física, material de ensino, recursos humanos e fortalecimento da instituição escolar de um modo geral (assessorias, viagens, etc.). Dez escolas de Rio Branco participaram. Após os benefícios na estrutura física, toda a equipe da escola participou de cursos em serviço, da diretora da escola ao servente de limpeza. Foi a partir do projeto Monhangara que as professoras dessa escola que estamos descrevendo tiveram contato com a proposta de ensino construtivista a partir dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. A equipe central da SEC estudava suas obras e orientava de acordo com seus entendimentos às professoras das escolas envolvidas, acompanhando sistematicamente o desenvolvimento de seus trabalhos. Informação colhida junto à coordenadora do projeto, com a responsável pelo grupo de estudo da SEC (Et. Pe. 84-2-Eva, Et. Dep-12-Maria, Et. Pe. 82-1-Diva).

chegada das crianças. A maioria vinha sozinha. Quando bem pequenas, vinham sob os cuidados de um irmão ou colega maior, também estudante da escola. Os raros pais que chegavam acompanhavam crianças da pré-escola.

Era flagrante a ausência de cuidados de higiene corporal. Não se identificavam como aluno(as) da escola por trajarem uniforme próprio da instituição, mas por demonstrarem familiaridade com o ambiente, entrosamento com os colegas e com as pessoas adultas que já se encontravam no local. Enquanto o sinal indicativo de início do trabalho não tocou, permaneceram num pequeno pátio que antecedia a entrada no prédio da escola. Após o soar já familiar do sinal, cada professora posicionou-se à frente e seus aluno(as) se enfileiraram para em seguida entrar.

O ambiente físico da escola, da mesma forma que as crianças, apresentava aspecto pouco cuidado, embora o chão estivesse limpo. No entanto, dava também para perceber que, em algum tempo, houve a preocupação de enfeitar o ambiente escolar com pinturas coloridas nas paredes com tinta a base de óleo e feitas a mão. No teto dos corredores e salas de aula, móveis leves e com cores alegres, mas já desbotadas, movimentavam-se insistentemente conforme o vento os ia açoitando. O mesmo aspecto se repetia com o mobiliário. Armários, mesas e carteiras manchadas e muitas empilhadas em um canto de várias salas. Nos banheiros, cozinha e refeitório o visual insultava o bem estar, embora fosse percebido que a sujeira do uso diário estivesse higienizada, a paisagem geral não era agradável aos olhos dos que ali chegavam (Ca.Et).

Enquanto a professora “Maria” não chegava, eu utilizava o tempo observando o cotidiano daquela comunidade. O movimento de entrada nos aposentos da escola começava às seis horas e cinquenta minutos e seu horário de chegada se dava após as nove horas da manhã. Aos nossos olhos, ainda sob impacto, observava que tudo se apresentava muito mal cuidado, muito tumultuado e muito desorganizado. Esta repetição do pronome indefinido *muito* é proposital para demonstrar a intensidade das minhas primeiras impressões de indignação com o contato com o ambiente.

A conversa inicial com a professora “Maria” foi bem interrompida. Antes de sua chegada à escola, já havia um significativo número de pessoas à sua espera. Eram novas professoras que estavam chegando para iniciar o trabalho;⁵ eram ainda pais que, atendendo a chamada para comprovação de renda familiar, habilitavam-se a uma pequena ajuda financeira (recursos da União), para custeio da educação dos filhos; eram as professoras da escola que queriam orientação para o desenvolvimento de algum conteúdo com o(a)s aluno(a)s; era ainda a merendeira, informando o término do gás, combustível do fogão, o que a impossibilitava preparar a merenda.

As professoras que estavam chegando, à medida que iam sendo atendidas, expunham as suas preferências de série e turno. Demonstavam insatisfação, após rápida conversa, ao constatarem as condições que lhes eram informadas, despedindo-se com o intuito de pensar e dar uma resposta em breve espaço de tempo.

Todos os momentos que gentilmente “reservava” para a nossa conversa, sobre a escola que dirigia, não foram diferentes. A procura do seu parecer, da sua solução, da sua indicação de caminhos eram constantes (cf. Ca.Et.).

Não percebia na professora “Maria” algum sinal de desconforto ou inquietação por tamanha avalanche de solicitações. Pelo contrário, tinha sempre uma palavra, não sei se convincente, mas que levava o solicitante a algum caminho, seus semblantes indicavam o vislumbre de pistas para a continuidade de seus afazeres. Quando a inquirição partia de professoras, observava-se uma receptividade confiante no que lhes era dito por “Maria”. Parecia estar nela, em grande parte, a chave do segredo que iria fazer com que superassem os seus conflitos, suas dificuldades, seus não saberes. Essa hipótese veio a se confirmar nas entrevistas. Das nove entrevistadas, sete indicaram a diretora como uma pessoa disposta a orientar e da maneira que necessitavam. Destacamos quatro trechos das entrevistas com “Mara”, “Diva”, “Liu” e “Nina”, em que a aceitação e a liderança da direção da escola é bastante explícita:

⁵ Os primeiros contatos ocorreram no início do ano letivo, e por essa época é comum acontecer a chegada de novas professoras.

— Quando temos dificuldade, é quem sempre nos orienta. Ela ajuda muito. Se estamos com alguma dificuldade, é só procurar e dizer: — Olha, “Maria”, isso aqui não está dando certo, aí ela ajuda a gente da maneira que é preciso. Eu vou dizer uma coisa: nós não temos uma diretora não, nós temos uma mãe... (Et. Pe. 84-3-Mara).

— Eu, quando estou sem saber o que fazer, vou com a dona “Maria” e sentamos. A dona “Maria” é diretora, psicóloga, tudo ela é aqui nesta escola, porque problemas que não têm nada a ver com a escola ela quer resolver e as vezes até resolve com a gente. Problemas de todos os jeitos são jogados em cima dela e às vezes eu digo assim: — Olhe, dona “Maria”, eu não sei como a senhora agüenta. [Risos] Ela é uma pessoa ótima. Então, o ano passado eu peguei a alfabetização de jovens e adultos, o Paja. E é uma equipe muito boa. Eles são bons mesmos, eles dão assistência, mas eu estava meio insegura, estava com um problema. Falei para ela e aí nós duas sentamos e pegamos um monte de livros e de repente nós duas chegamos a um entendimento. Então, quando a gente está “enrolada” nós vamos com ela e sentamos para planejar, ela diz como é mais fácil porque ela já sabe (Et. Pe. 82-1-Diva).

— Eu acho incrível, ela procura dar assistência em tudo, as vezes a gente fica até com pena... Às vezes a gente chega e diz que está precisando disso, aquilo. Não tem. Ela vai e procura e fica fazendo, não dá para hoje, mas amanhã a gente consegue, eu acho assim muito legal. Eu não saio aqui do colégio porque eu tenho medo. A minha casa é na Isaura Parente e eu venho para cá, muito distante, né? Se mudar, não sei a diretora que vou encontrar, os colegas de trabalho. Em outro colégio, que seja mais próximo da minha casa, será que vou ter o apoio que tenho aqui? Tenho medo (Et. Pe. 88-5-Liu).

— A “Maria” é tipo diretora, supervisora,... é tudo. É onde todo mundo encontra um ponto de apoio (Et. Pe. -95-9-Nina).

A realização das entrevistas, as conversas que mantinha com o pessoal de apoio operacional, a minha permanência na escola a partir do horário de início até o término das aulas observando os acontecimentos do cotidiano escolar, aos poucos foram dando a dimensão da complexidade do trabalho desenvolvido por aquelas pessoas. Para Morin,

não se pode reduzir a explicação da complexidade nem a um princípio de ordem puro, nem a um princípio de desordem puro, nem a um princípio de organização último, mas é necessário misturar, combinar, estes princípios, ou seja a ordem, a desordem e a organização são interdependentes e nenhum é prioritário. [...] A complexidade é correlativamente a progressão da ordem, da desordem e da organização, mas direi também que a complexidade é a transformação das qualidades da ordem e a transformação das qualidades da desordem. Quero dizer que, na alta complexidade, a desordem torna-se liberdade e a ordem é muito mais regulação do que imposição (Morin, 1996a:107).

A ordem, a desordem e a organização se desenvolvem juntas, conflitual e cooperativamente, e, de qualquer modo, inseparavelmente. Isso quer dizer que pensar uma escola com características divergentes, contraditórias, peculiares, recorrentes, requer estabelecer um movimento dialógico entre esses componentes que se apresentam interativos e interdependentes um do outro e, ao mesmo tempo, oposto ao outro. Ou melhor, cada um chamando a outro, precisando do outro, e se constituindo inseparavelmente e complementarmente, sendo ao mesmo tempo solidário e conflitual com outro.

Para explicitar a complexidade a que estamos nos referindo, assinalaremos alguns focos que conseguimos perceber durante o tempo que permanecemos no campo. A familiaridade e o sentimento cooperativo das professoras com um maior tempo de trabalho na escola e que trabalham com a mesma série; a hostilidade e isolamento das recém-chegadas no local; grupos mais resistentes à mudança e com posições mais radicais; a secretária competente nas suas atribuições burocráticas, mas que, constantemente, está mal-humorada e pouco tolerante com as crianças que eventualmente ousam incomodá-la por alguma necessidade sentida; insatisfação generalizada com as condições salariais; reclamações pela ausência de cursos que

lhes poderiam facilitar o trabalho com as crianças e outras tantas, desacreditadas com os cursos de que participaram; a auxiliar operacional de serviços diversos, que, sozinha com os filhos, precisa trabalhar para arcar com a despesa familiar, mas para quem, para desenvolver com satisfação seus afazeres, precisa ser permitido a vinda do filho de meses de idade que, chorando, perturba a comodidade para o estudo.

São situações que, embora muitas delas tenham as suas raízes para além dos muros da escola, ao interagir umas às outras criam um clima organizacional próprio e não podem ser pensadas de forma pasteurizada, como assim quiseram as análises centralizadas na globalidade do sistema ou muito particularizadas em nível da microssala de aula, isoladas do contexto organizacional e do sistema em que estão inseridas (cf. Nóvoa, 1992b).

Além dessa passagem muito geral dos elementos constitutivos dessa escola, um aspecto que interfere para a cultura bastante peculiar aparentemente desorganizada (se quisermos permanecer apenas nas regularidades, recorrências, ordem ou desordem o que não é a intenção deste estudo), é que o Estado do Acre, nas últimas décadas, com o desequilíbrio ambiental provocado pelos grandes desmatamentos para o plantio de pastagem, periodicamente, além do pouco prestígio junto ao governo federal, é atingido por um fenômeno da natureza em que a bacia hidrográfica que banha a região enche assustadoramente, transbordando e alagando toda a parte baixa das cidades.

Rio Branco também sofre esse infortúnio. As centenas de famílias que residem nos bairros periféricos e de topografia baixa, ao serem alcançadas pelas águas, são acomodadas nas escolas mais próximas, destruindo os trabalhos produzidos pelos integrantes da escola com dificuldade, mas cheios de entusiasmo.

Na fala da professora “Maria”, a angústia e o desânimo fica bastante evidenciado:

— Em todos esses anos de serviço aqui na escola, dos vinte e seis anos que estou aqui, o problema maior é que toda enchente eles

colocam as pessoas alagadas dentro da escola. Você passa cinco a seis anos pedindo uma reforma, uma ampliação por causa da clientela que todo dia acontece uma demanda enorme e aí depois de todo esse tempo para reformar, para ter uma melhoria na parte pedagógica, eles colocam as pessoas alagadas e aí é outro tanto de tempo para consertar. Na última reforma, depois de muita luta, todas as professoras decoraram as salas e os corredores. Elas próprias pintaram bichinhos nas parede, você pode ainda observar, ampliavam a figura e desenhavam na parede. A biblioteca também. A escola ficou linda. Nós vínhamos para cá muito satisfeitas. Mas pouco tempo passou veio a alagação, destruição completa. Continuo porque isso aqui é minha vida (Et.Dep-12-Maria).

À primeira imagem da escola, sem observar as razões dos acontecimentos, focalizando o descuido da parte física, das formas que desenvolvem o trabalho, das contradições imbricadas nas suas crenças e fazeres, a pessoa é impulsionada, pelas formas dominantes de análise, a emitir juízo negativo e conclusivo sobre o seu funcionamento, calculando até, por probabilidade, os possíveis elementos internos e externos que contribuem para o quadro que se apresenta, como se estes elementos fossem homogêneos, estáveis e congruentes. O conhecimento de sua história, a observação diária, a conversa detalhada sobre pontos estratégicos de seu funcionamento já não nos dá tantas certezas do que havíamos imaginado nos primeiros contatos (cf. Nóvoa, 1992b).

Segundo “Maria”, as maiores decisões são tomadas na escola com a participação coletiva da comunidade. Antes, isso acontecia através do conselho escolar, representado por todos os segmentos presentes na instituição. Hoje, a associação escolar é a instância decisória dos interesses gerais da escola. Essa mudança veio a acontecer pelo entendimento a que chegaram sobre a representatividade real dos que dão sentido ao seu existir — os alunos e as alunas. A fala da professora “Maria” pontua sobre essa intenção:

— *A associação é mais forte em todos os sentidos. Porque dentro da associação nós temos pais de alunos, professores... Da mesma forma que o conselho, é representado pelos segmentos da escola, só que é de maneira mais ampla. Para você trabalhar é mais difícil, mas é melhor, mais seguro. No conselho sempre há aquelas diferenças ideológicas, em que sempre um consegue dominar e às vezes nem sempre é o melhor para o aluno, mas, como tem o melhor domínio da palavra, os outros vão todos concordar. Na associação não, os pais são muito leais, se o seu entendimento for de um determinado jeito, não tem quem faça mudar. Eles querem o bem do filho, não pensam em outra coisa. Eles só vêm o lado deles (Et.Dep-12-Maria).*

Para uma análise mais aprofundada deste processo, necessitaríamos de mais tempo de observação na escola, para que fosse realmente detectado o que é explicitado na fala de “Maria”. Mas alguns episódios podem tornar um pouco mais complexo o que “Maria” diz. Destacamos uma passagem ocorrida quando realizávamos o planejamento do curso de três dias, no qual seria abordada a temática solicitada — projeto político pedagógico — com as professoras. Procuramos averiguar, junto a “Maria”, sobre as suas últimas leituras e, entre estas, qual ela selecionava como importante e como a que estava, de certa forma, contribuindo com a sua gestão. Indicou com muita simpatia e até veneração a obra de Neidson Rodrigues,⁶ *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação* (1993).

Nesse livro, Rodrigues elabora uma argumentação em favor da ação colegiada, fazendo uma articulação entre a ação educativa e a administração escolar, indicando ser o colegiado uma estância privilegiada de proposição e defesa do projeto e dos objetivos educacionais, como também uma tentativa de criar novas relações no interior da escola, para que as atividades de todos tenham como foco o projeto educacional da escola. Em um trecho, diz ele:

⁶ Este autor foi superintendente educacional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais no governo de Tancredo Neves. Tem uma produção grande na área educacional, dentre as quais *Lições do príncipe e outras lições*.

No âmbito dos processos de administração da educação, aqui compreendendo todas as decisões de interesse da vida escolar, é necessário superar os processos centralizados e fundamentados em decisões de natureza técnica e burocrática, e partir para decisões nascidas da articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais envolvidos com a educação escolar, através do colegiado, que deverá ser o órgão impulsionador da ação colegiada nas escolas (Rodrigues, 1993:70).

Nos argumentos de “Maria” em favor da associação, estão presentes a compreensão de Rodrigues quando se reporta à administração colegiada, associada às suas experiências como dirigente e explicitado a sua opção pela criança aluna. Expressa na sua fala o “jogo democrático” vivido nas suas experiências anteriores, em que nem sempre, no que era decidido, ficava legitimado a opção pelos interesses do(a)s aluno(a)s. Os que detinham o melhor falar invariavelmente conseguiam convencer a pequena representatividade dos pais, o que não acontece, segundo “Maria”, na associação, pois o número maior deles fortalece suas posições.

No entanto, nas entrevista com as professoras da CEVAL não fica explícita a participação dos pais nas decisões tomadas. Pelo contrário, em muitos pontos fica salientada a ausência destes no acompanhamento dos filhos na escola.

Em uma dessas entrevistas, aparece um fragmento bem pitoresco do que acontece na escola, confirmando a não-participação da maioria dos pais na vida escolar das crianças no decorrer do ano letivo:

— No dia da reunião com eles, o pai senta na cadeira da criança. Eu coloco o nome deles na cadeira e o pai senta na cadeira que tem o nome do filho. Eu quero saber quem é quem? Porque ao chegar no final do ano sempre acontecem aquelas coisas. Teve um ano aí que nós trabalhamos o período todinho o nome do menino e quando chegou no final do ano que estava o diplominha dele pronto, não era o nome do menino. Eu coloquei o nome do menino da forma que ele falou na chamada e a mãe não aparecia na reunião, chegou no final do ano não era aquele nome (Et.Pe.-84-2-Eva).

A própria fala de “Maria”, ao explicitar a forma de funcionamento da associação e a maneira como os pais contribuem financeiramente com a escola, nos oferece subsídios para fortalecer o nosso pensamento, ao analisar a ausência de indicadores nas entrevistas com as professoras da CEVAL que evidenciem a participação dos pais nas decisões da escola:

— Nós temos a reunião inicial da escola, com todos os pais: temos as quatro reuniões bimestrais e temos a final. Na final é feita a prestação de contas de tudo do ano e fazemos uma estimativa de quanto irá precisar para o ano seguinte e quanto eles podem dar no ato da matrícula. Eles escolhiam no ato da matrícula porque era uma forma de eles virem uma única vez na escola. Então tem uma ficha dos pais e nela eles escolhem a quantia de sua contribuição. Tudo isso é registrado em ata. Na época da matrícula ele renovava a ficha do filho e renovava a sua ficha na associação. Então para iniciar o ano eu comprava o que necessitava, não era muito dinheiro, mas era dinheiro que dava para comprar alguma coisa e ajudava para começar o ano letivo. E assim trabalhávamos o ano todo. Agora não. Com o dinheiro que vem para a escola, quando ele chega, eu digo a quantidade de dinheiro que veio, a quantidade que eu preciso gastar para o material a ser utilizado e aí eu faço a compra (Et. Dep-12-Maria).

Para nós, neste estudo, o que interessa não é averiguar a veracidade do que foi falado, mas construir o objeto de análise a partir da superação crítica das versões dos sujeitos em contraponto com o observado. A fala que “Maria” elabora, carregada de pormenores reais ou imaginários, se não reconstitui a realidade vivida, dá, no entanto, conta do sentido, do significado e da importância que atribui à gestão democrática no presente.

Estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica em que se entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua

constituidora. Nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação “corresponde” ou não ao “real”, mas, em vez disso, como as representações produzem sentidos, qual o seu papel ativo sobre o “real”.

Até onde pudemos seguir, parece-nos que o significado e a importância que sua fala demonstra, comparada com as outras falas e as observações realizadas, vão em sentido contrário ao que Apple & Beane (1997) afirmam sobre as transformações do conceito de democracia numa economia de livre mercado:

Em vez de designar formas segundo as quais a vida política e institucional são modeladas pela participação imparcial, ativa, ampla e baseadas em informações completas, a democracia é cada vez mais definida como manobras comerciais sem nenhuma regulamentação numa economia de livre mercado (Apple & Beane, 1997:151).

Nesse sentido, levanto uma hipótese explicativa sobre a questão. A fala de “Maria” expressa seu desejo de produção de caminhos que levassem ao bem comum, a uma participação efetiva dos pais das crianças com quem trabalham, para juntos minimizarem os insucessos nas aprendizagens. Mas isso não tem sido fácil. As condições dos pais e suas prioridades do momento não têm coincidido com as prioridades da escola, o que tem, por uma parte, dificultado o avanço no desenvolvimento das crianças. Isso é percebido, principalmente com aquelas pessoas que tem um maior tempo de trabalho na escola e que estão mais sintonizadas com a líder do grupo.⁷

Fica explícito em todas as falas das professoras o que “Maria” diz a seguir:

— *Administrar dificuldades, porque você sabe o que são essas dificuldades!? De ordem financeira, na parte pedagógica, na parte administrativa, na parte física do prédio, na parte de recursos humanos... Como é uma escola pública e de periferia, então fica mais difícil ainda [...] a nossa prática sempre se pautou na conversa.*

⁷ Estou entendendo por líder aquela pessoa que, à frente de um grupo, consegue sem autoritarismo administrar as dificuldades, as facilidades, as eventualidades, através do diálogo e do bom senso.

Discutir com todo mundo, sempre foi assim, desde que cheguei aqui. Nós sentamos: o problema é esse, o que vamos fazer? (Et. Dep.-12-Maria).

Participamos de uma reunião na escola em que foi comunicada a realização do curso, sua temática e a definição da data que iria acontecer. Inicialmente, houve uma certa insatisfação pelas datas propostas. Antes, ficara decidido que o melhor período seria aquele que coincidissem com a Semana Santa — quinta-feira, sexta-feira e sábado (9, 10 e 11/4/1998) —, para que não fossem interrompidas as aulas com as crianças. “Maria”, ao perceber o conflito, solicitou que sugerissem outro período, esboçando também os aspectos que poderiam a vir alterar o planejamento dos dias letivos. No final, ficou definida outra data, alterando em apenas um dia o que havia sido planejado anteriormente — quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira.

O que notamos na maioria das vezes foi a predisposição para o diálogo. O clima que paira na escola é democrático, não há imposição, há conversa. A fala de “Maria” representa bem o que acontece internamente. A maioria decide os destinos da instituição.

Quanto aos recursos que são alocados na escola com a retórica da “qualidade total”, podemos constatar na fala de “Maria” a crueldade sutil da política enviesada que ressignifica o termo “qualidade” e que pode vir a isentar os governos (estadual e federal), por aqueles menos avisados, que vêm o processo apenas pela lógica econômica, transformando as vítimas internas do fazer educacional escolar em vilões, despreparadas para o ofício e, portanto, culpadas pelos índices de reprovação e evasão dos alunos.

“Maria” nos diz:

— Os recursos que vêm, só dá mais para comprar o material. Não vêm os recursos destinados ao pré-escolar e de segundo grau. Então, aqueles recursos que vêm destinados para as quatro séries iniciais você tem que distribuir para tudo: material de limpeza, consumo e de

serviços. Então, tem que fazer tudo com o pouco que vem. Agora mesmo as meninas me disseram... assim, porque eu estou pensando alto demais. Eu digo que estou fazendo uma escola para o ano 2000. Porque a nossa vida todinha aqui teve ainda mais esse problema, porque a nossa vida, além dos problemas educacionais, a gente tem os problemas sociais, que são maiores que os problemas educacionais, que você tem que tentar resolver para poder resolver o da escola, do contrário você não resolve. Porque antes, nós tínhamos três instituições distintas: que era a escola, a família e a comunidade... Agora a escola tem que fazer a função da família e tem que fazer um pouco a função da comunidade dentro das suas funções (Et.Dep-12-Maria).

Para muitos, a qualidade da educação é uma questão de gerenciamento dos recursos que nela estão alocados, ou melhor, é uma questão prioritariamente técnica. Nas palavras de Silva (1996:171), esse pensamento chega quase a obter o status de senso comum e de verdade. A idéia de uma educação escolar ao *serviço do cliente*, em que todos os seus trabalhos e recursos estejam voltados para o aluno, parece ser consensual; mas, quando nos debruçamos mais detidamente sobre o conceito, percebemos sua ambigüidade, uma vez que tentam impor a lógica de mercado à especificidade do trabalho pedagógico.

Se seguirmos essa trilha, a escola e suas professoras, com as condições que as cercam, passam de vítimas às únicas responsáveis pelos rendimentos a que chegam. Segundo Gentili (1996), isso é de interesse dos governos neoliberais, e para isso eles trabalham: que essa transferência de culpabilidade se efetive e tome proporções hegemônicas. Essa transposição de responsabilidades favorece a adesão das pessoas às idéias por eles defendidas de livre mercado na área educacional.

Para Gentili (1996), a retórica neoliberal argumenta sobre os insucessos da escola da seguinte maneira:

[...] a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta, de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Essa crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc. (Gentili, 1996:17).

Analisando a fala de “Maria”, detectamos que sua compreensão vai além da retórica neoliberal e do que o senso comum das pessoas têm priorizado. Argumenta que os problemas educacionais existem e são complexos, mas, continua, a complexidade do que está para fora dos muros da escola são bem maiores, influenciando a qualidade da educação no seu interior. Sem uma atenção detida para o social, pouco se consegue avançar qualitativamente sobre seus resultados. Sua argumentação está mais articulada com aquela tradição democrática de qualidade em educação na qual se combate a desigualdade, a dominação e injustiças, ficando bem diferente daquela professada pela gestão da qualidade total,⁸ cantada em prosa e verso pelo governo central.

Os próprios recursos financeiros que são remetidos para a escola não atendem as despesas que nela se efetivam para o funcionamento dos diferentes graus de ensino presentes no seu interior. No que foi dito por “Maria”, a CEVAL recebe verba para fazer funcionar o Ensino de 1ª a 4ª série. Os demais, como o pré-escolar, 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, funcionam à reboque. O dinheiro enviado para fazer jus às necessidades daquelas séries é dividido entre todos para possibilitar as mínimas condições de funcionamento da escola como um todo.

Em que pese essa particularidade, contraditoriamente, tanto “Maria” como as demais professoras estão em busca de uma fórmula pronta, que atenda as necessidades das crianças carentes, que consiga ensinar os conteúdos estabelecidos nos guias curriculares em um mesmo espaço de tempo, a mesma quantidade de

⁸ Essa concepção filia-se à defesa da colonização da educação pelas perspectivas e pelos interesses empresariais e gerenciais. A qualidade em educação é vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa. Para maior aprofundamento, ver Silva & Gentili (orgs.), 1996.

conteúdos estabelecido para cada série, independente dos alunos, embora apregoem em suas falas a importância das peculiaridades individuais do ser que aprende.

Mesmo estando explícitas nas suas falas suas opções pelas crianças pobres, não estão isentas de contradições evidenciadas nos dois trechos das entrevistas com “Kelly” e “Nina” quando “condenam” a origem, as condições dos alunos como causa do fracasso. A impregnação inconsciente da cultura escolar das classes privilegiadas no discurso das professoras fica completamente divergente daquelas versões das crianças pelas quais fizeram suas opções:

— *Se você não tiver um domínio de sala, eles acabam com você, acabam com a sala, acabam com tudo. E aqui na escola, a maior parte das crianças são da periferia e vivem da forma que querem* (Et. Pe. 88-4-Kelly).

— *A maioria dos alunos daqui mora na periferia próxima e são filhos de pais separados, mora com o pai ou com a mãe... Elas têm que sobreviver através de lavagem de roupa ou limpeza de casa e passam o dia inteiro fora de suas casas. Quando chegam em casa, à noite, elas já acham que fizeram as tarefas delas... Só que a nossa obrigação como mãe não tem limite...* (Et. Pe. 95-9-Nina).

As expressões recorrentes contidas nas falas das professoras egressas — “vivem da forma que querem”, “a mãe não dá importância”, “os pais passam o dia inteiro fora de casa e os meninos ficam soltos”, “elas já acham que fizeram as tarefas delas” — vêm carregadas de sentido pejorativo (Ca.Et.), deixando explícito, por melhores que sejam suas intenções, o desprezo e desconhecimento da cultura do “aluno-seringueiro”. O ritmo de vida que conhecem e a formação que conseguiram construir, predominantemente condimentada de valores de uma outra cultura e classe social (prioridades, estilo de vida, preferências, etc.), impede compreender com mais leveza o que vivenciam com os alunos e seus familiares. Snyder (1977) explica isso como a não-aceitação da cultura primeira das crianças filhas dos trabalhadores.

Isto não significa dizer que elas estejam muito firmes e crédulas na forma que realizam suas ações. Percebemos, nelas, a disposição de encontrar “fórmulas”, não princípios, que lhes aproximem mais das necessidades das crianças. Os elementos que dispõem são predominantemente aqueles destacados pela psicologia piagetiana e, paradoxalmente, os absorvidos diluidamente da pedagogia religiosa, constantes do *Ratio Studiorum*,⁹ isolados de outros que, por assim ser, inviabilizam um aprofundamento maior em suas reflexões acerca do que realizam nos seus trabalhos com os alunos e alunas.

Analisando por outro ângulo, o que “Kelly” afirma desenvolver e o material pedagógico produzido por ela, conseguimos perceber pequenos avanços em relação àqueles trabalhos restritos ao livro didático, em que as professoras simplesmente os seguem, indiferentes ao que efetivamente acontece no contexto do qual fazem parte. O vocabulário, as paisagens, figuras e desenhos (CPA-Kelly) explicitam sua preocupação em explorar temáticas da região e do mundo das crianças, procurando imbricar no seu fazer, aspectos culturais presentes no grupo com o qual desenvolve as atividades. Também podemos observar em seus planejamentos didáticos elementos que podem indicar seu interesse em introduzir assuntos para além do que circundam os alunos, possibilitando dessa forma, alargar seus *horizontes de possibilidades*.

No entanto, são recorrentes na fala de “Kelly” valores do seu meio, de sua cultura, que lhe escapam inconscientemente e que, de certa forma, se impõem, apesar do entusiasmo, da vontade de ajudar na compreensão das situações que cotidianamente enfrentam. Sozinha e isolada dos seus pares, esse é um aspecto difícil de ser percebido. O excedente de visão presente no outro (cf. Bakhtin, 1997a) torna possível perceber as incongruências que solitariamente não conseguimos visualizar. Essa perspectiva se torna ainda mais contundente se levarmos em consideração que o

⁹ Segundo Manacorda (1992:202), no final do século XVI “apareceu o *Ratio Studiorum*, que regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina”. Comandados pelo jesuítas no Brasil, esses princípios tinham como meta a luta da Igreja Católica contra o Protestantismo. Neles estavam os conteúdos herdados do ensino humanístico que cuidadosamente foram modificados em favor dos objetivos religiosos.

cotidiano vivido pelas pessoas que compõem a escola não é percebido de forma semelhante por todos. Aí estão implícitos a história de vida de cada uma. Os lugares em que os vários sujeitos passaram e se encontram atualmente vai determinar as suas formas de ver e compreender a realidade em que estão vivenciando.

Nesse sentido, o conceito de cultura da sala de aula produzido por McLaren foi produtivo para compreender o confronto que se observou, a partir do material e na fala das professoras, no trabalho cotidiano com os alunos:

A cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva, e provocadora de competição e conflito; em uma coletividade cheia de “competições” entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos. É, além disso, uma arena simbólica onde estudantes e professores lutam a respeito das interpretações de metáforas, ícones e estruturas de significados, e onde os símbolos têm força tanto centrípeta quanto centrífuga (McLaren, 1991:35).

Se percebe a luta travada por “Kelly” com os seus valores produzidos pelo meio que sempre viveu, reconhecidos como comportamentos corretos, e com os valores das crianças e suas famílias. Nessa luta, as crianças resistem a partir dos modos que dominam, o que faz “Kelly” buscar nos fragmentos diluídos dos princípios do *Ratio Studiorum* absorvidos na sua história de formação a supremacia dos seus valores a partir do controle e da disciplina, travestidos de domínio de sala, valorativamente importante entre as professoras da CEVAL.

Observamos na escola, no período que lá estivemos (um mês), não com a profundidade necessária, porque para isso teríamos que fazer um trabalho etnográfico mais duradouro, um conflito angustiado das professoras em conciliar as prescrições que conheceram nos cursos que frequentaram; as suas crenças,¹⁰ as necessidades dos alunos, a partir de suas origens e as determinações emanadas do sistema educacional. É flagrante a luta nessa arena. Há momentos em que centralizam suas falas nas

¹⁰ Estou utilizando o termo “crença” num aspecto bem próximo ao de fascínio, tudo aquilo pelo que nos deixamos levar sem questionar, atitudes que vamos construindo e às quais vamos nos submetendo sem nos sentirmos pressionados ou subjugados.

crenças construídas nas suas histórias de vida profissional; noutros momentos, procuram se afastar e atender as peculiaridades das crianças ou exigências do sistema educacional que são vinculadas e que dependem. Criam, dessa forma, uma cultura organizacional própria da escola.

Estou denominando de cultura organizacional o que Brunet (1992)¹¹ chama de “clima organizacional”. Na ótica que privilegia, o clima de uma organização reporta-se a uma série de características relativamente permanentes que:

a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direcção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo); c) são percebidas pelos membros da organização; d) servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais (Brunet, 1992:126).

“Kelly”, quando se refere ao *domínio de sala*, entendendo isto como o controle do movimento que ocorre no ambiente da aula, deixa transparecer as suas estratégias autoritárias para manter as crianças voltadas para as atividades que desenvolve. Outras, como “Eva” e “Liu”, parecem já ter apreendido outros elementos que lhes possibilitam, em relação a “Kelly” e “Nina”, um aprofundamento maior quando refletem sobre suas atividades com as crianças. Vejamos como elaboram suas argumentações, ao explicitar episódios de suas práticas pedagógica:

— *As crianças do 3º período do pré-escolar, quando chegam no final do ano, muitas saem lendo, sem forçar, sem colocar livro para ele ler. Só através das aulas a gente vai criando textos, vai surgindo uma*

¹¹ Este autor é professor da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal (Canadá) e nos foi apresentado por Nóvoa (1992b). Integra um grupo de pensadores internacionais que tomam como referência, em suas análises, as escolas e o seu funcionamento em uma perspectiva diferenciada daquelas que constroem suas categorias de análises concentradas no universo econômico e empresarial.

coisa, vai surgindo outra, vai surgindo uma conversa. Agora há pouco pegou fogo em uma casa ali para baixo e a criança chegou me contando tudo, e eu não tinha condição de trabalhar com ele contando tudo o que tinha acontecido. E então coloquei ele como relator e escrevi no quadro o que ele relatava e passamos a trabalhar o resto do dia aquele texto... A criança conta a realidade dele, se sente capaz de relatar fatos... Às vezes tenho uma aula importante para dar para eles, mas as vezes tenho que abrir espaço, porque do contrário não criamos condições para trabalhar. Se eu insisto, ele vai conversar com o colega do lado sobre o que no momento lhe está interessando (Et. Pe. 84-2-Eva).

“Liu”, diferente de “Eva”, inicia o processo de alfabetização, partindo das vogais, mas com o mesmo enfoque, busca aproximar os símbolos à realidade infantil. Suas argumentações acerca de seu trabalho seguem a seguinte *tática*, imitando aqui o termo utilizado por ela:

— Primeiro eles têm que conhecer bem as vogais, para poder iniciar, vai para os encontros vocálicos em revistas, em todos os lugares e depois vamos mostrar, eu faço grupinhos, por que eu trabalho muito com joguinhos, recortes... Eles recortam e juntam os grupinhos e vão formando as palavrinhas, eles se divertem, é uma brincadeira, mas brincadeira que eles estão aprendendo. Para iniciar o estudo de uma letra, por exemplo, eles cantam uma música escolhida por eles mesmo e da música eles escolhem uma palavra que chamou a atenção e aí nós damos continuidade ao processo (Et. Pe. 88-5-Liu).

As professoras egressas, ao serem inquiridas sobre os tipos de leituras que gostariam de realizar, sem variação apontaram aquelas leituras que indicam materiais concretos e modos de fazer a prática de suas aulas. O critério para a seleção das leituras está concentrado no valor prático e imediato que podem propiciar aos seus trabalhos pedagógicos. Não têm dúvidas quanto à eficácia da diversificação dos

modos de procederem em aula, mas insistem, paradoxalmente, em um método único, acabado a ser adotado pela escola.

O pragmatismo e o antiintelectualismo animam os fazeres dessas professoras. O modo de falar das produções teóricas que já tiveram a oportunidade de contatar demonstra certo desprezo e a importância pequena que dão para a abertura do leque de possibilidades das suas compreensões do cotidiano de seus trabalhos. Teriam razões para pensar dessa forma? Como foram as primeiras aproximações a esse mundo teórico,¹² que para elas é tão distante do que necessitam, para melhor compreender o que fazem? O que “Liu” explicita a seguir justifica a aversão delas às leituras que não trazem retorno imediato:

— Eu acho que o curso lá no Ielf estava muito distante desta realidade aqui da escola, como ainda hoje continua assim, pelo que os alunos de lá demonstram quando vêm estagiar aqui. Nós aprendemos é aqui na prática, é vivendo aqui, por que tem umas coisas que são, por exemplo, os conteúdos estudados lá, teoria, só teoria, que a gente vê que na prática é uma coisa completamente diferente, nem sempre é como nós estudamos. É aquela coisa certinha, que as crianças vão acompanhar se conseguirmos fazer como dizem. Quando chegamos aqui é totalmente diferente, por mais que façamos o que disseram lá não dá certo e aí a gente tem que se virar (Et. Pe. 88-5-Liu).

Tanto Schön quanto Morin contribuem para compreender o que aconteceu na formação dessas professoras. Um e outro mostram pistas que podem elucidar o que “Liu” explicitou em sua fala. Neste momento, priorizamos o que Schön nos ensina sobre a predominância das práticas pedagógicas que privilegiam o conhecimento fragmentado, molecular, “certo”, factual e categorial. Ele diz:

¹² Estou entendendo aqui a produção teórica criada na academia e reconhecidamente importante, mas não limitada a ela, para a melhor compreensão do fazer pedagógico, e também como um canal aberto para o diálogo, tanto podendo incorporar as suas hipóteses, como rejeitá-las.

Existe, primeiro que tudo, a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado (Schön, 1992:81).

Seus estudos articulam a crítica e as razões que impedem o/a formando(a) a evoluir progressivamente no que irão realizar posteriormente. Suas formulações evidenciam que o(a)s profissionais, seja de outra especificidade, seja da área educacional, agem de forma limitada por não terem adquirido em suas formações elementos que as levem a exercitar a reflexão a partir dos problemas que apresentam no seu caminhar. Enquanto estudantes dos cursos que as credenciam para a profissão, as professoras absorvem esses conhecimentos como verdades absolutas e acabadas, aceitas sem questionamentos. E nós diríamos que, depois, quando comprovam a sua ineficácia para fazer frente ao que vivenciam, são abandonados, passando a trabalhar na base do ensaio e erro e com motivos suficientes para olhá-los de soslaio, com pouca aceitação. Passam de um pólo a outro. Aceitam cegamente ou rejeitam totalmente.

Tendo trabalhado com essas professoras no Ielf em uma época em que o nosso entendimento do processo de produção do conhecimento era extremamente limitado e com a análise que faço hoje do processo de constituição profissional a que percorri até o presente, compreendo as razões que levaram esse grupo à apatia que imobiliza e impede alargar os horizontes de possibilidades.

A leitura que fazemos desta categoria (horizonte de possibilidades), resgatada em Bakhtin (1997) e compreendida como a extensão das oportunidades vividas nas quais se abre uma quantidade maior ou menor de possibilidades de construção, permite entender os limites propiciados pela formação inicial e pelas restritas oportunidades que o contexto em que vivem oferece. As trocas de saberes das professoras se restringem predominantemente a conversas isoladas, acontecendo

apenas com as colegas que realizam os trabalhos na mesma série, com a diretora da escola ou com a supervisora,¹³ quando esta está presente na escola.

Suas trocas são realizadas no perímetro estreito da escola e dentro dela, com aqueles que se relacionam mais diretamente com temas que desenvolvem nas séries que atuam. A incomunicabilidade com todas da escola, em um diálogo amplo com o social, o político, o econômico, o cultural torna as trocas homeostáticas, não permitindo alterações diferenciadas, ou melhor, as trocas se retroalimentam das mesmas informações, mantendo o quadro quase inalterado, o círculo vicioso se mantém. A rotina se fixa, impedindo estender os horizontes de possibilidades.

Além dessa rotina, a não-socialização do que pensam, do que fazem em amplos debates acarreta a elas uma carga muito pesada, de acordo com os resultados a que chegam.¹⁴ As perdas, os insucessos que se atribuem, pelas trocas restritas às poucas parceiras, geram um mal-estar (cf. Esteves, 1992 e 1995), que as carrega para o desestímulo, a apatia.

As argumentações de “Val”, tentando encobrir um grande insucesso seu, transferindo para outros as razões de um índice alto de reprovação e desistência, demonstram o mal-estar que lhe causou o segundo ano de exercício na docência:

— *Eu não sei porque me deram essa turma, se era o meu segundo ano como professora. Eram crianças extremamente rebeldes. Não podiam ser normais psicologicamente, estavam sempre revoltadas. Quando diziam que não iam estudar, não tinha quem fizesse mudarem de opinião. Era uma turma de quinze no início do ano, depois ficaram dez e só foram aprovados dois. Eu não sei o que aconteceu. Mas também os pais eram culpados. Eu mandava chamar aqui na escola e eles nem apareciam. As crianças diziam: Nem adianta chamar eles não podem vir. Uns até queriam estudar, mas os outros*

¹³ Há uma troca acentuada dessa profissional na escola. Seria um interessante estudo averiguar o que motiva essa troca constante.

¹⁴ Ver, acima, o índice de reprovação da escola nos anos 1995-1996.

atrapalhavam, até que foram desistindo e dos que ficaram só dois foram aprovados (Et.Pe.93-8-Val).

A carga é muito pesada para ser assumida sozinha e, assim, ela argumenta das mais variadas maneiras, ora culpando as crianças, ora os pais, ora a si mesma. Há que aparecer alguém para dividir o insucesso. “Val” chegou à escola em 1996, para suprir a falta de professora de *reforço* que atende as crianças com dificuldade de aprendizagem. Desempregada e precisando trabalhar,¹⁵ é inserida na escola. Sem experiência e com formação inicial formatada para uma escola ideal, é justamente ela a assumir uma turma de aluno(a)s iniciados no mundo marginal das drogas e da prostituição:

— A maioria era meninos e meninas de rua que cheiram cola, menina de dez anos que “não era mais de nada”, todos vinham sujos, fedidos para a sala (Et.Pe.93-8-Val).

Embora saibamos que o insucesso não é seu, nas entrelinhas de sua fala vislumbra-se o mal-estar pelos resultados que “conseguiu” alcançar. Para muitos, ela é a professora que conseguiu aprovar apenas dois alunos. O resultado final do processo é o que conta, é o que está palpável para ser avaliado. O que ocorreu durante o processo não foi registrado, nem dividido com as demais parceiras. Dizer que não tem “domínio” de sala nesse grupo é uma falta muito grave e um dos fatores que impedem dividir as dificuldades que enfrentam. Mas é certo, na memória de “Val” tudo está muito fresco: a pedra atirada pelo aluno e que foi certa na sua cabeça, os palavrões escutados, quando insistia para que fizessem as atividades.

Esteves, ao analisar os fatores de segunda ordem (contextuais), indicadores do mal-estar docente aponta o estudo de Goble & Porter (1980) que pode nos ajudar, fortalecendo a nossa compreensão. Vejamos o entendimento de Esteves quanto ao trabalho desses teóricos: eles

¹⁵ Tem uma filha, de cuja formação o pai da criança não participa financeiramente nem afetivamente. Demonstrou não aceitar essa situação com tranquilidade.

assinalam a aparição de dificuldades evidentes devidas à transferência por parte da comunidade social e da família de algumas das suas anteriores actividades sociais e protectoras da escola, sem que estas transferências fossem acompanhadas nem das necessárias mudanças na formação profissional dos professores preparando-os para enfrentarem com êxito, nem dos meios disponíveis para responderem às novas exigências, nem tão-pouco das necessárias mudanças estruturais para se adaptarem às novas circunstâncias. Segundo aqueles autores, em vez de por parte dos professores em exercício e dos encarregados da formação profissional se produzir uma adaptação sistemática à situação, esta ampliação do papel do professor produziu um acréscimo de confusão no tocante à capacitação de que este necessitava e como e quando devia aplicá-la. Numa palavra, produziu-se uma grande confusão com respeito à complexa e extensa função do professor (Esteves, 1992:34).

A grande complexidade que envolve as crianças que “Val” trabalhou, a formação inicial recebida, a ausência de condições que propiciem debates com a participação de todas as professoras, tematizando o cotidiano dos seus trabalhos em aula e informações novas que vão adquirindo no dia-a-dia inviabilizam irem além do que conseguem ir se esse espaço fosse garantido. E assim sendo, o isolamento, o trabalho solitário, dividido apenas com uma ou duas parceiras mais próximas, com quem conseguiu estabelecer uma relação de confiança, vai aos poucos construindo, à medida que as dificuldades vão se acumulando, um imagem negativa de si mesma e de seu trabalho profissional. Esse sentimento pode ser um forte impedor da busca do desenvolvimento profissional.

“Maria” é o ponto mais forte e disseminador das idéias para o trabalho pedagógico. Embora seja uma pessoa muito presente, atuante e conhecedora dos problemas que a escola enfrenta, o ritmo que o sistema impõe lhe furta a possibilidade de um maior aprofundamento e renovação de saberes que venha adensar a tecedura da malha que juntas tecem. Ela está a frente das actividades administrativas maiores, como, por exemplo, a de traçar estratégias para a elaboração conjunta do projeto político pedagógico da escola, como aquelas mínimas, de rotina (compra de gás para cozer a merenda escolar). Não percebi, no curto prazo de observação, qualquer delegação de competência. Essa forma de administrar, opção sua ou não, deixa uma pequena margem para pensar mais detidamente o que fazem.

As condições que cercam “Maria”¹⁶ não lhe permitem fazer mais criteriosamente o que Schön sugere e que Zeichner amplia: a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação coletivamente. A correria e o acúmulo de atribuições acabam por alienar¹⁷ o referencial mais aceito, com forte poder,¹⁸ capaz de suscitar alteração qualitativa na organização do trabalho pedagógico, à medida que assegure um espaço/tempo para debates sistemáticos. O que “Maria” fala no trecho a seguir demonstra o seu alheamento sobre as discussões que tematizam a fragmentação do trabalho pedagógico escolar:

— Nós dividimos as matérias, porque não tem seqüência de série, a 5ª série é via supletivo, então a gente tem que dar todo o conteúdo. Então, o que fizemos nas terceiras e quartas séries: dois professores ficam com duas matérias. Eles planejam em cima daquelas que lhes cabem. Planejar duas matérias é melhor do que planejar quatro ou cinco. Porque eu penso, se a gente quisesse uma educação melhor, teríamos também que avaliar o professor de 1ª a 4ª série, de pré a 4ª é diferente do trabalho de 5ª ao 2º grau. Eu tenho debatido isso muito. A professora de pré a 4ª faz cinco planos e tem que dar recreação e religião. Olha, para fazer plano de aula, para fazer o material de cinco matérias diferentes, religião e recreação é desgastante para o professor, principalmente numa idade em que a criança requer muito do professor... (Et.Dep-12-Maria).

¹⁶ A escola que dirige funciona em três turnos. Não tem vice-diretora, coordenadora de turno e freqüentemente a escola fica sem o/a “especialista” (Supervisão) para trabalhar junto com as professoras.

¹⁷ Segundo Nudler (1975), a categoria alienação é retomada por Marx da filosofia idealista hegeliana, e, “embora mantenha sua conotação original, a vincula estritamente ao homem concreto e ao processo de trabalho e às relações de produção característica da sociedade capitalista. Segundo Marx, o homem se realiza como ser ‘genérico’ (portanto sua verdadeira essência) no trabalho, na medida em que o trabalho permite criar, de algum modo, seu mundo”.

¹⁸ Refiro-me ao poder que “Maria” detém, não por estar à frente da organização, mas pela ampla aceitação que todos demonstram sobre o que ela faz. É referência positiva para a maioria do grupo.

Com grande ênfase, argumenta a favor de maior divisão das áreas de conhecimento presentes no currículo formal da escola. As suas leituras, aliadas às condições das professoras,¹⁹ faz com que insista na defesa de maior fragmentação dos conteúdos prescritos nos guias curriculares, incorporados ao seu universo comum de saberes e que, pelos elementos de que dispõem, não chegam a ser questionados. O ritmo e o volume pesado de atribuições impedem a absorção de elementos novos que, ao se integrarem ao repertório de conhecimento existente, pela sua larga experiência na escola, poderiam colocar em questão as certezas, as convicções, fazendo com que o círculo fechado e vicioso passasse a se movimentar em espiral, passo importante para impulsionar mudanças favoráveis às crianças, aspiração que ela e as professoras almejam de forma intensa.

Há toda uma argumentação favorável à implantação nas séries iniciais da separação disciplinar que ocorre nas séries seguintes do Ensino Fundamental. Morin, ao analisar as disjunções que ocorrem no campo das ciências faz a seguinte crítica: “Chegamos a uma reclusão disciplinar, hiperdisciplinar, na qual cada um de nós é proprietário de um magro território que compensa a incapacidade de refletir nos territórios dos outros com uma interdição rigorosa, feita ao outro, de penetrar no seu...” (Morin, 1996b:79).

As condições que circundam as professoras das séries iniciais faz com que “Maria” busque, contrariamente ao que almejam, um maior obscurantismo acerca do que fazem. A disciplinarização, a disjunção, a não-comunicação entre as áreas levarão a uma maior fragmentação, inviabilizando e tornando mais difícil a compreensão dos processos do fazer pedagógico.

Alem disso, sua fala evidencia a aceitação tácita pela avaliação vinda de fora da escola, tal como vem sendo proposto pelo MEC. Ninguém melhor que elas tem potencial para avaliar o que ocorre no interior da escola, embora saibamos que muito do que necessitam não esteja apenas restrito a tal âmbito.

¹⁹ As professoras entrevistadas têm outra jornada de trabalho, para completar o orçamento doméstico: ministram aulas de reforço em suas casas, em outras escolas privadas, comercializam confecções, promovem desfiles de moda, são secretárias em escritórios particulares.

Sem exceção, todas as professoras da CEVAL entrevistadas consideram a incorporação de conteúdos pelo(a)s aluno(a)s como a finalidade essencial do ensino. Os caminhos que trilham oscilam diluidamente entre um viés da pedagogia tradicional, à medida que se fixam nos conteúdos, nem sempre prioritários para o momento em que os alunos estão passando; na pedagogia centrada nos aspectos psicológicos da educação e em aspectos da racionalidade técnica,²⁰ todas tendo como foco maior a acumulação de conteúdos. Não se pode dizer linearmente, como muitos propõem, que as professoras da CEVAL sejam predominantemente uma coisa ou outra.²¹ Os fazeres da CEVAL se caracterizam pela diversidade de caminhos e concepções sobre educação muitas vezes incoerentes e contraditórios, e pela complexidade do objeto (aluno(a)s) que justificam suas ações. Observemos esse misto neste texto dito por “Maria”:

— *Já temos o método pedagógico definido. Nós começamos a trabalhar dentro do método construtivista e nós estamos a mais de três anos dentro dele. [...] Mas mesmo a gente tendo uma proposta construtivista, a prática dos professores é tradicional. Porque é muito difícil você trabalhar com o novo. Né? Você tem medo. A forma anterior é bem mais segura para trabalhar, sentimos mais segurança* (Et. Dep -12-Maria).

A insegurança em enfrentar o novo e as poucas oportunidades que surgem, para se potencializarem melhor na averiguação de formas diferenciadas, acabam por manter a rotina nos trabalhos que realizam. Essa rotina leva à estagnação, não deixando visualizar as imensas possibilidades que muitas vezes se apresentam à frente.

²⁰ Todas insistem em dizer que buscam no universo das crianças o ponto de partida para o trabalho. Como também é recorrente em todas as falas a necessidade de um maior número de técnicas para desenvolver com as crianças.

²¹ Entendendo-se, aqui, a classificação sugerida por Saviani.

Percebemos uma decisão política em atender as necessidades das crianças. No entanto, não foram observadas em qualquer momento atitudes que viessem a colocar em questão a seleção de conteúdos estabelecidas nos manuais. As professoras, sem exceção, demonstram um conflito ao falar das necessidades peculiares do(a)s aluno(a)s e do rol de itens determinados para serem trabalhados em cada série. Conciliar o ritmo de aprendizagem das crianças com a quantidade de temas de cada área do conhecimento, utilizando a forma que dominam, não leva a bom termo a opção a que chegaram e, assim sendo, acabam por enveredar pelo cumprimento, à sua maneira, do que é estipulado no currículo formal da escola. Exemplos desse conflito podem ser observados nas falas a seguir:

— *Nós temos uma proposta de conteúdos a ser dada por série, mas o professor não é mais aquele que aceita que ele dê isso ou aquilo, ele tem autonomia na sua sala para dar os conteúdos de acordo com a necessidade. Mas a gente sabe que a maioria dos conteúdos tem que existir de primeira a quarta série, são necessários* (Et.Dep-12-Maria)

— *Sempre a gente procura trabalhar conforme a necessidade de cada criança, mas isso tem um período. Não se pode trabalhar na 3ª série o ano todinho conforme a necessidade de cada um. Eu tenho uma turma de 35 alunos, dá para imaginar a pessoa trabalhar as dificuldades de cada um. O professor estaria mentindo se dissesse que estaria dando o conteúdo todo atendendo também as necessidades dos alunos.[...] Quando inicio o ano observo a leitura que é o ponto principal, a escrita e a base da matemática – as quatro operações, procuro sempre observar as dificuldades de cada um, anoto no meu caderno o nome da criança e suas dificuldades, paro de trabalhar o conteúdo de terceira série, mas isso no período máximo de um mês, não dá para passar o ano todo assim* (Et. Pe. 95-Nina).

— *Nós somos sufocadas de conteúdos, português, matemática, ciências, estudos sociais, agora tem também o estudo do ambiente, tem religião. A gente fica sem saber. Tem dia que a gente pára*

assim... Meu Deus, tanta coisa ainda para dar, tanto conteúdo ainda!! e ficamos nessa dúvida (Et. Pe. 89-6-Isa).

Acredito que a presença desse conflito possa ser explicado pelo veio analítico de Morin, quando argumenta em favor da autonomia. Ele consegue articular de forma bastante coerente, mas principalmente emitindo pistas que possibilitam entender o que ocorre.

“Maria” diz que as professoras têm autonomia para trabalhar os conteúdos da forma que julgarem coerentes com as necessidades dos alunos. As professoras acreditam que o ponto de partida e o ritmo do processo estão condicionados às crianças. Por outro lado, sofrem fortes pressões do sistema educacional e das próprias colegas das séries seguintes, que receberão tais crianças *trabalhadas por elas*, quanto ao domínio do conteúdo anterior. O conflito está instalado. Vejamos como a compreensão de Morin pode nos ajudar:

Quanto mais autônomos, mais dependentes somos de um grande número de condições necessárias à emergência de nossa autonomia. No que diz respeito ao ser vivo, ele sofre dupla determinação, genética e ecológica (à qual se junta, para o ser humano, a determinação sociocultural). [...] Ao mesmo tempo, esse ser vivo não só extrai do ambiente os alimentos e informações que lhe permitem ser autônomos, mas também sofre os acontecimentos de sua vida que, constituindo seu destino, constituem também sua experiência pessoal (Morin, 1996b:325).

Vemos que o conceito de autonomia está em estreita relação com o conceito de dependência, ou melhor, para sermos nós mesmos precisamos de fatores externos a nós. Não obstante, o ser humano sabe o que quer, porque dentro do repertório que detém, escolhe e decide a sua experiência. É com essa complexidade que o ser humano vive o paradoxo de ao mesmo tempo ser o mais autônomo e o mais dominado. Está presente no seu cerne um misto de autonomia, liberdade e dependência.

Esta presença, essa forma de ser, o que circunda as professoras, todos juntos em interação, edificam a auto-organização dos seus trabalhos pedagógicos. A condição de autonomia não exclui a sua dependência relativa dos grupos, da sociedade e do ecossistema, pelo contrário, explica-a. O repertório de conhecimentos, de experiências que elas detêm não permitem se organizarem de forma diferenciada, cedendo às exigências que emergem do próprio meio escolar.

É dessa forma que vão organizando e realizando o trabalho pedagógico na escola, que não é homogêneo nem linear. Umas estão à frente, como “Eva” e “Diva”; outras iniciadas, como “Kelly”; outras desconfiadas e não crédulas, como “Nina”, as condições e os elementos que dispõem não lhes possibilitam fazer diferente.

Há um clima propício para mudanças. No entanto, os horizontes de possibilidades estão nos limites da escola. A diversidade e contradições estão presentes em todas as situações. Do tratamento educado e atencioso à pouca importância com as pessoas que procuram a escola, solicitando alguma informação ou serviço (Ca.Et.). Da professora preocupada e responsável com o seu trabalho (“Diva”), àquela displicente e revoltada com a situação que a rodeia (“Isa”). Da professora que diz seguir o modelo pedagógico aceito na instituição, sem que no entanto consiga explicitar o seu modo de fazer (“Val”), àquela firme, resistente e defensora contumaz das suas posições (“Nina”), àquela curiosa e ansiosa na busca de melhor fazer para chamar a atenção das suas crianças (“Liu”). Da servente que não pára, àquela que angustiada vai deixando o tempo passar, ansiosa para que a hora da saída chegue com rapidez (Ca.Et.). Da *criança de rua*,²² revoltada e indisciplinada, à tímida, insegura e atemorizada com tudo que no local acontece (Et. Pe. 89-7-Belle). Da criança que chora pela ausência da merenda (Et. Pe. 88-5-Liu), à filha de “novos-ricos” cooptados criminosamente pelo mundo do tráfico de drogas que leva para a escola brinquedos caros, insultando os demais (Et. Pe. 84-3-Mara).

²² Termo utilizado pelas professoras para indicar a criança que não tem qualquer acompanhamento familiar.

É nesse cotidiano complexo que a cultura organizacional vai se fazendo. Em uma rede diversificada de elementos que se integram dinamicamente, fazendo o existir único dessa escola.

Nesse sentido, a conclusão provisória da cultura organizacional da escola que se estudou pautou-se nos aspectos que Brunet (1992) explicita, procurando centrar o foco da análise no trabalho da direção, no relacionamento que esta mantém com os demais sujeitos da organização e das representações que esses sujeitos manifestam acerca do que vivenciam no meio organizacional em consonância com as condições do Estado do Acre.

Quando falamos da existência na escola de uma cultura organizacional propícia a transformações, estamos nos reportando à forma predominante em que os temas de interesse do meio são tratados. Não foi observado autoritarismo nas estratégias selecionadas para coordenar as atividades. A liderança da diretora se faz sentir pela maneira flexível, dialogada e de aceitação pela maioria.

Com essa percepção podemos afirmar que há grandes possibilidades de estudos conjuntos, partilhando saberes, experiências, de forma a vir propiciar formação mútua e continuada das pessoas que neles venham a envolver-se. O clima organizacional é aberto. O que lhe falta são oportunidades que favoreçam informações novas para melhor alimentar as reflexões que realizam. Há vontade de mudança, estando ausentes, porém, elementos que venham fortalecer essa intenção, com uma certa margem de confiança, impulsionando na direção em que desejam.

Brunet, ao categorizar os climas existentes nas organizações, aponta o seu entendimento da seguinte forma:

O clima organizacional observado numa escola pode ser qualificado através das mais variadas denominações que, geralmente, assentam em dois pólos de uma mesma escala contínua que são designados de aberto e fechado. Um clima fechado corresponde a um ambiente de trabalho considerado pelos seus membros como autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados. Pelo contrário, um clima aberto descreve um meio de trabalho

participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial (Brunet, 1992:130).

A cultura organizacional da escola está muito mais próxima do pólo aberto. A maioria das professoras contatadas estão motivadas pela participação, pela melhoria dos métodos de trabalho. Percebemos relações amistosas e de confiança entre a direção e os demais atores da escola, o que favorece a implementação de ações que venham efetivamente levar ao desenvolvimento das crianças e das professoras como profissionais. Ações que propiciem a continuidade da reflexão na ação, sobre a ação, tanto individualmente, quanto no coletivo, e, assim, a inserção progressiva de elementos produzidos cientificamente por outros que venham constantemente alimentar e tornar possível as suas próprias produções a partir do que vivenciam.

CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORAS: PROCESSO PESSOAL E SINGULAR

Utilizamos os conceitos de *constituição* e *formação* como sinônimos, entendendo-os como um processo de construção do ser profissional docente que se dá na linha do tempo histórico, nos mais diferentes *portos de passagem* que nós, professoras, vamos tecendo com os outros, seja no trabalho, seja nos cursos ou em outras atividades que mantemos no cotidiano das nossas vidas.

Focalizar a formação de professoras nestes termos significa entendê-la como um processo que se faz em relação contínua e interativa com outras pessoas, admitindo que ela não está pronta em uma organização institucional à espera dos indivíduos que lhe procuram para adquiri-la e que, ao tomarem para si, despejam quando necessário.

A formação não está fora para ser absorvida e reproduzida, sem fendas para o acontecer diferente (*assujeitamento*), nem está internamente instalada (dom) na pessoa, como a única fonte produtora de sentidos, comandando as suas realizações. Ela acontece em um contínuo aberto e em interação¹ com os outros que, ao longo do ciclo de vida, vai se tecendo.

Assim sendo, a formação supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Como Moita (1995:115), diria que ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo peculiar como age, reage e interage no seu meio: “Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”.

¹ “Toda interação é uma relação entre um eu e um tu, relação intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades factuais ou não” (Geraldi, 1997:13).

Dessa forma, o processo de constituição de professoras se dá na mesma dinâmica da constituição da pessoa. A formação se identifica com o processo de hominização. Processo em que nos formamos, nos transformamos, em interação, em um sistema² aberto de possibilidades.

Fragmentos da formação pessoal e profissional

Para a construção da análise que vem a seguir, selecionamos como fio condutor dois eixos considerados importantes para a compreensão e descrição do processo de constituição das professoras da escola CEVAL: a opção pela profissão de professora e fragmentos do processo de formação.

Primeiro eixo: a opção pela profissão de professora

“Kelly”, “Val” e “Mara”, ao narrarem as experiências que tiveram nas suas vidas, apontaram a vida na escola como o aspecto mais significativo³ para a opção pela profissão docente, principalmente aquelas situações em que compartilharam e viveram nas séries iniciais de suas escolarizações. Como nos ensina Benjamin (1984), os adultos, presentes no mundo da escola, influenciaram seus jogos e brincadeiras. Nessas, lá estavam elas, com suas percepções infantis, a imitar o papel da professora, que aos seus olhos, gerenciava o movimento escolar.

Partes de seus relatos colocam em evidência as interações significativas e que produziram sentido⁴ para suas decisões:

² Aqui, o termo “sistema” não tem qualquer vínculo com a teoria sistêmica da educação.

³ Entendemos como significativas as situações vividas pelo sujeito, que, em sintonia com sua história, imersa em uma dada estrutura social e num momento histórico específico, tomam contornos mais importantes que outras.

⁴ Os sentidos são produzidos em consonância entre a subjetividade do sujeito, sua história, seu tempo e lugar de constituição de sentidos.

— *Eu acho que a escolha da profissão foi um instinto mesmo. Aquele querer mesmo pela profissão, quando pequena só queria brincar de professora, de dar aula, sempre queria ser a professora, nunca queria ser o aluno. Como acontecia no movimento da escola, acontecia nas brincadeiras. Tinha a hora do recreio, tinha a hora de tudo. Eu me sentia o máximo, gostava muito. Mas quando concluí o primeiro grau fui fazer o curso de Contabilidade. Nos primeiros contatos, logo percebi que não queria aquilo. No meio do ano letivo aproveitei o ensejo da minha primeira gravidez e me decidi: vou aproveitar uma coisa e levar outra, não é isso mesmo que eu quero. No próximo ano fui para o Magistério e foi lá que me encontrei realmente, era o que eu queria (Et.Pe.90-4-Kelly).*

Embora “Kelly” tenha tido oportunidade de contatar com um curso de formação inicial de uma outra profissão, as experiências vivenciadas na infância se mantiveram mais significativas, o que não aconteceu com “Nina”, conforme veremos em um outro momento. A experiência da primeira gravidez e a pouca representatividade do que assistia no Curso de Contabilidade a impulsionaram para o que, na ocasião, se apresentava prioritário.

“Val” diz o seguinte:

— *Interesse sempre tive pelos meus estudos, com todas as dificuldades que nós tivemos, pouquíssimas de nós, acho que em quatro, irmãs chegamos a terminar o segundo grau, com muita luta, em uma família de treze irmãos, muito pobre e que para completar nossa mãe faleceu quando nós éramos criança. Quando terminei o primeiro grau em 1989 eu só tinha conhecimento de dois cursos: Contabilidade e Magistério. Tinha duas primas que eram bancárias e por influência delas fiquei em dúvida se fazia um ou outro. Eu era muito confusa. Primeiramente, desde criança, queria ser professora. Os meus pais adotivos trabalhavam em um colégio e eu também estudava lá. Eu sempre conseguia livros e giz e juntamente com os*

meus primos íamos para debaixo da nossa casa, que era bastante alta, estudar. Tinha um quadro negro e eu dava aula mesmo para os meus primos. Então, desde a minha infância que admirava a profissão de professora, mas quando cresci percebi a minha dificuldade em leitura e para ser professora tinha que gostar de ler. Daí a minha dúvida (Et.Pe.93.8-Val).

Na década de 80, no Estado do Acre, foram realizados muitos concursos públicos, nos quais se recrutavam e selecionavam muitos jovens para ocupar cargos nos Bancos do Brasil, da Amazônia e no do Estado, com um salário inicial muito acima da média do que na época era oferecido para o grau de escolaridade exigido. Em uma região onde a demanda de postos de trabalho é extremamente restrita,⁵ esses concursos geraram nos jovens uma certa simpatia pelo Curso de Contabilidade (2º Grau) profissionalizante. Freqüentá-lo alargava as possibilidades de aprovação nos testes, pois eram constituídos por temáticas que exigiam conhecimento de Matemática Financeira e Contábil, bem próximas do currículo do curso. Os relatos de “Kelly” e “Val” representam bem esse período.

Para “Val”, a profissão de bancária, além de propiciar melhor salário, tinha outro forte atrativo que dificultava e a deixava confusa em sua decisão. O pouco gosto pela leitura, provavelmente desenvolvido na sua vida escolar, alimentava a crescente vontade de livrar-se dela e envolver-se em um mundo que, pelas interações propiciadas pelo meio que estava inserida, lhe parecia estar mais próximo de suas simpatias. E aqui utilizamos as palavras de Geraldi (1997), ex-bancário e agora professor, para representar o que “Val” via com bons olhos:

Mas o bancário via no professor a possibilidade de existência que o manuseio de fichas, as somas de horas a fio para confirmar o total que já se sabia, as seis horas de formulários que se preenchem rotineiramente etc. matavam. Dar aulas se podia legitimamente falar de romances, de poesias, de linguagem e, agora habilitado, de prescrições gramaticais (Geraldi, 1997:XVII).

⁵ Os postos de emprego ainda hoje continuam, quase que exclusivamente, restritos ao governo do estado e às prefeituras municipais.

Não podemos dizer que a escola capitalista⁶ que “Val” frequentou seja incompetente. Ela cumpre eficientemente o lugar social para o qual foi arquitetada. Consegue gerar em muitos que passam por ela os mecanismos de produção e reprodução social requeridos. Para a obtenção de um salário um pouco maior, no nível permitido pelos processos de controle e distribuição social que vivemos, não precisamos adquirir o gosto pela leitura. É suficiente adquirirmos elementos técnicos, em que após a sua absorção, repetiremos sem exigir muita reflexão. E isso a escola em que “Val” passou fez muito bem.

“Val” é muito entusiasmada pelo trabalho que faz, mas diz ter sérias dificuldades por não ser criativa. Acha que isso é um dom, porque por mais que se esforce não consegue criar, está sempre na dependência das colegas, quando pretende fazer alguma coisa diferente. Continua não gostando de ler. Suas leituras se restringem ao material didático que utiliza. “Diva”, sua colega muito próxima na escola, tem alertado que as dificuldades de “Val” têm origem pela ausência de leituras, e que portanto não pode ficar somente nas leituras das cartilhas dos alunos. Nos últimos tempos, tem insistido em ler, mas a correria do dia-a-dia e sua dificuldade em compreender suas “leituras” não têm proporcionado grandes avanços.

Rola nos ajuda a compreender e aprofundar a nossa análise.

A formação de um leitor é um processo complexo, que depende de fatores internos e externos, os quais o informante nem sempre é capaz de reproduzir com fidelidade, sendo ele o sujeito envolvido. As lembranças mais significativas dos primeiros contatos com o livro, no entanto, podem permitir que se estabeleçam alguns fatores externos que interferem na formação de um leitor (Rola, 1997:48).

Muitos caminhos são percorridos para adquirir o gosto pela leitura. As interações que são mantidas com os outros nesses trajetos que fazemos em nossas vidas são decisivas. O padrão de vida familiar, as condições de acesso aos centros culturais, a valorização da arte como forma de lazer, as pessoas mediadoras de leituras e principalmente o aplauso da sociedade em relação à literatura são fatores que podem fazer emergir a satisfação em ler.

⁶ Para o aprofundamento desse veio de análise, ver Frigotto (1984).

O meio em que “Val” viveu não estavam presentes esses influenciadores. Vem de família muito pobre, com treze irmãos. Sem alternativa, o pai, após a viuvez, distribui os filhos em famílias para que estes as ajudem e sejam ajudadas nos afazeres domésticos. Desde muito cedo inicia a luta pela sobrevivência. Os mediadores de leitura presentes na escola, único espaço na infância em que “Val” teve acesso a livros e que poderiam propiciar uma relação agradável com eles, não cumpriram esse desígnio.

Criatividade supõe-se inovação, combinação de fatores conhecidos com outros, indo além do convencional. Isso vai se tornando possível, à medida em que a pessoa vai experimentando situações, testando, improvisando e acrescentando, a cada dia, novos elementos ao leque de informações. A interação desse repertório alarga as possibilidades de reflexão e criatividade. Woods (1995:132), sustentando a nossa compreensão, diz que *“as características do ensino criativo incluem a imaginação, isto é, a capacidade de tomar o lugar do outro e de ensaiar potenciais de interações antes do acontecimento”*.

“Val” diz:

— *Então, criativa seria aquela pessoa que sabe criar, sabe fazer, sabe inventar (Et.Pe.93-8-Val).*

Não se apercebe que isso lhe é possível, à medida que for alargando o repertório de conhecimentos, seja pelas leituras, seja pelas observações do que ela própria faz, do que os outros fazem sozinhos e coletivamente, seja pelas interações produzidas e produção de significados, tal como explica Bakhtin (1997).

Quanto a “Mara”, ela afirma:

— *Meu primário eu comecei em escola pública, mas não concluí nela. Meu pai me tirou e passei a estudar no São José [escola privada das Irmãs Servas de Maria]. E a partir daí eu passei a achar lindo a*

profissão das minhas professoras. Sempre dizia que quando crescesse iria ser professora. A minha escolha não foi tanto pelo trabalho, sabe? Acho muito bom trabalhar com crianças, me envolvo muito. Meu pai não queria que eu continuasse a estudar porque para terminar o primeiro grau eu tive um esgotamento mental. Mas tudo isso era porque tinha ganância em aprender. Meus pais não sabem assinar o nome e então tinha que aprender sozinha em casa. Eu só faltava ficar doida. As questões que trazia para casa, às vezes eram até vinte e cinco itens e não havia desculpa, tinha que responder e quando era época de prova, passava a noite toda decorando a matéria. No dia seguinte, preferia fazer a prova oral, a Irmã perguntava e eu respondia (Et.Pe.84-3-Mara).

Como “Kelly” e “Val”, “Mara” esboçou seu primeiro entusiasmo pela profissão ainda na infância. A sua predisposição individual em superar barreiras ao enfrentar as experiências desagradáveis com as atividades escolares a acompanharam até a conclusão do curso de Magistério. Hoje não quer mais saber de estudar. O currículo em ação que vivenciou na sua trajetória escolar conseguiu incutir nela que *não dá para estudo* (sic). Sem mencionar o tédio de que fala Pompéia (1967), em *O ateneu*. As porções de dor e prazer colocadas na balança do aprender penderam de forma muito mais intensa para o lado da dor.

O entusiasmo inicial, a condição de ter pais não-alfabetizados, que contraditoriamente agiram fazendo emergir uma vontade muito grande para aprender, aos poucos foram sendo amortecidos em “Mara”. Para realizar o trabalho que desenvolve, o pouco que conseguiu com grande esforço, chegando ao ponto de adoecer, é suficiente. Mesmo tendo experimentado no Curso de Magistério uma tendência em priorizar as dimensões técnica e psicológica da formação, não admite aprovação total dos seus alunos ao término do ano letivo. Ela diz:

— O ensino tem que ser forte, quando todos são aprovados significa que a coisa está muito fraca (Et.Pe.84-3-Mara).

Tem que reprovar alguns, para ela depõe contra o seu trabalho o resultado de cem por cento de aprovação. Isso é impossível acontecer, segundo diz, baseada no que aprendeu, não em livros mas no seu currículo em ação. Embora tenha 14 anos de exercício na profissão, o que foi vivenciado no início da sua escolarização, mesmo tendo sido doloroso, tem uma valorização, que de uma forma ou de outra, tem peso no seu trabalho atual. É re-significado dolorosamente, contra seus alunos.

“Diva”, “Liu”, “Belle” e “Isa” têm mães professoras das séries iniciais. As três primeiras acreditam que foram influenciadas por suas mães e também pelas experiências que tiveram na escola, enquanto estudantes. No entanto, não mencionam qualquer posição que as associem à concepção de que para ser professora seja essencial e prioritário o amor e a abnegação às crianças. Contrariando a análise de Assunção (1995), enfatizam a importância de estarem sempre buscando conhecimentos novos para enfrentarem o trabalho com os seus alunos. Mas fazem uma ressalva, conhecimentos são bem vindos à medida que também sejam relacionados com o cotidiano da sala de aula.

— *Teorias que são trabalhadas nos cursos que fazemos, que só se fala, fala, fala... distante do que enfrentamos, não dou valor*
(Et.Pe.89-7-Belle).

Esse trecho da fala de “Belle” evidencia o significado que ela dá ao conceito de teoria. Fica explícito a desarticulação com a prática e constituída de um verbalismo desconexo que oculta e nada ajuda a entender a realidade, seguindo o veio analítico de Nudler (1975). Segundo esta autora,

um dos mecanismos pelos quais a educação “tradicional” oculta a realidade é a ênfase unilateral à palavra em detrimento da observação sistemática e a experiência vivida. Através da valorização monolítica da “lição” como jogo de palavras a serem ouvidas, fixadas e repetidas se edifica uma rede simbólica vazia, oca, distanciada da observação imediata e ao elevar essa verbosidade a categoria do valioso se produz um escamoteamento sistemático da realidade, que, em teoria, deveria ser penetrada e descoberta, desvelada pela palavra (Nudler, 1975:89-109).

Já “Isa” não lembra de qualquer acontecimento que lhe tenha motivado a enveredar por essa profissão. Acha que foi obra do acaso. Iniciou o curso de Auxiliar em Administração sem ter noção do que seria, não gostou e desistiu no primeiro ano. Afastou-se dois anos da escola. Sempre teve uma admiração muito grande pelas artes. Desde muito pequena gostava de pintar, desenhar, ampliar figuras. Quando maior, começou a ajudar a mãe na confecção de material didático e decoração da sala de aula nas datas que a escola comemorava, mas o seu trabalho centrava-se na parte artística do material. Após decorridos dois anos de afastamento dos estudos, optou pelo curso de Magistério por falta de outras oportunidades que fossem mais direcionadas com o que realmente queria.

Por essa época já havia começado a trabalhar em uma área burocrática — Departamento de Transporte Público — que, após o término do curso de Magistério, trocou pela sala de aula, por melhor acomodar a sua vida privada com a necessidade e importância de continuar participando de atividades fora do âmbito familiar. Trabalharia um período e o outro teria para dedicar aos filhos.

Ao analisar essa decisão de “Isa” pela dinâmica sucessiva de interações que se faz e se refaz a cada nova etapa, no imediatismo que por vezes têm os primeiros olhares, diríamos que para a continuidade de seu trajeto preponderou o seu instinto de mãe dedicada e afetuosa, buscando no trabalho o prosseguimento de ações da mulher no lar. Porém, ao nos determos um pouco mais na questão, veremos que as condições que são impostas às mulheres, regulam, em alguns casos, suas escolhas e especificam as relações sociais no interior da escola.

Nós, mulheres, desde muito cedo somos levadas a assumir papéis que historicamente foram se construindo e que, no contexto atual, são acrescidos das funções de trabalhadora fora do lar, que também incarnam outros, sem deixar para trás os anteriormente incorporados.

Isso não significa dizer que fomos assumindo sem resistência, sem “esbravejar”, sem usar táticas para escapar dos cercos que insistentemente tentam nos colocar. Ora a imposição do trabalho doméstico como única atividade possível

para a mulher; ora assumindo as duas atividades sem a necessária parceria nas atribuições que são comuns a todos que integram o corpo familiar.

Tais cercos, apoiados em diferentes discursos e até mesmo, em uma época, nas argumentações científicas,⁷ aos poucos estão se abrindo pelas relações estratégicas que foram se estabelecendo entre aquelas que resistem e os demais que compõem a célula social.

Ancorada nessa perspectiva teórica,⁸ diríamos que “Isa”, envolvida no drama⁹ em que as relações sociais se dão num determinado momento histórico, visualizando a importância do trabalho fora do lar, do seu papel de mãe e do que lhe era significativo (arte),¹⁰ relacionados entre si, construiu a opção pela profissão docente.

“Nina” e “Eva” não têm clareza se escolheram ser professoras. Muito cedo tiveram necessidade de trabalhar. “Nina” em uma escola, na parte de registros da secretaria, e “Eva” ministrando aulas para crianças que moravam próximo de sua residência.

“Nina” diz:

— Nunca me imaginei como professora, fui levada pela necessidade de trabalhar. Antes de iniciar na carreira como professora, pensava ser a última opção. Se tivesse tido a oportunidade de escolha, certamente não teria escolhido esta profissão. Só que depois que entrei na área, eu acho que não saberia fazer outra coisa, a não ser lidar com as crianças e transmitir o que aprendi (Et.Pe.95-9-Nina).

⁷ Ver neste trabalho nota de rodapé nº 4, à p. 28.

⁸ Segundo Fontana (1997:91-100), “cada um desses papéis sociais determina uma série de atividades práticas, mobiliza funções psicológicas, implica modos de relação, valores e prioridades que se ordenam de modos distintos nas diferentes esferas da vida social”.

⁹ Entendo aqui “drama” como as várias forças significativas e atuantes em um momento histórico.

¹⁰ As profissões mais relacionadas com as artes, que favoreçam uma fonte de renda, são extremamente incipientes em Rio Branco.

Como se pode observar no trecho anterior, as necessidades sentidas por “Nina”, emergidas das forças presentes no contexto em que vivia, decidiram por ela a entrada na profissão. No que pese a não-escolha no início, as relações sociais (que são relações com outros) estabelecidas no cotidiano da área escolar foram significativas, proporcionando satisfação no que faz, mantendo-a, agora, voluntariamente, apesar da acentuada desvalorização profissional. Mais uma vez este dado empírico coloca dúvidas na hipótese analítica realizada por Assunção (1995). A escolha da profissão se deu pelo movimento dinâmico do dia-a-dia na escola em que trabalhava como secretária e na escola em que estudava, à medida que as relações se faziam positivas:

— *A minha diretora no trabalho era também minha professora e me incentivava muito* (Et.Pe.95-9-Nina).

Em nenhum momento referiu-se à mãe ou a posições que ligassem a escolha à influência materna. Embora Assunção (1995) evidencie que a opção pelo magistério se dê pelas condições objetivas a que são submetidas, associa-a àquela imagem, construída pelas professoras, de abnegação, amor, vocação, que repercutem num fazer docente tomado pela concepção de que para ser professora é suficiente gostar de criança, atitude “natural” à mulher.

“Eva”, muito antes de concluir a 8ª série do Ensino Fundamental, viu-se impelida por necessidades econômicas a ministrar aulas em sua residência para crianças que, por algum motivo, não conseguiam sozinhas superar as dificuldades enfrentadas nas atividades propostas ou impostas pela escola. Pelo sucesso que obtinha como aluna, a atividade de professora foi o caminho possível que conseguia conciliar a vida de estudante e de trabalhadora.

O seu trabalho em casa fez com que houvesse uma aproximação sua com a escola em que seus alunos freqüentavam regularmente, em busca de informações que facilitassem o seu desempenho e a aprendizagem das crianças. Quando concluía o Ensino Fundamental, já havia uma relação bastante estreita com as também professoras de seus alunos. Por conhecerem seu desempenho, foi indicada para

assumir as atividades de uma turma em que a professora ia iniciar o período de licença maternidade.

Até então, desenvolvia as atividades com seus alunos em casa com bastante empenho, mas não pensava seguir essa trilha. A partir do momento em que passou a trabalhar na escola, evidenciou-se a sua opção pelo magistério. Ela diz:

— Antes de começar a trabalhar na escola, eu já tinha alunos particular. Os pais pediam para que eu apoiasse as crianças dando reforço. Era uma faixa de dez, doze alunos em casa. Mas só depois que eu fui para a escola é que percebi que queria aquilo mesmo (Et.Pe-84-2-Eva).

Em um grupo de nove professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, tivemos quatro indicadores que motivaram a inserção no campo profissional docente: brincadeiras de professoras na infância, imagem surgida a partir da escola; pais professores; necessidade de trabalho; e a proximidade da área das artes com a profissão docente. Acredito que se a quantidade de sujeitos envolvidos nesse estudo tivesse sido maior, também seria mais extenso o número de indicadores significativos impulsionadores da escolha profissional.¹¹ Observando essa variedade de situações, seria precipitado dizer que tal escolha se dá por um motivo ou outro de forma generalizante, como assim disseram os trabalhos de Baptisella (1993), Brito (1989), Bruschini (1988), Carvalho (1986), Midéia (1986) e Miranda (1992), nos quais se afirma que o curso de Magistério é uma válvula de escape ou a última opção para o aluno. De maneira diferenciada, atribuindo as condições objetivas do momento histórico, mas relacionando uma ou outra razão para a escolha da profissão docente da mulher, Assunção (1996) nos diz ser a mãe ou a idéias que historicamente foram se constituindo como “naturais” às mulheres — gostar de criança, abnegação, amor, as referências mais significativas para a opção pelo magistério feminino.

¹¹ O estudo realizado por Varani (1998), em dissertação de mestrado, evidenciam outros indicadores motivadores da escolha profissional: fracasso nas escolhas prioritárias, ser um curso profissionalizante, facilitando a inserção no mercado de trabalho, imagem de curso mais fácil. Ver também Fontana (1997).

Diferentemente desse(a)s autore(a)s e procurando dar voz às minhas interlocutoras na pesquisa, diria que a escolha profissional, a permanência e o desenvolvimento profissional nela se constroem a partir das interações com os outros, no mundo em que estamos inseridos, sob as condições dadas, em um processo contínuo, no qual tanto se influencia, quanto se é influenciado. Assim, diria não haver uma ou outra razão, mas uma multiplicidade de razões diversas e inesperadas, resultantes das interações que se tornam significativas nos vários *portos de passagem* da história de nossas vidas.

Segundo eixo: fragmentos do processo de constituição

O Instituto de Educação Lourenço Filho foi *porto de passagem* na história de formação das nove professoras envolvidas neste estudo. Dessas, “Belle”, “Diva”, “Isa”, “Liu”, “Kelly” e “Mara” iniciaram e concluíram o Magistério nessa escola. As outras três tem relações peculiares. “Val” iniciou o curso no interior do Estado, no município de Cruzeiro do Sul. Por desentendimento com a família com que havia morado desde sua infância, vem para Rio Branco, retomando o curso no Ielf logo no ano seguinte. “Nina” e “Eva” cursaram apenas o quarto ano adicional nessa escola. A primeira, após dez anos de conclusão do curso, no município de Tarauacá, volta a estudar, ingressando no Ielf para realizar “especialização em alfabetização”. A segunda, quando concluiu o Logos II,¹² da mesma forma que “Nina”, ingressa para se especializar em alfabetização. Terminada essa etapa, inicia outra voltada para o ensino de crianças excepcionais, mas não chegou a concluir.

Descreveremos, na seqüência, o que as nove professoras falaram sobre suas formações. As recorrências e peculiaridades serão analisadas pela ordem que surgem, procurando relacionar cada aspecto àquelas que descreveram a situação.

¹² Curso de formação de professores oferecido aos professores da zona rural. Realiza-se nos períodos de recesso escolar. Esse curso é ministrado pelos professores do Ielf.

“Diva”:

— O curso do Ielf me ajudou bastante. Foi lá que aprendi a fazer plano de aula, mas de uma forma empobrecida, agora a forma que eu faço é muito diferente. Lembro do meu primeiro plano de aula: foi sobre a barriga. Os recursos didáticos que se usava naquele tempo era aquele cartaz que a gente comprava na livraria, o quadro de giz e as folhinhas mimeografadas. Essas folhinhas não abandono nunca, facilita para a crianças. O que aprendi lá, não dava oportunidade da criança se expressar, nem deixava a criança participar muito da aula. Hoje faço diferente. Aprendi que devemos primeiro observar a criança, para poder associar as duas coisas – seus interesses e os conteúdos. Para que eu chegasse a pensar assim os cursos que freqüentei me ajudaram bastante. Também gosto muito de ler, tudo que diz respeito ao meu trabalho, gosto de estar lendo. Sou assinante da Revista Nova Escola, todas essas coleções que esses vendedores passam vendendo sobre construtivismo, eu me esforço para comprar. Outro ponto que me ajudou muito foi que morei três anos no Rio Grande do Sul. A minha filha, na época, estava iniciando na escola e eu sempre acompanhei muito de perto. Conversava com as professoras, pedia informações, pedia nome de livros. Era difícil para comprar tudo, porque você sabe o valor do nosso salário! Eu gosto de desenvolver o espírito crítico dos meus alunos. Tive um professor no Ielf muito crítico. Às vezes, quando estou dando aula, lembro dele. Era professor de História da Educação, ele criava aquele clima na sala, havia muitos debates sobre política e às vezes chegávamos a dizer para ele que era de esquerda, porque ele criava muita coisa assim. No Instituto foi um dos poucos que nos ajudou a ver as coisas melhor. Outra professora que não esqueço e que agradeço muito, foi a de Língua Portuguesa. Ela era muito crítica sobre leitura. Por que que eu desenvolvi muito na leitura? Ela colocou isso na minha cabeça: a pessoa tem que ler, tem que estar informada, assistir jornal,

porque se não for assim você não sai do lugar, estaciona. As metodologias não me ajudaram muito. Ajudaram-me um pouco. Claro que eu não vou dizer que tudo aquilo foi em vão, mas não foi o que me marcou. O professor de Metodologia da Matemática foi um que ajudou. Lembro que ele levava muito material para sala: tampa de garrafa, palito de picolé, caroço de feijão, milho, acho que ajudou. Comecei a trabalhar nesta escola no segundo ano do curso, através do estágio remunerado. Como estagiária já assumi uma sala de crianças repetentes. A bolsa acabou e eu continuei, estou aqui até hoje e não pretendo sair. Só me afastei na época que fui morar no sul (Et.Pe.82-1-Diva).

A fala de “Diva” deixa bem em evidência, e ela é consciente disso, o processo de formação por que vem passando. Quando se dirige ao curso em que forneceu o passaporte para o exercício do magistério, ressalta aspectos importantes que permanecem até hoje, contribuindo para melhor compreender o seu trabalho docente com as crianças e aspectos que não foram além dos *modelitos* (cf. Borba, 1996) repetitivos das formas de ministrar aulas. Acredita que as aprendizagens produzidas lá, embora em alguns aspectos empobrecidas, foram as que deram condição para se movimentar no trabalho com os seus alunos. Afirma que as disciplinas metodológicas não lhe ajudaram muito nesse processo de desenvolvimento e indica que os professores das disciplinas História da Educação e Língua Portuguesa exerceram maior influência na sua vida profissional.

Ao se referir ao professor de História da Educação, diz ter sido ele o único professor no curso que tinha a preocupação em levá-las a ver além do que se apresentava de imediato, *ver as coisas melhor*. Professor que sensibilizou suas retinas para ver o que anteriormente não conseguiam enxergar, ir além das grossas cortinas do pensamento ideológico dominante. Em consequência, no seu trabalho, gosta de criar situações que propiciem em seus alunos o desenvolvimento do espírito crítico e, admite ainda, que essa tendência adquiriu no curso com esse professor.

“Diva” se diz muito curiosa em tudo que está voltado para o seu trabalho. Gosta muito de ler. Até a conclusão do Ensino Fundamental, tinha sérias dificuldades com a leitura, mas teve a oportunidade de ser aluna da professora de Língua Portuguesa do Ielf. Essa professora fez com que ela superasse boa parte de seus bloqueios e fez emergir o gosto pela leitura, acreditando ser esse um fator primordial para avançar em seu desenvolvimento como profissional.

A professora “Liz”, de Língua Portuguesa, trabalhou a disciplina com “Diva” e “Kelly”. Ao ser entrevistada, falou do seu trabalho desenvolvido no Ielf. Essa profissional é egressa do curso de Letras da Universidade Federal do Acre. Enquanto estava no exercício da profissão,¹³ fazia todos os cursos relacionados com a sua área que surgiam na cidade, ao que atribui o sucesso do seu trabalho; à medida que ia participando desses eventos, fortalecia-se substancialmente nas atividades que realizava. As suas observações em sala de aula, integradas aos elementos que adquiria ao longo dos cursos que participava, decidiam os caminhos a serem trilhados com os alunos.

Em um trecho da conversa que tivemos com a professora “Liz”, ficam evidenciadas as razões pelas quais “Diva” a aponta como importante/significativa para a sua formação.

— Eu vou te dizer uma coisa que pode parecer ridícula: eu acredito na intuição do professor, porque ele está dentro da sala e está entendendo melhor o que ocorre com os alunos. Observando, ele vai verificando o que dá mais certo com as pessoas que no momento está trabalhando. É a mesma coisa de quando vai se fazer uma costura ou um bolo. Você descobre que essa farinha não é muito boa, temos que colocar um pouquinho mais de leite, não precisa aquela medida certinha, nós vamos experimentando. Era assim o meu modo de trabalhar. Eu aproveitava muito os textos dos alunos, para dali tirar os exemplos. Uma marca muito forte e que dava o roteiro das

¹³ Hoje não mais ministra aulas, assessora a equipe da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Acre.

atividades era que eu procurava motivar o aluno para que ele viesse a entender e gostar da Língua Portuguesa, ele gostar de escrever, ele gostar de ler e assim tudo ficava mais fácil para mim (Et.Pf.11-Liz).

O trabalho desenvolvido por “Liz” é bastante coerente com os resultados alcançados por “Diva”. Segundo ela, essa influência obtida no Magistério tem tornado possível superar muitas dificuldades que enfrenta com as crianças no dia-a-dia. A sua facilidade em trabalhar com as crianças fez com que “Maria” lhe destinasse o cargo de *professora dos repetentes*. Invariavelmente, tem alcançado bons resultados. Diz apelar a tudo que está a seu alcance para que essas crianças consigam ler. Da mesma forma que “Liu”, “Diva” é muito religiosa e, de certa forma, incute nos seus alunos o temor a Deus. As condições de vida tão adversas que as crianças enfrentam, favorecem sobremaneira ao mundo marginal e “Diva” não vê outra saída, até que mude toda essa situação, a não ser fortalecer a religiosidade, a fé em Deus dessas crianças.

Outro ponto ressaltado por “Diva”, ao qual atribui um avanço no seu desenvolvimento como profissional, foi a oportunidade que teve de morar por um período de três anos em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Seu marido, profissional de transporte de carga, foi impulsionado, na ocasião, a comprar o seu próprio caminhão e, naquele estado, essa possibilidade estava acessível às condições da família.

Na época, seus filhos estavam iniciando a vida escolar. Sempre estive muito atenta às atividades deles e em razão disso convivia intensamente com eles os acontecimentos da escola. Ser mãe e ser também professora motivou-a a buscar apreender os modos, o que ensinavam e as razões pelas quais as professoras de seus filhos agiam diferente. Para ela, esse foi um período de grande aprendizado e que interfere muito na sua forma de atuação.

Mesmo sendo a sua clientela aqueles alunos que não obtiveram sucesso na primeira série com outras professoras, “Diva” não deixa transparecer insatisfação com as crianças, diz apenas que *as vezes se sente um pouco cansada por sentir-se,*

em alguns momentos, um pouco sozinha, remando contra a correnteza do rio, mas mesmo assim é um trabalho que lhe dá muita satisfação, pois os resultados são gratificantes.

Ao ser questionada sobre as razões pelas quais não deu continuidade a sua formação em um curso de 3º grau, “Diva” ressalta as suas dificuldades nas áreas de Matemática, Química e Física. Além desses fatores, trabalha dois turnos (um com as crianças e o outro com alfabetização de adultos, no Paja) na escola, para ajudar no orçamento familiar, e o tempo que lhe resta é utilizado para os afazeres domésticos. Seu marido é caminhoneiro e vive muito fora, viajando. Não lhe resta tempo para estudar com afinco, capaz de potencializar a possibilidade de sua aprovação no vestibular. Assim o tempo vai passando, está quase se acomodando, suas condições são restritas e não permitem prosseguir na sua formação acadêmica.

Durante a realização do curso que ministramos, percebemos que “Diva” é uma pessoa muito solicitada pelas demais professoras que trabalham com a mesma série que ela. É muito acessível, demonstrando presteza e disponibilidade para ajudar nas dificuldades de seus pares. É muito próxima de “Val” e a tem orientado em tudo o que sabe, pois reconhece as dificuldades que a amiga enfrenta.

“Diva” tem 13 anos de exercício no Magistério, sempre nessa escola. Iniciou seu trabalho quando estava no 2º ano do curso, através do estágio remunerado. Desse período até os dias atuais, só se ausentou à época em que residiu em Porto Alegre, por exigência do trabalho do marido. Gosta muito do ambiente da escola e não pretende mudar.

Como podemos observar, os processos de desenvolvimento pessoal e profissional pelos quais “Diva” vem passando estão imbricados um ao outro. As necessidades pessoais, familiares se juntam às necessidades profissionais. Esses dois aspectos têm caminhado inseparavelmente. As interações estabelecidas, impulsionadas pelas necessidades sentidas, foram significativas tanto para o avanço pessoal/profissional, quanto para o organizacional. Ela é uma líder no grupo de alfabetização.

Embora “Diva” se encontre em uma fase de desenvolvimento profissional já um pouco mais avançada, se a compararmos com “Val”, “Isa” e “Mara”, ela tem uma capacidade em potencial imensa, desde que seus horizontes de possibilidades sejam alargados.

“Eva”:

— *Eu já trabalhava aqui na escola, quando fui informada do Logos II. Uma professora daqui estava fazendo e por influência dela fui para lá. Como eu continuava com os meus aluninhos em casa, essa modalidade ficava mais fácil de conciliar o horário. Dava aula particular em um período, no outro vinha para cá e nas férias estudava. Tínhamos aulas normais como no ensino regular, só que acontecia no período das férias. Essa turma era de professores da zona rural, eu era daqui da cidade mas consegui entrar. Para ter acesso ao curso tinha que já estar em sala de aula. Ao término do recesso escolar, ficávamos fazendo as matérias mais simples: levava para casa o livro, estudava e quando a gente julgava que estava bem, íamos lá fazer a prova. Tinha que alcançar a média oito. Isso durou três anos, tendo aulas na época das férias e fazendo as provas que não exigiam muita explicação no decorrer do ano. Para as provas, se sentíssemos dificuldades, tinha um grupo de professoras que ficavam a nossa disposição. As vezes juntava um número de três, quatro que não estavam entendendo e elas nos atendiam muito bem. Para mim foi muito proveitoso, cresci muito no Logos II. Além disso, foi um relacionamento tão bom com o pessoal da zona rural, somos amigas até hoje, foi uma coisa muito boa. Quando estava terminando o Logos II, o Ielf estava oferecendo o Adicional que equivalia a uma especialização em alfabetização. Ao concluir, iniciei outra, na área do ensino de excepcionais, mas não concluí. Engravidei e não fui mais. No Adicional não era muito diferente do Logos II. Sua maior vantagem era que as aulas eram mais detalhadas. Por exemplo, na*

Didática da Linguagem o professor ensinava vários tipos de letras, acompanhando de perto, vendo quem estava desenvolvendo ou não. Outra coisa muito falada era quanto ao relacionamento do professor com as crianças e a realidade em que o nosso aluno vivia, o que ele conhecia. Para iniciar o trabalho a partir do seu mundo. O Logos II e o Adicional para mim foi uma continuidade. Tanto em um, quanto no outro, tinham professores qualificados. Os dois foram bons. Eu descobri muita coisa lá nos dois, melhorou muito a minha prática de ensino. Antes eu ensinava como os meus professores haviam me ensinado, na minha vida de estudante. No Ielf os professores trabalhavam muito através de cartazes e produzíamos muitos materiais. A partir de sucata, construíamos materiais bem diversificados. Eles também, principalmente a professora de Didática da Linguagem, aconselhavam para que a gente produzisse os textos, não ficasse só no livro didático pois ele não coincidia com a realidade de nossas crianças. Dizia que era mais fácil para a criança, quando o ensino se relacionava com o que elas já conheciam, as dificuldades seriam mais facilmente superadas. Fiz vários cursos, mas uma experiência muito boa que tive, foi uma em que a equipe da SEC acompanhava o nosso trabalho. Tínhamos encontro uma vez na semana para estudar e discutirmos os acontecimentos da semana. Além disso tinha uma orientadora do projeto que ficava aqui na escola direto conosco. Ela era muito legal, nos deixava muito a vontade. Nós estávamos muito bem enturmadas com ela. Ela entrava na nossa sala e não tinha problema. Já com outras pessoas a gente fica meio nevosa. Não sei porque, mas com ela isso não acontecia. Esse trabalho foi muito bom, nós fomos até falar da nossa experiência em um encontro de professores do Estado em que o auditório estava lotado. Depois o projeto acabou, mas isso ficou. Depois que se começa a trabalhar embasada no construtivismo, não se consegue trabalhar de outra forma e nem acredita que fazia diferente (Et.Pe.84-2-Eva).

“Eva”, diferentemente de “Diva”, muito cedo começou a ministrar aulas em sua própria casa para crianças que não conseguiam acompanhar o que a escola exigia. Esse trabalho levou-a à escola e esta ao curso de Magistério. Para melhor conciliar os seus afazeres, fez opção pela modalidade parcelada do Magistério – Logos II. No decorrer do ano trabalhava na CEVAL e estudava as matérias, que, segundo ela, não exigiam muito detalhamento, e assumia o compromisso de freqüentar as aulas no período de recesso escolar.

Muito antes desse curso, “Eva” iniciara o processo de formação. Ensinava os seus alunos em casa, imitando as maneiras de seus professores(as) do Ensino Fundamental. A sua compreensão, acerca do seu trabalho, foi se tornando mais complexa à medida que o processo de formação foi se adensando.

Logo em seguida, após a conclusão do Logos II, prosseguiu com sua formação no curso Adicional do Ielf, especializando-se em alfabetização. Prosseguindo, iniciou outro aprofundamento na área do ensino de excepcionais, não chegando ao final por ter engravidado e a continuidade tornar-se inviável para o momento em que estava passando.

Para ela, tanto o Logos II quanto o Adicional propiciaram conhecimentos importantes, possibilitando uma substancial mudança em sua prática. Ao comparar um e outro, afirma não ter percebido diferenças significativas. Considera uma seqüência e o que se mostrou alterado foi que na especialização o processo se dava mais detalhado.

Não aponta aspectos negativos ou falhas nesses dois *portos de passagens*. Ao relatar os acontecimentos do curso, coloca em evidência o que para ela foi significativo e que leva em consideração no seu trabalho cotidiano: em todo ensino os primeiros pontos a serem considerados são as peculiaridades individuais das crianças, o seu mundo, as suas necessidades e a parte instrumental técnica do processo — cartazes, forma de traçar as letras e a produção de materiais diversificados, a partir de materiais a que o professor tem acesso.

É apontado também por “Eva” um aspecto apreendido nesses dois cursos e que utiliza no seu trabalho – a produção de textos pelos alunos. Em dois trechos de sua fala, ela exemplifica como constrói, juntamente com os alunos, os textos que dão sustentação ao seu trabalho pedagógico a cada dia, em um processo que tanto ela ensina aos alunos, como aprende com eles.

— As crianças nos dão muitas lições de vida, que mesmo você sendo adulto, que vai para lá e para cá, que trabalha, que estuda e não sabe. Como aqui na época da alagação. Muitas das nossas crianças são ribeirinhas e elas juntamente com suas famílias são alojadas aqui na escola. Então toda a realidade que passam eles contam para a gente: situações que nem se imagina. Com esse tema nós produzimos um texto. Eles contavam e nós escrevíamos... Para conseguir chamar a atenção de todos, quando estão muito agitados, eu coloco um como relator do episódio que está agitando a turma. Ele vai contando e eu vou escrevendo no quadro, todos ficam muito atentos e eu trabalho o resto do dia. Com isso eu não faço planejamento, procuro sempre seguir um roteiro, se der para seguir, segue, se não, buscamos outras coisas para atender as necessidades que surgem (Et.Pe.84-2-Eva).

“Eva” trabalha com crianças do terceiro período do pré-escolar (seis anos). Suas colegas, nos dias que nos encontramos para o curso sobre o projeto político pedagógico da escola, deixaram transparecer certa admiração pelo trabalho que é realizado por “Eva”. No entanto, argumentam com a impossibilidade de fazer o mesmo nas séries seguintes, pelas fortes cobranças recebidas no cumprimento dos conteúdos destinados à série que trabalham. As próprias parceiras que receberão essas crianças no ano seguinte não aceitam a “defasagem” de tais conhecimentos (conteúdos estabelecidos nos livros didáticos de cada série). A ausência de elementos que sustentem contra-argumentos e encorajem a enfrentar uma forma diferente torna inexecutável qualquer proposta que venha auxiliar e interagir com os seus repertórios. O isolamento entre os pares enfraquece as poucas possibilidades presentes no âmbito da escola.

“Eva” indica, na conversa que tivemos, que várias foram as oportunidades de participação em cursos voltados para o seu trabalho, mas de todos o que mais contribuiu para alcançar resultados visíveis com os seus alunos foi uma experiência realizada pela SEC.

Esse curso fazia parte de um projeto mais amplo, concebido no MEC e financiado pelo Banco Mundial (BIRD).¹⁴ Tal projeto, conhecido por Monhangara,¹⁵ contemplou dez escolas que trabalhavam com as séries iniciais, entre as quais a CEVAL estava inserida. Segundo a coordenadora do projeto, as instituições envolvidas foram beneficiadas nos seguintes aspectos: fortalecimento da parte física (ampliação e melhoramento do prédio escolar); compra material pedagógico (fortalecimento da biblioteca e todo material de apoio que viesse fortalecer o trabalho dos professores); desenvolvimento de recursos humanos (todo o quadro de pessoal da escola foi envolvidos em cursos, do[a] diretor[a] à merendeira); e, por último, o

¹⁴ Na década de 80, devido à crise de endividamento dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial ganhou importância estratégica. Segundo Soares (1996:21), “dada a situação de crise e extrema vulnerabilidade dos países endividados – que passaram a depender quase que exclusivamente dos bancos multilaterais para receber recursos externos, já que os bancos privados interromperam seus empréstimos para esses países após a moratória mexicana –, o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos. É importante compreender que essa influência se dá menos em função do volume de recursos emprestados, embora este seja importante para grande número de países, do que pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Assim esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem”.

¹⁵ Estas informações foram buscadas junto à coordenadora do Projeto Monhangara no Estado do Acre.

fortalecimento da equipe encarregada de implementar o projeto (assessorias, viagens, diárias).

A equipe encarregada de trabalhar com as professoras tinha como fundamentação teórica os estudos realizados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Com base nas informações obtidas junto às professoras envolvidas e a coordenadora, todo o curso realizou-se em serviço, ou melhor, havia na escola uma pessoa da equipe central à disposição das professoras e uma vez na semana reuniam-se todas, das dez escolas envolvidas, para discutir coletivamente as ocorrências da semana. Esse trabalho teve a duração de quatro anos. Após esse período, a equipe ficou centralizada na SEC, apoiando quando solicitada. O referido projeto funcionou de 1983 a 1990.

Na escola, enquanto durou o projeto, realizaram uma experiência cujos resultados, segundo “Eva”, foram *fascinantes*:

— *Foi uma experiência fascinante. Do pré-escolar segui com a turma para a primeira série, no ano seguinte continuei com eles na segunda série. A professora da terceira série continuou com eles trabalhando da mesma forma e na quarta série também, embasada no construtivismo. A equipe que nos orientava falava que não era uma linha, era um estudo, uma experiência. Foi uma turma que as pessoas ficavam fascinadas com as coisas que eles faziam. Eles criavam textos maravilhosos. Tem textos deles espalhados por aí, pela SEC, pelo Colégio Acreano. Criança que saiu daqui fazendo sucesso. Foi uma coisa que aconteceu que nós vimos que foi um resultado bom. Todos nós pensávamos que não íamos conseguir, mas com o apoio da equipe foi ótimo (Et.Pe.84-2-Eva).*

Embora essa experiência tenha integrado novos elementos e levado as professoras a refletirem mais sobre o que faziam e a se desprenderem um pouco mais das formas enraizadas, tendo o apoio continuado de pessoas que estavam integradas ao processo, não percebi em “Eva”, “Belle”, “Liu” e “Mara”, que participaram

dessas atividades, qualquer curiosidade sobre as razões que as levaram a vivenciar formas diferentes de atuação. Pelo material empírico a que tivemos acesso, nos aventuramos a dizer que as temáticas, objetos das reflexões, embora coletivas, circunscreveram apenas os aspectos técnicos do ensino. Foram excluídos do processo de formação as finalidades educacionais, ou melhor, não estavam presentes os âmbitos ético e moral do ensino.

Sobre esse aspecto Geraldi *et al.* nos auxiliam, ao afirmar que esse enfoque não

[...] rompe com a racionalidade técnica, é achar que a reflexão se dá sobre a questão técnica do ensino, a partir do que se desenvolve uma análise das destrezas e estratégias docentes, excluindo da competência dos professores e das professoras os processos de definição dos fins da educação, significando, portanto, a exclusão do âmbito ético e moral do ensino (Geraldi *et al.*, 1998:250).

Apesar das limitações, de não terem estendido as reflexões para além de suas possibilidades como professoras, das condições que lhes cercam, das condições de vida das crianças com as quais trabalham, das relações de poder que envolvem as situações, da introdução de elementos induzindo certezas sem questionamentos, é percebido por “Eva” um avanço substancial na sua forma de compreender o processo de ensino, se comparado às suas condições anteriores. Diz ainda mais: as crianças que foram submetidas a essa forma de atuação apresentaram resultados visíveis em relação às outras crianças, com as quais as professoras se restringiram às formas mais tradicionais de execução de ensino.

“Belle” também explicitou em sua fala os avanços obtidos com as crianças quando as professoras se respaldam em uma forma mais construtivista de ensino:

— *No ano passado, duas professoras da mesma série trabalharam de formas diferenciadas. Uma trabalhava tirando as coisas das crianças e a outra trabalhava no bê-a-bá. A primeira obteve um resultado bem melhor em relação a outra. Uma acreditava muito no construtivismo e*

a outra achava que era bobagem, achando que no final dava a mesma coisa, mas não foi o que aconteceu (Et. Pe.89-7-Belle).

As quatro professoras, que já estavam na escola e que participaram efetivamente da proposta construtivista de atuação, consideram que essa modalidade de formação enriqueceu consideravelmente os seus processos de desenvolvimento profissional. Após o encerramento do curso, muitos elementos foram acrescentados, diversificando um pouco mais as suas formas de atuação. Não fazem da mesma forma, quando da época do evento, alegando a ausência de materiais e disponibilidade de tempo para melhor pensar os acontecimentos da sala; afirmam que, para tal, precisariam trabalhar apenas nessa escola, o que não ocorre; todas elas se dividem em mais uma jornada de trabalho, após o período ocupado na CEVAL, mas afirmam categoricamente que suas práticas foram alteradas, e que a partir do momento em que passaram a trabalhar dessa forma *“não conseguem atuar como antes e nem acredita que fazia aquele trabalho, foi uma experiência que não dá mais para voltar”* (Et.Pe-84-2-Eva).

A convicção e certezas que “Eva” e “Belle” demonstram quando falam da forma construtivista de atuação nos leva a pensar no que Silva argumenta em seu artigo na obra *Liberdades reguladas*, organizada por ele:

A pedagogia construtivista das reformas educacionais e curriculares de nosso tempo parece recitar, numa nova versão, o script da narrativa do progresso e da ciência. A descrição construtivista da criança cognitiva e dos processos escolares de aprendizagem é narrada como o ápice de uma história de compreensão cada vez mais científica da mente humana. Não apenas isso: a psicologia construtivista é representada como constituindo o núcleo da educação e da pedagogia. A psicologia construtivista parece constituir a grande narrativa da educação e da pedagogia. Numa época de tanta dúvida e incerteza, de tanta crise de autoridade e legitimidade, de uma profunda “crise da representação”, talvez seja apenas humano, demasiadamente humano, apoiarmo-nos no conforto moral de uma narrativa mestra que nos devolva as fundações e os centramentos perdidos. Com as incertezas que cercam até mesmo o marxismo, será o construtivismo a última narrativa mestra em educação? (Silva: 1998:13).

Com a formação que foram construindo ao longo de suas histórias de vida e imersas em uma realidade extremamente complexa, em que as condições de trabalho são limitadas, é humano, como bem diz Silva, se apegarem às parafernalias tecnológicas de controle do eu, na ilusão, até certo ponto necessária, motivadora de ânimos, importantes para enfrentar uma realidade tão adversa. Se pensarmos nas formas anteriores de atuação e relacionarmos com o entendimento que algumas professoras da CEVAL hoje têm acerca do trabalho que realizam, podemos afirmar do avanço qualitativo no processo de desenvolvimento profissional .

Outro ponto bem avaliado por “Eva” e que, aos nossos olhos, aparece como um aspecto de forte influência e que contribuiu para o desenvolvimento profissional dessas professoras, foram as relações de confiança estabelecidas entre elas e a orientadora do projeto que permanecia na escola. Será que realmente isso existiu?

“Eva” ao ressaltar que *“ela era muito legal, nos deixava muito à vontade. Nós estávamos muito bem enturmadas com ela. Ela entrava na nossa sala e não tinha problema. Já com outras pessoas a gente fica meio nervosa. Não sei porque, mas com ela não acontecia”*, parece nos dizer da atmosfera confiante que a orientadora conseguiu estabelecer, juntamente com elas. Não havia constrangimentos, nem medo de errar, os saberes se completavam no trabalho.

Essa relação de confiança se apresenta muito peculiar a essa experiência. O estar junto, o partilhar dificuldades, a cumplicidade, o apoio solidário nos momentos de conflito, de dificuldades se fazem somente onde existe a confiança entre os elementos envolvidos.

Quanto à confiança existente entre as nove professoras e a diretora da CEVAL, em todas as falas estão presentes elementos que traduzem receptividade, expressando sentimento mútuo de aceitação e desprendimento. No entanto, essa mesma relação parece não ocorrer entre elas e entre elas e as supervisoras, quando esta figura se encontra no quadro de profissionais da escola.

Estes dois fragmentos da fala de “Nina”, exposto a seguir, nos dão subsídios para pensar nessa direção:

— *Eu já tive supervisora que sentava comigo e dizia muita coisa: dá para você fazer assim, me orientava mesmo. Ultimamente isso não acontece, só recebo muitas críticas: você está muito agitada, você está muito ansiosa, calma, calma, isso é assim mesmo e fica nisso mesmo, não sugerem nada e com isso eu nem procuro mais, parece que só eu tenho problema, sou frustrada, não falo mais nada, fico ‘na minha’. Quando estou sem saber o que fazer, saio um pouco, vou receber um pouco de ar livre lá fora, fico pensando em casa, sozinha até encontrar uma solução ou então procuro a Maria se ela não tem idéia na hora, nós procuramos juntas.[...] Aqui cada uma tem o seu material, ninguém ajuda ninguém, quando muito, conversamos com a colega que trabalha com a mesma série. A tua experiência é tua, o que é teu é teu, aqui ninguém divide nada, nem facilidades, nem dificuldades (Et. Pe.95-9-Nina).*

Todas afirmam ser “Maria” o ponto de apoio nas dificuldades encontradas no processo de ensino. No entanto, não têm o hábito e o sentimento confiante para buscar nas colegas e na supervisora o que necessitam. A busca se dá solitária, quando muito a dividem com a colega que realiza o mesmo trabalho e na mesma série. “Nina” trabalha na escola há quatro anos e, como ela diz, no começo buscava com a sua supervisora orientação, dividir dificuldades, angústias e conflitos, mas a forma como era recebida aos poucos foi fazendo com que se distanciasse e se fechasse consigo mesma. Quando diz que parecia ser só ela a ter problemas, mostra-nos que esse comportamento é comum a todas.

Fontana nos oferece apoio quando trabalha a questão da confiança entre os pares e superiores hierárquicos, pré-requisito para o favorecimento do trabalho coletivo. Sua fala é bastante elucidativa quando diz:

Sob tais condições de trabalho, como compartilhar com um colega o nosso não-saber, as nossas dificuldades? Como compartilhar com um colega uma atitude que reconhecemos como inadequada? Com quem falar, dentro da escola sobre nossas discordâncias? Com quem falar sobre nossos sonhos e esperanças, sobre as modificações que estamos fazendo (ou que gostaríamos de fazer) em nossa atividade, para torná-la mais conforme aos projetos que assumimos? Como aprender fazendo junto na escola, quando a construção da confiança no outro, como parceiro, vai sendo minada? Em condições que dificultam o compartilhar do trabalho com nossos pares, menor ainda tende a tornar-se nossa aproximação com aqueles que ocupam lugares superiores aos nossos na hierarquia escolar, ainda que seus papéis se supervisão e orientação definam-se pelas tarefas de dinamizar e integrar o trabalho na escola e de possibilitar, aos professores, o processo de educação continuada (Fontana, 1997:131).

Embora a confiança esteja presente nos relacionamentos com “Maria”, o mesmo não ocorre no conjunto das professoras e supervisoras, o que inviabiliza a troca de saberes entre elas nos debates coletivos na escola.

Dizer que as professoras da CEVAL não trabalham refletindo sobre o que fazem seria afirmar levemente o que não ocorre. Elas refletem, sim, mas solitariamente. E os elementos (conhecimentos) que dispõem são extremamente reduzidos para alargar as inúmeras possibilidades de reflexão e atuação. “Nina” deixa bem explícitas as estratégias que utiliza para buscar alternativas que vislumbrem soluções nas dificuldades que enfrenta. Sai da sala, respira uma brisa mais fresca para pensar melhor o que fazer. Em casa, continua fazendo conjecturas, até atingir uma possível saída para o que no momento a está afligindo.

Voltando a analisar os fragmentos da conversa com “Eva” sobre sua formação, diríamos que a experiência de que ela teve oportunidade de participar, tendo acompanhamento no trabalho e realizando discussões coletivas sobre o processo pedagógico que desenvolviam, propiciou avanços em seu trabalho docente e conseqüentemente em sua prática pedagógica.

A partir desse trabalho, “Eva” e outra parceira sua expuseram em um encontro de professoras do Estado, com auditório lotado, suas experiências e os

resultados que estavam alcançando com essa forma diferente de atuação. Isso demonstra indícios de outras possibilidades de formação continuada, com modalidades alternativas, alterando as rotas que insistentemente tentam prosseguir.

“Mara”:

— *No Ielf foi maravilhoso, era uma turma de 45 alunas muito unidas, estávamos juntas em tudo. Tanto no estudo, quanto nas farras que promovíamos. Os professores de lá eram muito bons. Só uma coisa que não achei satisfatória foi a Prática de Ensino. Parte dela aconteceu com os nossos próprios colegas e teve mais uma coisa, observamos em um lugar e demos aula em outro diferente. Além disso foi muito corrida, praticamente fizemos tudo em duas semanas. Uma observando e a outra para planejar e ministrar a aula. Fiz tudo aqui nesta escola, eu já era bolsista. Foi programado para observar e dar a aula no mesmo lugar. Mas depois deu tudo errado. Era só uma professora para uma turma muito grande e aí tivemos que fazer a regência para os próprios colegas e para crianças do pré-escolar em outra escola. Uma coisa positiva que aprendi lá é que todo planejamento parte das crianças, das palavras que elas usam. Outra coisa muito boa foi traçar as letras em cartazes. Não tivemos muita coisa de escrever. Era só trabalho, trabalho por cima de trabalho. Depois do terceiro ano, voltei para o Adicional e também teve bastante trabalho. Uma época, saí por quatro anos de sala de aula. Fiz dois cursos de Educação Física e Educação Ambiental e com isso fiquei como orientadora das demais professoras dessas duas áreas. Todos os cursos que a SEC tem realizado nós temos participado, mas deles todos o que achei mais favorável foi o que aconteceu através do Projeto Monhangara. Abrangia as quatro áreas. Eles orientavam a gente bem de perto. Quando havia um ponto negativo eles diziam, mas também se conseguíamos ultrapassar eles falavam da mesma forma (Et.Pe.84-3-Mara).*

Como “Eva”, “Mara” concluiu o Adicional no mesmo ano, como também participaram juntas do curso Monhangara. No entanto, a vida escolar de “Eva” se deu totalmente em escola pública. “Mara” cursou o Ensino Fundamental em uma escola religiosa de Servas de Maria, que, segundo ela, utilizavam procedimentos muito distanciados das formas mais agradáveis de ensino, fazendo-a atingir um *esgotamento mental*. Sua família, em razão dos acontecimentos vivenciados por ela nesse grau de ensino, argumentaram, na época, contra a continuidade do estágio seguinte de formação.

“Mara”, primogênita de pais não-alfabetizados, e que com muito sacrifício trabalhavam para mantê-la em escola paga, era depositária de toda a esperança de melhoria de condições de vida. Esses pais, iludidos na crença ingênua de que a escolaridade era a maior alavanca de transformação social,¹⁶ inicialmente arregimentaram esforços e incentivos para vê-la estudando. Posteriormente, ao assistirem os sacrifícios da filha para atender as exigências da escola e vendo o quanto ela sofria para cumprir o que lhe era imposto, mudaram de pólo. Eles passaram a ser os primeiros, de uma série de muitos, bloqueadores da continuidade dos seus estudos. Segundo “Mara”, eles diziam:

— *Menina, pára com isso, você vai enlouquecer; minha filha, veja bem o que lhe ocorreu, você fez o primeiro grau por cima de trancos e barrancos, de tanto estudar, obteve um esgotamento mental* (Et.Pe.84-3-Mara).

Mas “Mara” precisava de uma qualificação profissional para trabalhar, não queria para si o trabalho que a mãe realizava. E assim ingressou no curso que muito cedo havia escolhido, apesar do sacrifício que vivenciou no período anterior. No primeiro ano, começou a trabalhar na CEVAL na condição de bolsista do Magistério.

¹⁶ Houve época em que processos ideológicos difundiam a idéia de que a escolaridade era a maior alavanca de transformação social. Hoje, em tempos neoliberais, esses processos estão sendo retomados, “vendendo-se” a mesma idéia para a consecução de emprego.

No Ielf foi maravilhoso, segundo ela. Será que podemos questionar essa valoração? Vindo de uma experiência escolar anterior? Foi lá que encontrou parceria, coleguismo, professore(a)s mais ameno(a)s nas suas exigências. Era um curso em que prioritariamente se privilegiavam os aspectos humanos e técnicos do processo de ensino, e “Mara”, com uma história de escolaridade nas quais tais dimensões pouco eram valorizadas, é bem coerente na valoração que atribui ao curso.

“Mara” é a terceira professora a nos dar indícios do quanto a formação no Ielf está circunscrita às dimensões¹⁷ técnica e humana. “Diva” apontou um único professor que abordava questões com interesse mais político-social, levando-as a olhar de forma diferente da trivialidade a que todos viam. Se observarmos e levarmos em consideração que essas professoras representam uma amostra dos anos de um pouco mais de uma década (1982-95), talvez não seja tão relevante, mas isso fornece indícios da restrita tematização de questões que despertassem uma observação mais crítica do mundo em que estão inseridas.

Se compararmos o que ocorria, na década de 80, nos grandes centros da intelectualidade brasileira, onde se explicitavam estudos da Pedagogia Crítica, podemos dizer do pouco que esta influenciou no início e na continuidade da formação profissional dessas professoras.¹⁸

“Mara” ao se referir a disciplina Práticas de Ensino, evidencia com mais ênfase o que já falamos, ao tratar da nossa trajetória como professora de Psicologia da Educação do curso de que ela é egressa. Essa disciplina, por estar no currículo como estratégia de aproximação mais acentuada com a realidade das escolas das séries iniciais, também não cumpriu o seu desígnio.

¹⁷ Candau (1993:48) nos diz que a “educação é um processo multidimensional. De fato, ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente”.

¹⁸ Pode ser encontrada na Parte II desta dissertação a análise do processo de influências da Pedagogia Crítica, vividas pela pesquisadora, a partir da segunda metade da década de 80.

O ano de 1983 funcionou com duas grades curriculares. Uma para atender os alunos remanescentes da grade anterior, onde a disciplina Práticas de Ensino aparecia com uma carga horária de 150 aulas concentradas no 3º ano. A outra, após estudos conjuntos entre o(a)s professore(a)s do Ielf e a equipe da SEC, foi introduzida com esse componente curricular, dividindo a mesma quantidade de horas entre o 2º e o 3º anos.

“Mara” é egressa da grade curricular que concentrava a totalidade da carga horária da Prática de Ensino no último ano. Uma única professora para atender duas turmas de 40 a 45 alunas cada uma. Como “Mara”, “Belle” e “Nina” fazem críticas à Prática de Ensino que realizaram. Para as duas primeiras professoras, a disciplina se restringiu a apenas duas semanas. Com “Nina”, todo o trabalho foi realizado com as colegas. Qual outra forma milagrosa de trabalhar essa disciplina, com as condições que circundam o(a)s professore(a)s formadore(a)s? Todo(a)s, com raras exceções, têm outras jornadas de trabalho para completar o orçamento familiar. O resultado a que “Mara”, “Belle”, “Nina” e as demais alunas de suas turmas chegaram é consequência da pouca importância atribuída a esse componente curricular. O total anual de 150 horas efetivamente é cumprido em duas semanas, uma observando aulas e outra ministrando aulas para os próprios colegas do Magistério, cumprindo apenas as formalidades legais.

“Mara” participou do projeto Monhangara e de dois cursos, um na área de Educação Física e outro na área de Educação Ambiental. Esses dois cursos elevaram-na ao posto de orientadora dessas áreas, *“mas depois a educação ambiental acabou e voltei para sala de aula para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem”*, conta ela.

Esse trecho da fala de “Mara” mostra que as alterações que surgem na escola tem ponto de partida na SEC. Enquanto esses projetos têm incentivo, funcionam. Observe-se que “Mara” ausentou-se do trabalho que há 14 anos vem desenvolvendo com crianças com dificuldades de aprendizagem, justamente por um período de quatro anos, correspondendo a uma gestão de um grupo político. Ao término, o grupo novo que assume o comando pouco avalia o que vem dando certo nas escolas.

Acaba o mandato e junto com este todas as iniciativas que foram implementadas no período. Não há continuidade. Outros projetos, quando surgem, tomam outras direções. Mas muitas coisas ficam com essas professoras. No entanto, ainda não atingiram a compreensão de que a positividade de suas experiências podem prosseguir.

“Kelly”:

— *Eu esperava do Magistério uma coisa mais profunda. Tive professores que realmente não apresentaram o que se esperava deles. Mas não eram todos, tive também bons professores. Penso que para quem quer se formar mesmo em professora, o Magistério é uma coisa muito profunda, deixa marcas para o resto da vida, mas nem todos pensam assim, tivemos algumas matérias que não ajudou em absolutamente nada. Mas teve matérias que até hoje me servem, que ficou mesmo marcado na minha vida. Vou explicar melhor: é a dedicação, sabe? O empenho do professor em fazer o aluno entender. Tinha professor que se preocupava realmente com o aluno, a aula se tornava uma maravilha, o tempo passava que nem nos apercebíamos, era uma coisa gostosa, se aprendia mesmo. Mas outros, ao chegar na sala empurravam os conteúdos de qualquer maneira ou muitas vezes não davam nada, só conversavam, era uma tristeza. Os conteúdos eram trabalhados muito por cima, não havia a preocupação que ali se estava formando professores de crianças. Entravam na sala falavam alguma coisa e iam embora, era só para preencher o tempo. Ao chegar no final do bimestre passavam um trabalho da matéria que não foi dada, e estava tudo certo. Apresentávamos aquilo a ele, muitas vezes não sabíamos nem o que estávamos falando, mas no final de tudo alcançávamos notas bem boas e com isso todos se calavam. O ritmo era: Com aqueles professores exigentes, nós estudávamos, com os demais se levava no bem bom. Por exemplo, muitas Didáticas eu não sei para que me serviram. Do que vi lá e que mais me marcaram foram Língua Portuguesa, Didática dos Estudos Sociais e Psicologia.*

Apesar de ser péssima em Língua Portuguesa e a professora ser muito exigente ela nos deixava muito à vontade, muito mesmo. Os cartazes que faço até hoje, a forma de trabalhar os conteúdos com as crianças no dia-a-dia, como produzir material a partir das sucatas, tudo isso eu devo muito ao professor de Estudos Sociais, foi ele quem mais nos aproximou do mundo da sala de aula. A Psicologia vista no Magistério me despertou uma vontade muito grande em ser Psicóloga, mas aqui em Rio Branco não tem, ficou só na vontade. É uma coisa que eu gosto muito, principalmente com os meus alunos, entrar na vida deles. Quando se está na sala de aula percebemos o quanto a Psicologia é importante. Comecei a trabalhar aqui nessa escola eu estava no segundo ano do Magistério e a nossa Diretora sempre teve a preocupação com aquelas crianças rebeldes e ela coloca na minha sala. Ela diz que consigo transformar as crianças. E assim, sempre tenho alunos desse jeito. Muitas vezes pensava em desistir pelas dificuldades, mas graças a Deus tenho conseguido resultados bons. No Adicional, tive um professor de Psicologia também muito dedicado e tudo isso tem me ajudado muito. Depois do Adicional continuei buscando, fiz muitos cursos, nunca parei. Sempre quis fazer uma faculdade, mas não consigo aprovação no vestibular, o Magistério não me preparou e com o salário que ganho não dá para pagar um cursinho e sustentar a minha família. As vezes que tentei passei na primeira etapa, mas no final não dava em nada. Isso é um sonho guardado lá no fundo (Et.Pe.88-4-Kelly).

“Kelly” alimentava expectativas bem maiores em relação ao curso de Magistério. Segundo ela, o contato com algumas áreas do conhecimento que o envolvem, ficaram muito distante do que esperava. O seu trabalho, iniciado na CEVAL em 1987, gerou esperanças de obter no Ielf solução para boa parte de suas dificuldades encontradas no dia-a-dia com as crianças com as quais desenvolvia o processo de ensino.

Ingressando no curso em 1988, inicia a sua espera, que permanece no transcurso dos três anos e depois no Adicional, por maiores pontos de interseção entre o que ela almejava e o que o Ielf oferecia. Pouco se perguntou ao conjunto de alunas, onde muitas delas já exerciam a docência, sobre o que vivenciavam com as crianças ao desenvolverem o trabalho pedagógico.

Como acontece na CEVAL, tanto “Kelly” como “Belle” emitem informações sobre a rotatividade de professore(a)s naquele Instituto de Ensino, fato constante pela condição contratual que regia o vínculo passageiro com a instituição. Não generalizando, mas levando em consideração o número alto daqueles que vêm no Magistério somente mais uma fonte para somar ao rendimento principal, podemos dizer que esse fator, entre outros, contribui acentuadamente para descaracterizar e proletarizar a profissão docente.

Por todas as condições e prioridades que cercam esse(a)s professore(a)s e aluno(a)s, que aqui não interessa analisar, é selado o pacto da mediocridade: “[...] *no final do bimestre passam um trabalho da matéria que não foi dada, e estava tudo certo. Apresentávamos aquilo a ele, muitas vezes não sabíamos nem o que estávamos falando, mas no final notas bem boas e com isso todos se calavam.*” Esse pacto, como vemos, é acompanhado de um *verbalismo alienante* (cf. Nudler, 1975), que oculta a realidade educacional. Os trabalhos escolares são vistos menos pelo que podem levar a refletir, observar e analisar, mas como cumprimento de etapas e prescrições previamente programadas que devem ser copiadas, fixadas e repetidas, edificando dessa maneira uma rede de significação vazia e oca da realidade que irão enfrentar.

No entanto, “Kelly” não aponta somente desencanto com aquele curso. Indica também elementos curriculares que exerceram forte influência no trabalho que desenvolve hoje: Língua Portuguesa, Didática dos Estudos Sociais e Psicologia.

Sua professora de Língua Portuguesa foi “Liz”, de cujo trabalho comentamos fragmentos quando tratávamos da formação de “Diva”. Didática dos Estudos Sociais foi, segundo “Kelly”, a disciplina que mais se aproximou do mundo da sala de aula

das séries iniciais. Além de “Kelly”, “Diva” e “Eva” esboçaram as marcas que o professor desse componente curricular deixou, influenciando as suas atuações nas aulas que desenvolvem atualmente.

“José”, o professor da época, como “Liz”, foi procurado e nos forneceu informações acerca do seu modo de trabalhar com as turmas do Magistério:

— Naquele tempo, elas gostavam das aulas porque eu já vinha fazendo muitas leituras, leitura, leitura... tentando conciliar as necessidades deles, procurando tornar as aulas interessantes, como por exemplo, uma vez eu peguei o dicionário Aurélio, aquele grandão que dizia o que significava a palavra interessante, depois fui buscar até a raiz em latim, e aí fui trabalhando sempre assim as aulas. Eu peguei a programação e fui vendo que tinha coisa ali, que não era o que estava acontecendo nas aulas das escolas. E aí fui, com base no que acontecia nas escolas e com o que acontecia no Instituto, procurando trabalhar de forma atrativa e então comecei a ensinar como programar as aulas. Por exemplo, no caso do desmatamento: eu apresentei uma palavra no quadro e aí comecei a tirar deles o significado, o que entendiam, o que passava na mente deles quando eles viam aquela palavra e aí começava o jogo. Eu fazia tipo como se faz com uma criança mesmo. Era um trabalho lúdico (Et.Pf.10-José).

Como podemos observar nesse fragmento de sua entrevista, “José” procurava efetivamente fazer com as alunas do Magistério o que era discutido teoricamente, pelo(a)s demais professore(a)s, como prescrição a ser seguida por elas com as crianças das séries iniciais. Não obstante, todo o receituário indicativo dos modos de proceder no ensino, não eram levados em consideração pela maioria do(a)s professore(a)s do Ielf na própria situação que no momento estavam levando a termo.

Mais uma vez encontramos argumentos para compreender o distanciamento das professoras da CEVAL das hipóteses científicas produzidas ao longo da história e estudadas em suas formações. Tais hipóteses eram (e talvez ainda continue assim)

estudadas e aceitas sem questionamento no Ielf pela maioria do(a)s professore(a)s formadore(a)s.

“José” fazia diferentemente da maioria. Embora o seu trabalho tivesse tendência mais acentuada aos aspectos humanos do ensino, procurava dialeticamente, de acordo com a sua história de vida/formação, articular as suas leituras às necessidades de suas alunas, condições e necessidades das escolas das séries iniciais. Os acontecimentos da região eram motivadores temáticos para os debates em aula, desencadeando uma infinidade de subtemas que davam oportunidades de discussão, articulando as quatro grandes áreas do conhecimento.

Em outro trecho de sua entrevista, “José” nos fornece maiores subsídios acerca do seu trabalho, explicitando o que falamos no parágrafo anterior:

— Por exemplo, queimadas. Eu dei uma aula, até procurei o planejamento para trazer para você, mas não encontrei: um dia eles estavam reclamando muito da quentura e da fumaça. Aí eu perguntei por que estava acontecendo aquilo? Eles responderam: era por causa das queimadas e então escrevi no quadro essa palavra e começamos a aula dali. E aí eles começaram a dizer que era colocar fogo na mata. E eu sei que descambou para um lado, como diz o outro, para derrubada, roçado, fazer campo, esse pessoal que vem de outro lado que só querem derrubar para fazer campo, estão destruindo tudo... (Et.Pf.10-José).

E assim José ensinava a realizar o planejamento das atividades que elas iriam desenvolver com as crianças, juntamente com a construção de materiais a partir de sucatas que elas fossem tendo acesso.

Como “Kelly”, “Isa”, “Belle” e “Val” falam das influências e do quanto ficaram seduzidas pela disciplina Psicologia da Educação. “Kelly” e “Val” afirmam que a partir das relações estabelecidas com essa área, brotou um sentimento de grande simpatia em relação a ela. As duas dizem do quanto conseguem argumentar

com as pessoas e seus aluno(a)s para que cedam em favor daquilo que estão trabalhando e esse domínio atribuem aos estudos realizados no Magistério.

Como vemos, mais uma vez temos subsídios para dizer que o curso no Ielf predominantemente concentrava o trabalho nas tecnologias de regulação da criança e mais, trabalhando essas hipóteses científicas como verdades inquestionáveis. A dimensão psicológica do ensino era encarada como a panacéia para todos os problemas que as futuras professoras iriam enfrentar nas escolas com as crianças. A previsibilidade do que iria acontecer no futuro e as certezas que envolviam as discussões homogenizando a infância a um determinado padrão de possíveis comportamentos levam-nos a buscar o que Larrosa (1998) aponta ao analisar o “enigma selvagem” que comporta a natureza infantil. Ele diz:

Ao mesmo tempo, porém, em que uma criança nasce, algo outro aparece em nosso meio. E é outro porque é sempre outra coisa e não a materialização de um projeto, a satisfação de uma necessidade, o cumprimento de um desejo, a satisfação de uma carência ou a reparação de uma perda. É outro enquanto outro, não a partir do que colocamos nela. É outro, porque sempre é outra coisa do que aquilo que podemos antecipar, porque sempre está muito além do que sabemos ou do que queremos ou do que esperamos. A partir deste ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez de nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós mesmos (Larrosa, 1998:72-73).

Larrosa nos dá pistas para mais uma vez procurar opinar sobre as possíveis razões que afastam/aproximam as professoras da CEVAL de elementos (produção acadêmica) que contribuem, mas não dizem tudo, sobre a criança. As expectativas que foram geradas acerca desses conhecimentos no Ielf, veiculando a sua capacidade de tudo solucionar, encaminham para dois pólos (como observamos nos dados empíricos oferecidos por “Kelly” e, logo adiante, por “Liu”): procuram materializar na criança o projeto previamente absorvido, pensado para regulá-la — *“a nossa diretora sempre teve a preocupação com aquelas crianças rebeldes e ela coloca na minha sala. Ela diz que consigo transformar as crianças”* — e ou afastam completamente dessas hipóteses teóricas por não satisfazerem as expectativas geradas quando passaram a trabalhar com as crianças — *“[...] é aquela coisa certinha, em que as crianças vão acompanhar se conseguirmos fazer como dizem.*

Quando chegamos aqui é totalmente diferente, por mais que façamos o que disseram, não dá certo e aí a gente tem que se virar”.

Ao longo de suas histórias de vida/formação, as raras oportunidades que surgiram vieram fortalecer o que haviam vivenciado no curso de Magistério. Não é possível esperar dessas professoras o que elas não tiveram a oportunidade de contatar.

“Liu”:

— Eu acho que o curso lá no Ielf estava muito distante desta realidade aqui da escola, como ainda hoje continua assim, pelo que os alunos de lá demonstram quando vêm estagiar aqui. Nós aprendemos é aqui na prática, é vivendo aqui, por que tem umas coisas que são, por exemplo, os conteúdos estudados lá, teoria, teoria, que a gente vê que na prática é uma coisa completamente diferente, nem sempre é como nós estudados. É aquela coisa certinha, que as crianças vão acompanhar se conseguirmos fazer como dizem. Quando chegamos aqui é totalmente diferente, por mais que façamos o que disseram, não dá certo e aí a gente tem que se virar. Comecei a trabalhar quando estava no segundo ano do curso aqui nessa escola e antes eu estudei aqui até a quarta série. A minha mãe era vice-diretora daqui e conseguiu um contrato temporário. Quando comecei a trabalhar, certas áreas começaram a ter sentido, como aquelas que apresentavam materiais, como confeccionar, algumas técnicas, nem todas davam para encaixar nesta realidade. Nós estudamos muito sobre as crianças. Depois fiz todos os cursos didáticos que a educação oferecia, mas são poucos, faz um tempão que não oferecem nada. Já trabalhei em duas outras escolas, todas as duas particulares. O ritmo é muito diferente, o professor não tem liberdade para fazer do jeito que ele entende que seja melhor. Apesar dos maiores recursos da escola e as crianças virem de famílias com condição de vida melhor, eu acho que aqui na escola pública nós conseguimos

diversificar mais, temos mais autonomia. Na escola particular o professor é muito vigiado e tem que seguir a cartilha (Et.Pe.88-5-Liu).

“Liu” convive na CEVAL desde sua infância. Coursou as séries iniciais nessa escola. Sua mãe, como vice-diretora, tanto viabilizou o seu acesso como estudante, quanto possibilitou o seu ingresso na profissão docente quando ainda cursava o 2º ano do Magistério. Antes disso, não via muita relação do currículo em que estudava com a vida na escola.

“Liu”, “Nina” e “Belle” consideram o curso do Magistério muito distante do que acontece na escola. “Liu” afirma que só após o início do seu trabalho como professora conseguiu fazer algumas relações entre o que estudava com o que era necessário fazer em sua sala de aula com as crianças. Algumas áreas passaram a ter mais sentido para ela, como aquelas que informavam sobre técnicas de ensino, construção de material didático e aspectos do desenvolvimento infantil.

Na sua fala, “Liu” deixou transparecer certo desdém acerca do curso que realizou no Magistério. Essa época passou em sua vida, deixando poucos vestígios de utilidade. Segundo ela, os elementos que foram adquiridos na prática cotidiana de aula são os que lhe têm sido caros para a continuidade de seu trabalho.

A outra atividade de “Liu”, embora realizada fora da escola, influencia o seu trabalho no interior da CEVAL. Ela é modelo de moda. Sempre que é possível, promove com as criança eventos que possibilitem a realização de desfiles em passarelas. Afirma que essas atividades conseguem fazer com que as crianças falem menos às aulas, principalmente as meninas.

Para Ezpeleta & Rockwell, a cotidianidade da escola é integrada pela vida das pessoas na sua totalidade, com todos os aspectos de suas individualidades e de suas personalidades. Para compreendê-las, essas particularidades heterogêneas não podem passar ao largo das preocupações. Segundo elas, no dia-a-dia escolar,

[...] os sujeitos costumam integrar práticas e saberes que provêm de outros âmbitos e excluir de sua prática cotidiana elementos que pertencem ao domínio escolar. Assim, o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida. Ao mesmo tempo, sua prática se afasta necessariamente dos modelos recebidos nos quadros da formação docente, os quais pertencem à própria instituição escolar (Ezpeleta & Rockwell, 1989:25).

Nesse sentido, podemos ver, segundo o que “Liu” relata, o cruzamento de elementos da sua vida privada, como também a ruptura com conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, por serem, na percepção dela, inócuos na organização do trabalho que realiza, como já pontuamos anteriormente.

Outro aspecto particular da vida de “Liu” e que influencia o seu fazer na escola é sua opção religiosa. Ela frequenta a Igreja Batista e é muito fervorosa. Diz que, após utilizar todos os recursos que dispõe para chamar a atenção das crianças, e se os resultados não atingirem o esperado, começa a falar de Deus. Segundo ela, essa é uma forma que o retorno é satisfatório. E diz: *“aqui se não nos apegarmos a Deus não conseguimos nada com eles. São crianças muito rebeldes, sem orientação em casa.”*

Aqui verificamos outro mecanismo de controle do eu e perguntamos: nas circunstâncias em que essas professoras se encontram haveria outra forma de realizar o trabalho que fazem? Sem retroceder às formas autoritárias e explícitas?

Todas elas ocupam o outro período de que dispõem com outras atividades para reforçar o orçamento, como já dissemos. A cada ano que passa, se submetem aos exames de vestibular para a Ufac, única instituição de ensino superior em todo o estado, sem sucesso. Os cursos que frequentaram não as prepararam para ter domínio de Física, Química, Matemática, etc., correspondente ao que é exigido.

Com exceção de “Mara”, todas foram impedidas de continuar os estudos no 3º grau por não obterem aprovação no concurso vestibular e sonham com essa possibilidade. A cada novo ano que se inicia, submetem-se a esse processo seletivo.

Admitem não estarem preparadas. No Magistério, não estudaram com profundidade todas as áreas exigidas nos testes, e com o salário que recebem nada resta para cobrir as despesas que possibilite a participação em cursos preparatórios que têm essa finalidade. Eu pergunto: qual o curso profissionalizante que prepara seus egressos para enfrentarem as provas seletivas do vestibular, sem desvirtuar as suas finalidade?

Analisando a variação de grades curriculares que vigoraram no período de 1982 a 1988 no que diz respeito a parte comum do currículo formal, verificamos a composição mostrada no quadro da página seguinte.

Com exceção de “Val”, todas as professoras aqui envolvidas cumpriram uma carga horária reduzida de formação geral, se a compararmos ao do curso de Formação Integral, que dedica no mínimo 2.200 horas a essa formação, com pensamento voltado, do primeiro ao último ano, para o processo seletivo do vestibular. Imbuídos desses conhecimentos, os alunos desse curso passam três anos imersos em questões voltadas para aquela finalidade. Se nos apegarmos a essa particularidade, que não é irrelevante, são essas as pessoas que portam maiores condições de absorver, digerir e fixar tais conteúdos. Esse aspecto já é suficiente, sem destituir os demais, para afirmar as condições injustas em que as professoras egressas do Magistério são submetidas nesse processo.

Ressaltando as áreas que elas encontram maiores dificuldades — Matemática, Química e Física —, podemos observar a impossibilidade de adensamento nos conteúdos em que o processo seletivo exige, com a carga horária restrita que a elas é destinada na grade curricular. A maioria, como pode ser visto para os anos de 1983, 1984, 1985 e 1986, cursou nessas grandes áreas integradas em uma única matéria — Ciências Físicas e Biológicas. Isso faz grande diferença, se atentarmos para o que o concurso exige. O estudo integrado representa uma menor profundidade, uma visão mais geral dos assuntos tratados. Tematizar cada assunto desses em separado proporciona um aprofundamento em que as escolas de Magistério de segundo grau, com três anos de duração, não podiam dar sem desvirtuar as finalidades de seu currículo.

Carga Horária das Disciplinas do Núcleo Comum do Currículo do Curso de Magistério

Ano	Língua Portuguesa	Língua Estrangeira	História	Geografia	Matemática	Física	Química	Biologia	Carga horária total
1982	300	60	60	60	120	60	60	60	680
1983	270	60	60	60	90	90	90		630
1984	270	60	60	60	90	90	90		630
1985	300	60	60	60	120	120	120		720
1986	300	60	60	60	90	90	90		660
1987	300	60	60	60	90	90	90		660
1988	420	180	150	150	300	120	120	150	1.590

Embora o artigo 21 da Lei 5.540/68 preconizasse que o concurso abrangesse “os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau, sem ultrapassar esse nível de complexidade”, na realidade isso não aconteceu. As provas na primeira etapa da seleção têm sido comuns a todos, independente dos currículos que tenham cursado. Os que optam pela profissionalização no grau médio de ensino e que não têm oportunidade de adensar tais conhecimentos, são possivelmente os primeiros a serem excluídos e fortes candidatos à estagnação profissional.

Vejamos o que Santos (1988) nos diz e que fortalece a nossa compreensão sobre a descontinuidade dos estudos no grau seguinte. Analisando os processos de seleção para o ingresso no 3º grau, desde sua origem, ele confirma a tese de que as comissões encarregadas de elaborar os exames não tem levado em consideração a variação curricular dos cursos de nível médio que ocorreram desde a promulgação da Lei 4.024/61. Comparando os programas oficiais do antigo curso Científico com os programas da Fuvest, que, segundo ele, é parâmetro para os demais vestibulares, verifica-se a distorção, mesmo com o que está delineado para aquele antigo curso (cf. Santos, 1988:17-31).

A formação acadêmica das professoras da escola CEVAL e as pouquíssimas pessoas egressas do Magistério que freqüentam as licenciaturas¹⁹ sedimenta a tese de Santos (1988). Os resultados dos vestibulares em Rio Branco aproximam-se de sua análise. São raros os alunos vindos do Ielf ou de outra escola de formação de professor existente no interior do Estado. Seriam essas pessoas menos capazes intelectualmente? Fica ao leitor tirar as possíveis conclusões.

Ademais, são restritas as oportunidades de cursos, encontros, seminários que dêem a essas professoras elementos novos para observarem a importância do trabalho coletivo na escola. Como alargar as possibilidades, se o fluxo de informações diferenciadas são extremamente reduzidas? Seriam essas professoras desinteressadas, acomodadas por natureza? Ou as condições impostas a elas as levam

¹⁹ Nas minhas experiências como docente nos cursos de Pedagogia, História e Ciências, em turma de 30 a 40 alunos(as), eram raros os(as) egressos(as) do Magistério.

a essa situação? Ao relatar as histórias de vida/formação dessas docentes, estamos querendo fornecer subsídios àqueles que pensam essas questões.

Voltando especificamente a “Liu”, toda sua experiência como professora se deu em turmas de alfabetização. Em seu trabalho, não utiliza uma única forma, mas todas aquelas que conseguiu apreender ao longo de sua trajetória docente. Diz ter realizado todos os cursos quando são oferecidos pela SEC, o que tem ajudado muito nas suas atividades. Salienta a necessidade de oportunidades mais frequentes que propiciem discussões sobre o que fazem, *“isso nos dá muitas dicas novas para utilizar com nossos alunos, ajuda muito”*.

Houve uma época em que “Liu” ocupava o outro turno do dia trabalhando em escolas privadas. Diz ter sido oportuna a experiência. Teve condições de observar uma outra realidade diferente da escola de periferia em que tem trabalhado desde o início de sua carreira. Comparando as duas realidades, em que pese as condições materiais e a origem das crianças, na instituição privada o professor não tem condições de expandir a sua criatividade. É muito vigiado e tem que seguir à risca o que é determinado pelo orientador e supervisor.

Mesmo sendo muito restritas as condições de trabalho na CEVAL, sem a ajuda necessária dos pais, é lá que “Liu” se sente livre para produzir, à medida que novos elementos são integrados ao seu repertório de conhecimentos e com isso, alargando as possibilidades de adensamento das reflexões.

Essa professora, com a formação que lhe foi possível, tendo a perspicácia que tem, conseguindo observar a diferença sutil, da escola privada, mas de grande potência castradora, e da liberdade de ação existente na escola pública em que trabalha, foi impedida, junto com as demais colegas, de alargar os horizontes no processo de formação profissional, ao serem estigmatizadas como *incompetentes* por não conseguirem aprovação no vestibular. Seriam essas professoras menos capazes intelectualmente que aquele(as) que conseguiram aprovação por repetirem de memória as fórmulas, as equações, as leis da física, etc?

“Isa”:

— *No Instituto tem aquelas matérias que não pode fugir, é aquela coisa que a gente tem que ver mesmo e tem as metodologias que é mais direcionado para a prática. Foi um curso bom, mas faltou prática nas escolas, aqui é uma realidade completamente diferente. Acredito que se eu já estivesse em sala de aula na época em que estudava o curso teria sido muito melhor. Hoje eu entendo que a Psicologia é muito importante, porque, sem querer, enfrentamos muitos problemas com as crianças. Na semana passada chegou um aluno chorando muito, o pai havia se separado da mãe. Então são essas coisa: nós aconselhamos, motivamos, incentivamos... e a Psicologia mostra isso. Apesar de que muita coisa é diferente, quando chegamos na escola. Os melhores professores de lá trabalhavam com textos, onde a gente lia, interpretava, dava-se exemplos e de vez em quando saía uma brincadeira para descontrair. Outra coisa, elas não eram só professoras, elas eram muito amigas. Depois do Magistério fiz poucos cursos, mas os que fiz me ajudaram muito. Essa vida corrida não dá para ficar procurando e a SEC é muito difícil oferecer* (Et.Pe.89-6-Isa).

“Isa”, ao se referir ao Ielf, indica de forma generalizada a ausência de prática de observação e atuação nas escolas. Tal afirmação não se prende à disciplina Prática de Ensino. Entende que a proximidade do Magistério com as escolas das séries iniciais precisa ser uma característica de todos os componentes curriculares que integram a estrutura do curso.

Diferentemente das demais professoras egressas do Magistério, “Isa”, “Val” e “Nina” só iniciaram suas atuações em aulas após o término do curso. As três avaliam esse aspecto como um fator negativo, demonstrando o quanto tatearam no início de suas atuações. Pouco valeu o que viram no Ielf. O que conseguiram significar durante o curso pouco se adequou ao que enfrentaram e enfrentam no dia-a-dia da escola que trabalham.

“Isa” diz terem sido poucas as oportunidades de frequentar cursos. A sua vida corrida não tem permitido a participação nos restritos cursos que são oferecidos.

“Isa” foi a professora que mais sentimos dificuldade para deixar tranqüila enquanto conversávamos. A entrevista não fluiu com naturalidade. Sentia muita dificuldade em expressar seu pensamento. Gesticulava muito mais do que falava. Interferi muitas vezes para que o assunto prosseguisse.

Aproximando as coisas que foram faladas, verificamos a sua extrema insatisfação com as condições de vida que leva. Há sete anos ingressou na profissão e há apenas três anos trabalha efetivamente com aluno(a)s. Essa entrada coincidiu com a maternidade. É mãe de duas crianças, uma bem próxima da outra. Em razão disso esse período tem sido muito conturbado, já passou por várias escolas por não conseguir conciliar as exigências do trabalho com a sua vida privada.

Para melhor acomodar a sua situação, sempre que tem sido possível, assume postos na escola que exijam menos que o trabalho direto com aluno(a)s em aula. O período da entrevista ocorreu coincidentemente com o mesmo período de sua chegada à escola. Estava apreensiva com os acontecimentos do novo local de trabalho.

Antes de chegar na CEVAL, estava ocupando a função de encarregada dos serviços da biblioteca da escola. Por exigência central, pelo elevado número de ocorrências, foi determinado que todas as professoras que estivessem em desvio de função voltassem para as suas posições contratuais. Contrariada, estava assumindo a 3ª série.

Dizia não ter muito o que falar. Em sete anos na área educacional, atuou menos em aula que em atividades burocráticas da escola (secretaria, setor de empréstimo de livros em bibliotecas). Nesse período, apenas em três anos assumiu responsabilidades docentes com turmas de alunos. Nada acrescentou além do que já fora relatado por seus pares.

“Belle”:

— *Eu acho que no Ielf teve muitos pontos negativos e positivos também. Esperava do Magistério bem mais coisas do que eles deram lá. Esperava que eles trabalhassem mais coisas concretas, não só aquilo no papel. Eu gostaria de ter confeccionado bastante material e não fiz quase nada. Quando voltei para fazer o adicional não foi diferente, acontecia as mesmas coisas, só aquilo no papel, gostaria que mudasse, dessem mais apoio para a gente, pois quando estamos estudando ocupamos os três turnos: um período estudando, outro dando aula e dona de casa, tendo filhos, é muito difícil. Podiam muito bem aproveitar as experiências das professoras que já estavam em sala de aula, como eu, das minhas colegas, mas não. Tenho amigas que estudaram em uma outra época e contam que foi muito bom, dizem terem tido uma experiência maravilhosa, confeccionado muito material e eu não tive nada disso. Talvez tenha sido motivado pela grande quantidade de professores novos que eram prolaboristas e não estavam muito afinado com o curso. O que vi lá de muito positivo foi Psicologia. Era uma professora que trabalhava com gosto. Fazia muitos trabalhos em grupo com a gente, mandava pesquisar, levava para fazer pesquisa ali no SESC, onde tem muitas crianças, para ver como era que se trabalhava lá, para ver como era que se alfabetizava. Então essas coisas eu achava muito boas. Na época do estágio, na prática de ensino também foi válido, mas é um período muito curto, passou o ano inteiro e só fomos para a sala de aula em duas semanas, uma observando e a outra ministrando aula. No decorrer do ano trabalhamos em nossa sala, dando aula para os colegas. Também era uma única professora para acompanhar duas turmas. Em Matemática e em Português não tirei proveito algum. A professora de Português mandava copiar a gramática, páginas de gramática e dava a nota por aquilo, não achei isso válido, não era isso o que eu queria, eu queria outras coisas. Eu gosto de fazer todos os cursos que aparecem, mas*

nunca mais ofereceram, eles sempre acrescentam algo no nosso trabalho. Houve uma época que tínhamos acompanhamento de uma equipe da SEC, foi um período muito bom, a gente procurava mudar sem muito medo, elas estavam por perto para dá apoio. Nós íamos para os encontros, elas procuravam saber o que estava acontecendo em nossa sala de aula, tentavam resolver os problemas junto com a gente, mas depois pararam. Hoje, como está acontecendo, não estou vendo bom resultado. Vamos para lá, tem aquelas leituras imensas, aquelas fitas para assistir, tão distante da nossa realidade, eu parei de ir, eu gostava bem mais daquela outra época, agora elas não querem nem saber do que estamos enfrentando (Et.Pe..89-7-Belle).

Como “Kelly”, “Belle” alimentava expectativas sobre o curso do Ielf que não foram correspondidas. Desejava um curso mais próximo da realidade da escola em que trabalhava. Aquele realizado por ela se apresentou distante do que necessitava. Aspirava uma quantidade maior de técnicas, construção de material e modos de fazer mais aproximado da realidade em que já convivia.

Está presente em “Belle”, da mesma forma que acontece com “Liu”, segundo a sua fala, uma forte rejeição a qualquer conhecimento que não seja possível ser testado e exercitado com os seus aluno(a)s. A experiência vivenciada no Magistério lhe tornou céptica aos referenciais teóricos construídos cientificamente pela academia. As formas em que o(a)s professore(a)s formadore(a)s utilizaram para informar as hipóteses defendidas pelos autores dos textos estudados não conseguiram despertar curiosidade, nem possibilitaram uma apreensão que a levasse a realizar o seu trabalho pedagógico amparada dialeticamente entre o que havia percebido no estudo e os acontecimentos do dia-a-dia em aula.

O estudo meramente receptivo, sem exercitar uma aproximação empírica, dificultou a própria compreensão das hipóteses que estudaram. Se nos atermos ao trecho da fala de “Belle” em que defende “mais coisas concretas, não só aquilo no papel”, poderíamos estar associando a tendência mecanicista de ensino em que prioriza as técnicas em detrimento dos múltiplos aspectos que envolvem o ensino. No

entanto, logo mais abaixo, quando fala da forma positiva em que a professora formadora trabalhava os temas da disciplina Psicologia, ela consegue nos mostrar que não é esse o seu entendimento. Ao dizer das leituras, dos trabalhos em grupo, das “pesquisas” e da aproximação orientada a uma escola, ela consegue expressar a sua intenção ao argumentar em favor de uma formação em que esteja presente “mais coisa concreta”, divergente daquela em que à primeira vista poderíamos estar relacionando.

Essa compreensão também fica explícita quando aponta um aspecto que poderia ter contribuído para a sua formação, mas que permaneceu ausente na maioria dos trabalhos realizados pelos professore(a)s formadore(a)s: a total falta de curiosidade nos modos de organização do trabalho pedagógico que as professoras-alunas experimentavam com suas crianças nas escolas. Como diz, não havia a preocupação com o que elas faziam, mas como elas poderiam fazer. Os remédios eram receitados sem a preocupação diagnóstica do que acometia as pacientes no momento. Os medicamentos eram engolidos e expelidos sem alterar o quadro da doença que estavam sofrendo naquele período. Mesmo sendo produtos de estudos sérios, se tornavam inócuos, uma vez que pouco interagiam com as experiências das alunas já professoras.

Juntamente com “Belle”, mais sete professoras que integram este estudo fizeram aperfeiçoamento em alfabetização (adicional). Sem exceção, todas afirmam ter sido uma continuidade do que haviam observado na formação anterior. Apenas “Diva” não voltou para realizar essa complementação.

Até 1988, a estrutura curricular do curso do Ielf tinha sua terminalidade em três anos. Após esse período, eram oferecidas aos interessados duas modalidades de aperfeiçoamento: ensino na alfabetização e ensino de excepcionais, correspondendo um ano a cada área. A partir de 1989, a estrutura curricular foi alterada, agregando os conhecimentos dessas duas áreas de aperfeiçoamento ao último ano do curso. Ou melhor, o Magistério passou de três para quatro anos, sendo obrigatório o quarto ano de estudo para a conclusão do curso.

Imbuída de intenções explicitamente transformadoras, a nova proposta curricular preconiza uma formação alicerçada na competência técnica e no compromisso político que viabilize a transformação social. Assim expressa um trecho do documento:

[...] o novo currículo pretende garantir, aos alunos que desejem, uma profissionalização de qualidade. É necessário oferecer-se ao jovem e ao adulto, quando for o caso, uma profissionalização voltada para a competência técnica, vinculada a um compromisso político com a transformação da sociedade. Profissionalização alicerçada em sólida educação geral, sem reforçar a dicotomia entre o fazer e o pensar, entre a teoria e a prática, ou fora do contexto histórico concreto. A valorização profissional não do Magistério não foi omitida na concepção curricular atual. Este aspecto, aliado a outros como a preocupação com a maturidade profissional do professor, a conscientização da dimensão política do ato educativo e a competência técnica fizeram com que se optasse por um currículo a ser desenvolvido em quatro anos, procurando assim atender ao "espírito da Lei" que preconiza ser o ensino de 2º grau em pelo menos três séries anuais, podendo este mínimo ser ampliado, quando se tratar, como no caso presente, de habilitação profissional (PCCM-89).

Na realidade, pouco foi alterado. O currículo formal mudou, mas efetivamente o currículo em ação não se aproximou do que explicitamente vem esboçado na proposta registrada. A intenção documentada está diametralmente distanciada do que foi vivido por mim nessa época e no que vem expresso na fala de "Val", professora egressa da nova estrutura curricular. Observemos o que Ezpeleta & Rockwell argumentam nessa particularidade:

Ao observar a burocracia estatal, constatamos aqui que as categorias oficiais e a documentação acessível levam-nos a determinados pontos, inócuos às vezes. O que acontece fora dos limites dos regimentos, fora da sala de aula, fora das reuniões, fora da visita rotineira do supervisor, indica os verdadeiros assuntos em jogo, os conteúdos ocultos às prescrições e procedimentos administrativos e técnicos (Ezpeleta & Rockwell, 1989:21).

As autoras nos ajudam a entender o distanciamento entre o currículo proposto e o que na realidade o(a)s professore(a)s formadore(a)s estavam apto(a)s a desenvolver, de acordo com suas histórias de vida até ali percorrida.

Após esse breve esclarecimento sobre o quarto ano de estudos dessas professoras, voltemos aqui para o que vínhamos descrevendo sobre a professora “Belle”. Ela tem 12 anos de atividades na 1ª série. Começou a ministrar aulas antes de iniciar o curso de Magistério e não parou mais. Procura participar de todas as oportunidades de curso que surgem, mas ultimamente tem sido raro. Recentemente, buscou na SEC apoio para as dificuldades que vinha encontrando nas suas aulas. Queria modificar o seu modo de atuação, introduzir outras formas, mas o que encontrou não a satisfaz: “...vamos para lá, tem aquelas leituras imensas, aquelas fitas para assistir, tão distante da nossa realidade, eu parei de ir...”

Na escola, se sente muito só. O trabalho que realiza é bastante solitário, conversa apenas com as parceiras da mesma série, sente falta de debates. Na época que realizou o curso sobre o construtivismo, isso estava presente e ajudava muito no desenvolvimento do seu trabalho como professora.

“Val”:

— Fiz o primeiro e o segundo ano do Magistério em Cruzeiro do Sul, e a exigência era maior, os professores tornavam as matérias mais difíceis, eram mais rigorosos, quando entravam na sala já vinham de cara bastante fechada. Os professores de lá eram mais incompreensíveis, eles não queriam nem saber dos seus problemas, se quisesse estudar era para ser do jeito deles. Aqui não, eles procuram entender os dois lados, como a pessoa vive, as dificuldades que enfrenta, fazem de tudo para ver se os alunos conseguem superar as barreiras. Mas em Cruzeiro do Sul tive uma professora muito boa de Psicologia que não era de lá, ela era do Rio Grande do Sul. Essa matéria com ela era tão gostosa que a partir dali fui criando uma vontade muito grande de ser Psicóloga. Eu acho que essa área tem

tudo a ver comigo. Mas aqui não tem a faculdade de Psicologia, como você sabe, né? Uma coisa que não gostei aqui é que os professores davam nota de graça, não todos, a maioria era assim, pensavam que estavam ajudando, mas não estavam. Outra coisa é que eles chegavam jogavam a matéria de qualquer jeito, não explicavam, pediam trabalhos e mais trabalhos. Isso eu acho normal, mas eles pediam além do normal: lê vários livros, fazer biografia, resumo, escrevendo com nossas palavras o que nós tínhamos entendido, sínteses, apresentação de trabalhos que tínhamos pesquisado. Por um lado eu gostava, mas sentia muitas dificuldades em lê. Eu podia ler o livro todinho mas não entendia nada, aí eu buscava as minhas colegas para elas me ajudarem. Gostei do terceiro e quarto ano, era uma coisa mais prática. No terceiro ainda pediram alguma leitura, mas no quarto não. Era muita prática, confecção de material. Nesse último ano tive muitas dificuldades pessoais. Tive uma filhinha e precisei trabalhar de doméstica, foi muito difícil mas terminei concluindo. Depois do nascimento da minha filha tenho sofrido tanto que nem sei explicar as coisas. Sou só eu e ela, luto muito. Algumas matérias que vi lá me ajudam, como tratar o aluno, se ele não estiver entendendo de um jeito tentar de outro modo, essas coisas. A dona Maria, aqui na escola tem me ensinado muito (Et. Pe.93-8-Val).

“Val” ficou órfã muito cedo e desde então morou com várias famílias. Na adolescência, por desentendimento com a família que havia a adotado como “filha”, consegue sorrateiramente fugir para Rio Branco, onde dá continuidade ao curso que havia iniciado. Para se manter, é levada a reassumir a função que desde os primórdios anos de sua infância já começara. Como doméstica, luta para não deixar escapar o que em 1991 havia iniciado. Nessa persistência, consegue concluir o Magistério em 1996.

No estágio da Prática de Ensino, entra em contato com a CEVAL, permanecendo na escola como professora de regime temporário de atuação. No final de 1997, submeteu-se ao concurso público para professora efetiva do quadro do

Estado. Conseguiu aprovação, mas a sua classificação não favoreceu alcançar as vagas oferecidas. Permanece aguardando, na condição em que ingressou na profissão.

“Val” não acrescenta elementos novos sobre sua formação no Ielf. Os aspectos que aborda foram da mesma forma relatados por suas colegas professoras.

Além do curso de Magistério e dos dois anos de atuação na CEVAL, contou com o apoio da professora Maria para organizar o trabalho pedagógico de suas aulas.

“Nina”:

— *O Magistério em Tarauacá não foi um curso que nos desse confiança. Dizendo assim: é bom, é maravilhoso, é ótimo esse trabalho com as crianças. Quando se está lá, fazendo aquelas coisinhas corriqueiras se pensa que vai ser uma coisa fácil. Quando entramos em sala de aula e vemos a realidade não é o que pensávamos que era. O que se vê no Magistério está muito distante da realidade, o que transmitem lá não chega nem perto do que vamos enfrentar. Na época em que fiz o Magistério não tinha a Prática de Ensino voltada para a escola, mas mesmo assim não adianta. Quando você assume uma sala de aula, cada um tem a sua maneira de agir com as crianças, não adianta aquele blá, blá que assistimos no curso, é aqui que sabemos o que é melhor. Aqui no Instituto, no Adicional, para mim foi um encontro de professoras que estavam sem estudar já por algum tempo, só para preencher mesmo, para dizer assim: que você concluiu mais um ano de estudo. Foi mais para dizer das experiências de cada um em sala de aula, se estava caminhando bem ou não. Foi a hora de criticar, de dizer se era bom ou ruim, a gente sabia que não tinha pessoas que pudessem “dedar”.²⁰ O Adicional foi um novo encontro com o estudo, pois já fazia quase dez anos que eu estava afastada. As discussões das experiências acabavam em si*

²⁰ Passar adiante o que comentavam das escolas em que trabalhavam.

mesmas. Havia uma estranheza por parte dos professores do Adicional quanto ao que era relatado por nós, pelo o que vivíamos com os nossos alunos. Esse ano passou na minha vida como se não tivesse existido, não influenciou em nada. Lá em Tarauacá exigiam muito mais: a maneira correta de como tratar o aluno, como apagar o quadro de giz, como escrever, a postura de como sentar, como se comportar, o melhor linguajar a ser utilizado. Aqui eu percebi que não tinha nada disso. Os professores de lá eram mais rígidos e a forma que eles agiam eu acho a mais correta. Quando eles falavam, não tinha argumentação, era sim senhor e pronto. No Ielf nós terminávamos dominando o(a) professor(a). Lá em Tarauacá eles conseguiam muita coisa. O professor tem que manter um certo distanciamento com o aluno. Se você demonstrar igualdade não vai existir respeito. Professor(a) é professor(a) e aluno(a) é aluno(a). Nós temos que ter domínio da sala, porque se não vira bagunça. Eu vejo que deve dá carinho, amor, mas que ele me veja como a mãe dele, a gente tem que respeitar a mãe, né? Na hora de brincar é brincar, na hora de trabalhar é trabalhar. Eu estou com doze anos em sala de aula, nunca aconteceu das crianças irem além do permitido. E não teve ainda quem me convencesse a fazer diferente, quando tem supervisora aqui, só sabem falar calma, você está muito ansiosa, isso é um processo e não ajudam em nada, você tem que fazer a sua maneira (Et.Pe.95-9-Nina).

“Nina” tem 12 anos de trabalho no Ensino Fundamental. Fez o curso de Magistério no município de Tarauacá, localizado na região do Juruá do Estado do Acre. Logo após a conclusão desse curso, começou a ministrar aulas na terceira série, permanecendo com essa turmas até o momento da pesquisa.

Após dez anos de afastamento, volta a estudar para cursar o quarto ano Adicional no Ielf. Ao relatar a sua formação, faz um paralelo entre a escola que estudou no seu município e a escola de Rio Branco. Embora simplificando, caracterizando como elementar o que viu no Magistério, classifica como mais

critérios o que foi realizado na primeira etapa desse curso. Ao apontar os aspectos que diferenciam o período anterior, ressalta as faces técnica, autoritária e o distanciamento do(a)s professore(a)s tanto dos alunos, quanto da escola das séries iniciais.

Avalia como positivos os dois últimos aspectos. Manter uma certa distância dos alunos é condição importante para o controle da turma. Ao ser questionada sobre o seu comportamento quanto aos “excessos” das crianças nos momentos do trabalho pedagógico, é implacável: “estou com doze anos em sala de aula e nunca aconteceu dos alunos irem além do permitido”. Não admite ser diferente. Os resultados apresentados quando tentou mudar foram, a seu ver, insatisfatórios.

Segundo ela, o período de estudo realizado no Ielf não conseguiu colocar em dúvida as suas certezas quanto a sua atuação com os alunos. No Adicional, mesmo tendo discutido coletivamente o que faziam em aula com os alunos, a dialeticidade entre teoria e prática parece não ter sido o modo privilegiado de atuação. O pragmatismo predominou, valendo como princípio o valor prático e eficácia nos resultados das avaliações.

Não dissimula a sua forma autoritária de trabalhar com as crianças. Admite amor, carinho, mas mantendo uma distância. A ausência desse componente impossibilita a manutenção da ordem, tão necessária para levar a bom termo o que previamente organiza para ser desenvolvido com os alunos. O inesperado, as surpresas, se surgem, não são levadas em consideração.

Embora não perceba, suas interações (experiências) não favoreceram trabalhar com o imprevisível.²¹ O que ocorre fora do seu domínio é reprimido com os mecanismos autoritário de controle. A forma cartesiana (regularidades,

²¹ Estou entendendo como imprevisíveis aquelas situações que ocorrem fora do planejado e que necessitam de elementos que vão além dos conhecimentos que o professor planejou. São acontecimentos que invariavelmente ocorrem e que perturbam a seqüência do planejamento, levando a uma desordem.

simplificação) orienta a sua atuação. A ordem²² é o fator preponderante na organização do seu trabalho pedagógico. A desordem²³ não pode nem de longe ser admitida. Esse elemento é inviabilizador, segundo suas convicções.

Se partirmos do pressuposto de que a formação de professore(a)s tem obedecido o desenvolvimento das ciências aplicadas, em que a base é a perspectiva de que a investigação educacional tem a capacidade de fornecer as fundações necessárias para o desempenho competente e que as ciências aplicadas seguem a evolução das ciências humanas, não é difícil compreender o que “Nina” diz da sua atuação.

Morin (1996:196-197), argumentando sobre a inseparabilidade da ordem e da desordem, por elas estarem presentes em todos os fatos, fenômenos, faz um paralelo entre o desenvolvimento das ciências naturais e o das ciências humanas. Ele nos orienta dizendo que logo no início, as ciências naturais, quando se regiam por determinismos e posteriormente por postulados, já tentavam integrar a aleatoriedade e a desordem. Contrariamente, as ciências humanas, embora tendo no seu objeto uma complexidade maior, tentaram expulsar a desordem. Com as primeiras, iniciou-se desde o final do século passado a tentativa de confrontar a difícil relação da ordem e da desordem. Nas ciências humanas, ocorreu o inverso:

Quando foram descobertos os determinismos infra-estruturais, se procuram as leis da história, os acontecimentos se tornam epifenomenais, e, muito curiosamente, [...] as ciências antropossociais, cujo objetivo é, todavia, extremamente aleatório, esforçam-se por reduzir a aleatoriedade e a desordem, estabelecendo ou julgando estabelecer determinismos econômicos, demográficos, sociológicos (Moran, 1996a:196).

Se pensarmos nessa seqüência em que as ciências sociais fundamentam as ciências aplicadas no campo educacional e em que os egressos dos cursos

²² O termo “ordem” está sendo aqui utilizado como *uma* lei anônima, impessoal e suprema, regendo todos os acontecimentos em aula. Regularidades, recorrências, previsibilidade.

²³ O termo “desordem” está sendo utilizado como todos os acontecimentos aleatórios, não freqüentes, irregularidades, desvios que aparecem no processo de ensino que perturbam e transformam.

preparatórios para a docência adquiriram o cabedal de conhecimentos produzido por essas ciências, ainda assim não seriam admitidas e nem esperadas situações fora das regularidades que o professor costuma enfrentar, uma vez que essas produções passam ao largo do que é peculiar, voltando mais detidamente às recorrências observadas no processo de investigação.

Observando o que “Nina” diz acima e verificando que a sua atuação não acompanha o que a investigação científica na área educacional tem fornecido, ainda se fosse o contrário, não poderíamos afirmar o seu completo domínio, pois essas produções não integram a infinidade de peculiaridades que o a professora enfrenta no seu trabalho cotidiano.

Com suas experiências de formação orientadas por um paradigma simplificador, é quase impossível, se não surgirem outras oportunidades que coloquem em questão o que fortemente foi se sedimentando, sensibilizar “Nina” a experimentar outras maneiras alternativas de atuação.

Um aspecto importante e que convém ressaltarmos, fortalecendo o que Ezpeleta & Rockwell argumentam quando orientam sobre as pesquisas nas escolas, é o que “Nina” afirma quando fala da atuação de cada professora em aula. Não adianta receitar fórmulas de ministrar aulas, se a docente não estiver convencida de que aquela maneira é a mais apropriada para a realidade que está inserida. “— *Quando você assume uma sala de aula, cada um tem a sua maneira de agir com as crianças.*”

As nove professoras, ao relatarem as suas caminhadas de formação, tiveram como ponto de partida o curso que lhes concedia passaporte legal para o exercício do Magistério. “Liu” e “Nina”, ao se referirem ao curso de formação inicial, deixam bem evidente as poucas influências recebidas. As expressões disso são: “nós aprendemos é aqui na prática”, “não adianta o blá, blá que assistimos no curso”.

Todas, sem exceção, afirmam que o maior aprendizado se dá a partir do momento em que iniciam as atuações em aula. É no trabalho que conseguem

desenvolver progressivamente a compreensão do ato pedagógico, mas, como vimos, a rotina a que estão envolvidas na escola estanca a criatividade e impossibilita ampliar os horizontes de possibilidades, capazes de enfrentar a realidade complexa a que estão submetidas.

PARA UMA SÍNTESE PROVISÓRIA DAS ANÁLISES REALIZADAS

Informada pela revisão bibliográfica do tema e a partir dos dados empíricos coletados, foi possível estruturar este estudo, resgatando as categorias analíticas propostas por Nóvoa (1992a, 1995a e 1995b): desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Assim, sustentada por esta estrutura conceitual, procuramos compor a trama vivida por nós, professoras, por meio dos fragmentos que foi possível fazer emergir.

Na seqüência das análises, procuramos construir um caminho teórico metodológico que fosse capaz de explicitar a trama tecida na trajetória da formação tanto da professora pesquisadora, quanto das professoras que desenvolvem suas atividades docentes na CEVAL, e, ao mesmo tempo, ser coerente com as opções epistemológicas e políticas da investigadora.

No processo de aproximação das identidades (provisórias, em movimento) dos sujeitos que envolvem este estudo, foi fundamental o trabalho analítico a partir das três dimensões propostas por Nóvoa. Ao adentrar na sua tessitura de desenvolvimento (pois são interdependentes), vislumbramos algumas pistas reveladas no embate com o material analisado e que podem auxiliar os programas de formação docente do Estado do Acre.

Procurando respostas ao nosso problema, explicitando as vozes dos sujeitos interlocutores desse estudo, detectamos uma primeira hipótese explicativa. A opção pela profissão docente está ligada a uma multiplicidade de razões diversas e inesperadas, resultantes das interações¹ que se tornam significativas nos vários *portos de passagem* de suas história de vida.

¹ Entendendo interação como o *locus* de produção dos sujeitos e da linguagem, inserido no interior da formação social.

Sobre a “formação inicial”,² observamos o quanto as professoras da CEVAL foram influenciadas nesse *porto de passagem*, evidenciando o seu poder disseminador, mesmo que de maneira tácita. Suas práticas docentes são permeadas por formas que dão ênfase aos dispositivos de controle do *eu*, as técnicas e *modelitos* (cf. Borba, 1996) de ensino. Nova hipótese analítica pode ser anunciada. É possível que, no trabalho pedagógico da escola de Magistério, sejam desenvolvidas temáticas que se efetivam na esfera da vida cotidiana escolar e, a partir delas, que se busquem categorias de análises que ajudem a melhor penetrar nos meandros dos problemas da escola pública.

Em outras palavras, a “formação inicial” se constitui ainda em um potente influenciador das práticas docente das séries iniciais, podendo trazer para si a reflexão como principal instrumento da profissão, a partir de uma aproximação contínua da organização do trabalho pedagógico da escola (cf. Freitas, 1995) e produção teórica. Esse processo, se iniciado na formação inicial, favorece que os(as) aluno(as) comecem a elaborar suas próprias produções a partir de suas práticas como professoras nas escolas (cf. Zeichner, 1988, 1992, 1993).

Outro ponto evidenciado pelo estudo, merecedor de atenção, diz respeito às poucas oportunidades de alargar os horizontes de possibilidades (cf. Bakhtin, 1997) de desenvolvimento pessoal/profissional/organizacional vividas pelas professoras na escola dessa pesquisa. Tais oportunidades são restritas ou até mesmo inexistem ocasiões privilegiadas para discutirem o que fazem, como fazem e por que fazem. Não são sistematizados, na organização do trabalho pedagógico da escola, momentos de reflexão coletiva que possam potencializar e redimensionar a prática docente das professoras, na medida em que o excedente de visão (cf. Bakhtin, 1997) do grupo poderia contribuir para alterar qualitativamente o trabalho que realizam.

Como orienta Fontana (1997), o trabalho coletivo flui quando a confiança está presente entre os pares e superiores hierárquicos. Na organização da CEVAL,

² Chamamos formação inicial ao processo vivenciado no curso de Magistério, sabendo que a formação inicial para a docência é iniciada anteriormente, a partir das experiências proporcionadas pela vida.

observamos uma característica que lhe é peculiar. As professoras demonstraram confiança incondicional na diretora da escola, o que não ocorre, porém, com os pares e a supervisora da escola, impossibilitando o trabalho coletivo.

As oportunidades para freqüentarem cursos, seminários, fonte de novos elementos para ampliar seus horizontes de possibilidades, são reduzidas. Quando acontecem, priorizam, tal como aconteceu na formação inicial, as concepções idealistas de formação, partindo de escolas, professoras e alunos fictícios. Nessas ocasiões, esparsas e com curta duração, são veiculados modelos que se induz as professoras a acreditarem como certos e infalíveis, bastando procederem das formas que são indicadas. No retorno à escola, *aplicam as receitas*, mas o sucesso esperado não atinge as expectativas criadas.

Os “remédios” (sic) não surtem os efeitos prometidos, as crianças são outras, as experiências são únicas e também são outras, não podendo guiar as práticas pedagógicas, pois está ausente a reflexão coletiva. Os elementos novos são pulverizados sem a perspectiva de integração aos já existentes de forma que pudessem contribuir com suas reflexões. Esses fatores podem ser fortes indicadores, entre outros, que alimentam o pragmatismo e o antiintelectualismo presentes nas práticas docentes da CEVAL.

Não podemos cometer a veleidade de dizer que os sujeitos desta pesquisa desenvolvem suas atividades docentes sem refletir sobre o que fazem. Elas refletem, sim. Ocorre que essas reflexões acontecem solitariamente ou são compartilhadas com poucas parceiras, e em momentos esporádicos, reduzindo saltos qualitativos que avancem ao encontro das necessidades das crianças às quais convivem. Fica ausente de suas reflexões o excedente de visão do grupo. Assim, ficam explicitadas as limitações apontadas por Schön (1992a, 1992b) ao propor a atividade reflexiva solitária. A professora em comunicação apenas com as suas situações de aula fica impedida de usufruir do excedente de visão presente no grupo, importante para redimensionar o que sozinha não consegue observar.

Nessa reconstituição de trajetórias, emergiu uma experiência que demonstrou resultados significativos. Trata-se da experiência propiciada pelo Projeto Monhangara. Embora tenha ficado circunscrita aos domínios da dimensão técnica e sobre as parafernalias de regulação da criança, veiculados como certos e infalíveis, foi uma oportunidade de vivenciar momentos para discutir coletivamente o que faziam. Nesse evento, por um período longo de duração, conseguiram compartilhar, com a equipe de coordenação, sentimentos de cumplicidade, o que tornou possível se manterem leves e encorajadas para explicitar os seus não-saberes. Essa experiência mostra seus efeitos com aquelas que participaram, estando mais próximas umas das outras, trocando e discutindo os seus saberes.

Evento bem avaliado pelas participantes, proporcionou a análise de suas próprias práticas docentes coletivamente num clima leve e de cooperação mútua, usufruindo do excedente de visão de todo o grupo.

Assim, foram essas as sínteses provisórias que conseguimos fazer e que em um contínuo se alteram, pois o processo de constituição não acabou.

BIBLIOGRAFIA

- ALVITE, Maria Mercedes Campelo. 1987. *Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo: Loyola.
- APPLE, Michael & BEANE, James. 1997. Lições das escolas democráticas. In: APPLE, Michael & BEANE, James. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, pp. 153-159.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. de. 1995. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Autores Associados.
- BAKHTIN, Mikhail. 1997a. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- . 1997b. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAPTISTELLA, Ana Cristina. 1993. *A produção de conhecimento nas escolas de Magistério*. Campinas: Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
- BECKER, Fernando. 1993. *Epistemologia do professor*. Petrópolis: Vozes.
- . 1984. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- . 1987. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Lescov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e a história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, pp. 197-221 (Obras escolhidas, vol. I).
- BOCK, Ana M. Bahia et al. 1993. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- BORBA, Margarida Emmerich. 1996. *Construindo uma pesquisa no trabalho docente*. Campinas: Dissertação de mestrado apresentada à Unicamp/Universidade Estadual do Centro-Oeste.
- BRITO, Regina Lucia Giffoni Luz. 1989. *O curso profissionalizante da habilitação específica de 2º grau para o Magistério e a democratização do ensino*.

Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- BRUNET, Luc. 1992. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antonio (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 121-140.
- BRUSCHINI, Cristina & AMADO, Tina. 1988. Estudos sobre mulher e educação; algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 64, pp. 4-13, fevereiro.
- CALVINO, Italo. 1990. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia da Letras.
- CAMPOS, Silmara & PESSOA, Valda I. Fontenele. 1998. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G. et alii (org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), pp. 138-206.
- CANDAU, Vera Maria. 1993. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, pp. 43-48.
- CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARVALHO, Helena Melo. 1986. Análise crítica do curso normal em quatro fases. In: *Escola Normal hoje?* 2ª ed. São Paulo: Cenafor (Seminário realizado no Cenafor em 5/12/1983).
- CAVACO, Maria Helena. 1995. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 155-191.
- CAVALCANTI, M. J. 1994. *Cefam: uma alternativa para a formação do professor*. São Paulo: Cortez.
- CECCON, Claudius. 1984. *Escola da vida e a vida da escola*. Petrópolis: Vozes.

- CORAZZA, Sandra Mara. 1996. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos*. Porto Alegre: Editora Mediação, pp. 105-131.
- DAHLET, Véronique. 1997. Voz, corpo, fala e escrita em Bakhtin. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 261-279.
- DEWEY, John. 1925. *Comment nous pensons*. Paris: Flammarion.
- . 1950. *Lógica: teoria de la investigación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DICKEL, Adriana. 1996. *O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. 1997. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes.
- ELLIOTT, John. 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- . 1998. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G. (org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB).
- ESTEVES, José Manuel. 1992. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. 1989. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- FARIAS, Manoel Severo de. 1983. *Formação de professores das quatro primeiras séries do primeiro grau no Estado do Acre*. São Paulo: Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica.
- FONTANA, Roseli A. Cação. 1997. *Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. Campinas: Tese de

doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

FONTANA, Roseli & CRUZ, Nazaré. 1997. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.

FREIRE, Paulo. 1995. A importância do ato de ler. In: ABREU, Márcia (org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Congresso de Leitura - COLE*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 29-46.

———. 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, Luis Carlos. 1995. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 1984. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

GADOTTI, Moacir. 1995. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática.

GAMBOA, Silvio Sánchez. 1996. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

GASPARIN, João Luis. 1994. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas: Papirus.

———. 1997. *Comênio: a emergência da modernidade na educação*. Petrópolis: Vozes.

GENTILI, Pablo. 1996. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (orgs.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

GERALDI, C. M. G. 1993. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp*. Vol. 1. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

- . 1994. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pro-Posições*. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, vol. 5, nº 3 [15], pp. 111-132, novembro.
- GERALDI, C. M. G. *et al.* 1998. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G. *et alii* (org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), pp. 237-274.
- GERALDI, João Wanderley. 1997. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- GOMES, Roberto. 1994. *Crítica da razão tupiniquim*. São Paulo: FTD.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira. 1975. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- KANDEL, Liliane. 1987. Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não-diretiva, e sobre as pesquisas de opinião. In: THIOLENT, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. São Paulo: Polis, pp. 169-189.
- KENSKI, Vani Moreira. 1994. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 90, pp. 45-51, agosto.
- KONDER, L. 1992. *O futuro da filosofia da praxis: o pensamento de Marx no séc. XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KRAMER, Sônia. 1989. A melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), vol. 70, nº 165, pp. 189-207, maio/agosto.
- LARROSA, Jorge. 1998. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. Trad. de Celso Márcio Teixeira. In: LARROSA, Jorge & LARA, Nuria Pérez de (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.
- LORENZ, Konrad. 1991. *Os oito pecados mortais do homem civilizado*. São Paulo: Brasiliense.

- LOURO, Guacira Lopes. 1997. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denise Barbara *et al.* *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, pp. 77-84.
- . 1997. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes.
- LÖWY, Michael. 1985. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez.
- . 1994. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. 1993. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- LUKÁCS, Georg. 1981. A consciência de classe. In: LIKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. Rio de Janeiro: Elfos Editora, pp. 59-378.
- MAKARENKO, A. S. 1986. *Problemas da educação escolar: experiência do trabalho pedagógico*. Moscou: Edições Progresso.
- MANACORDA, Mario Alighiero. 1992. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- MARCONDES, Danilo. 1995. A crise de paradigma e o surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, pp. 14-29.
- MARX, Karl. 1974. Manuscritos econômicos-filosóficos: terceiro manuscrito. In: *Marx*. São Paulo: Abril, pp. 51-53 (Coleção Os Pensadores).
- MATOS, Junot Cornélio. 1998. Discutindo a “categoria” professor reflexivo. In: GERALDI, C. M. G. et alii (org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), pp. 277-306.
- MELLO, Guiomar Namó. 1982. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

- MICHELAT, Guy. 1987. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. São Paulo: Polis, pp. 191-211.
- MIDÉIA, Vera Lúcia Libaldi. 1986. Uma proposta de metodologia de trabalho no curso de habilitação para o Magistério. In: *Escola Normal hoje?* São Paulo: Cenafor (Seminário realizado no Cenafor em 5/12/1983).
- MIRANDA, Heide Struziatto. 1992. *Repensando a didática e a prática de ensino e o estágio supervisionado na habilitação específica do Magistério*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
- MOITA, Maria da Conceição. 1995. Percursos de formação e de transformação. In: Nóvoa, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- MORIN, Edgar. 1996a. *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Publicações Europa-América.
- . 1996b. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- . 1997. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- NIDELCOFF, Maria Tereza. 1985. *Uma escola para o povo*. Rio de Janeiro: Globo.
- NÓVOA, A. 1992a. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 15-33.
- . 1992b. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 13-43.
- . 1995a. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- . 1995b. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 13-34.

- NUDLER, T. 1975. La educación y los mecanismos ocultos de la alienación. *Revista de Ciências de la Educación*. Rosário (Argentina), nº 4, 1ª parte, pp. 89-109 (Trad. mimeog. de Elsa Gonçalves Avancine).
- OLIVEIRA, Edir Figueira M. de. 1988. *Educação básica: imposição política ou pressão social? Análise histórica da educação no Estado do Acre, 1962-1983*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. 1993. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. 1998. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G. *et al.* (org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), pp. 153-181.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. 1995. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes.
- POMPÉIA, Raul. *O ateneu*. 1967. Rio de Janeiro: Letras e Artes.
- REGO, Teresa Cristina. 1995. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- RODRIGUES, Neidson. 1993. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez.
- ROLA, Angela da Rocha. 1997. A leitura e o espaço do prazer. *Leitura: teoria & prática*. Campinas, Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Mercado Aberto, nº 30.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. 1993. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. 1995a. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, pp. 9-26.

- . 1995b. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.
- . 1998. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTOS, Wladimir dos Santos. 1988. *A verdade sobre o vestibular*. São Paulo: Ática.
- SAVIANI, Dermeval. 1991. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- . 1992. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez.
- SCHÖN, Donald A. 1991. *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- . 1992a. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 77-91.
- . 1992b. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, Donald & REIN, Martin. 1994. *Frame reflection: toward the resolution of intractable policy controversies*. New York: Basic Books.
- SILVA, Tomaz Tadeu. 1992. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- . 1996. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), pp. 167-188.
- . 1998. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, pp. 7-13.
- SNYDER, G. 1977. *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa: Moraes.

- SOARES, Magda Becker. 1985. Didática: uma disciplina em busca de sua identidade. São Paulo: ANDE, pp. 39-42.
- . 1991. *Metamemória: memória*. São Paulo: Cortez.
- SOARES, Maria Clara Couto. 1996. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: PUC-SP/Cortez, pp. 15-40.
- SOUZA, Carlos Alberto Alves de. 1995. *História do Acre*. Rio Branco: Edições M. M. Paim.
- TEZZA, Cristovão. 1997. A construção das vozes do romance. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 219-228.
- THOMPSON, E. P. 1991. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, T. T. (org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 44-93.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). 1992. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus.
- WHITAKER, Rosa Maria & SAMPAIO, Ferreira. 1989. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione.
- WOODS, Peter. 1995. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 125-153.
- ZABALZA, M. A. 1994. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- ZEICHNER, K. M. 1988. Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del professor: tendencias actuales en Estados Unidos. In: VILLA, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 110-127.
- . 1992. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 115-138.

———. 1993. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa
(trad. de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa).

ZEICHNER, Kenneth M. & LISTON, Daniel P. 1996. *Reflective teaching: An
introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXO 1

ABREVIATURAS DO MATERIAL EMPÍRICO COLETADO

Ielf: Instituto de Educação Lourenço Filho

Et.Pe.82: 1: Diva

Et: Entrevista

Pe: Professora egressa

82: Ano em que a entrevistada concluiu o Curso de Magistério

1: Número de ordem que lhe foi destinada

Diva: Pseudônimo de identificação

Et.Pf-10-José

Et: Entrevista

Pf: Professora formadora

10: Número de ordem que lhe foi destinado

José: Pseudônimo de identificação

Et.DEP-12-Maria

Et: Entrevista

DEP: Diretora da Escola de Periferia

12: Número de ordem que lhe foi destinado

Maria: Pseudônimo de identificação

CEVAL: Pseudônimo dado a escola de periferia das séries iniciais

ME-1ª a 4ª-1995-1996: Movimento Escolar de 1ª a 4ª série dos anos de 1995 e 1996

Ca.Et: Caderno de acompanhamento de entrevista da pesquisadora

PCCM-89: Proposta Curricular do Curso de Magistério e ano de elaboração

D-1ª-93: Diário de classe

1ª: Série do curso

93: Ano correspondente

RDH-EP: Rascunho de Documento expondo parte da História da Escola de Periferia

QDEM: Quadro Demonstrativo das Escolas Municipais de Rio Branco (AC)

QDEE-RB: Quadro Demonstrativo das Escolas Estaduais no Município de Rio Branco

PP-3

PP: Projeto de pesquisa

3: Ordem de elaboração

CPA-Kelly: Caderno de Plano de Aula da professora identificada com o pseudônimo “Kelly”

PTEP-1995-1997: Plano de Trabalho da Escola de Periferia envolvida na pesquisa, referente ao período 1995-1997

PAPEPS-1997: Plano de Ação Pedagógica da Escola de Periferia elaborado pela Supervisão Escolar, referente ao ano de 1997

PTAEP-1997-1999: Plano de Trabalho Administrativo da escola de Periferia referente ao período 1997-1999

RME-1ª a 4ª-1995-1996: Relatório do Movimento Escolar CEVAL de 1ª a 4ª série de 1995 e 1996

ANEXO 2

MATERIAL EMPÍRICO COLETADO

1. Nove entrevistas com professoras das séries iniciais, egressas do Ielf (concludentes nos seguintes anos: uma em 1982; duas em 1984; duas em 1988; duas em 1989; uma em 1993 e uma em 1995). São identificadas no texto com as seguintes nomenclaturas:

N.º Sequencial de ident. dos sujeitos	Nomes dos Sujeitos da Pesquisa ¹	Ano de Conclusão	Total		Código Final De Identificação
			Quant. de Prof. que Concluíram no Ano		
1	Diva	1982	1	1	Et. Pe. 82-1-Diva
2	Eva	1984	1		Et. Pe. 84-2- Eva
3	Mara	1984	1	2	Et. Pe. 84-3-Mara
4	Kelly	1990	1	1	Et. Pe.90-4-Kelly
5	Liu	1988	1	1	Et. Pe.88-5- Liu
6	Isa	1989	1		Et. Pe. 89- 6-Isa
7	Belle	1989	1	2	Et. Pe.89-7-Belle
8	Val	1993	1	1	Et. Pe. 93 -8-Val
9	Nina	1995	1	1	Et. Pe.95-9-Nina

2. Duas entrevistas com professores formadores, integrantes do quadro de docentes do Ielf, assim identificadas:

¹ Cada sujeito será denominado, no corpo da dissertação, com um pseudônimo, que identifique no contexto dos demais mas, ao mesmo tempo, o mantenha como pessoas, mulher ou homem.

Tabela 2

Nº Sequencial de identificação dos sujeitos	Nome dos Sujeitos da Pesquisa.	Quantidade de Prof. formadores entrevistados.	Código Final de Identificação
10	José	2	Et.Pf.10 - José
11	Liz		Et. Pf.11 - Liz

3. Uma entrevista com a diretora da escola de periferia das séries iniciais:

Tabela 3

N.º Sequencial de identificação dos sujeitos.	Nome do Sujeito da Pesquisa	Quantidade de Diretora entrevistada	Código Final de Identificação
12	Maria	1	Et. Dep-12-Maria

4. Caderno de acompanhamento de entrevista constando o registro das impressões surgidas no momento que entrevistava, como também constando falas que escutava enquanto permanecia no recinto escolar. Identificado assim: Ca.Et;
5. Proposta curricular do Curso de Magistério, elaborada em 1989, constando os programas das disciplinas: PCCM-89;
6. Diagnóstico do Ielf, realizado em 1992, objetivando transformá-lo em Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM: D-IELF-CEFAM;
7. Xerox de três cadernetas (diário de classe em que eu registrava os conteúdos ministrados e a frequência dos alunos) referentes ao ano de 1993 e as três séries do curso: D-1ª-93; D-2ª-93; D-3ª-93;
8. Grades curriculares que foram implementadas a partir de 1992 – totalizando 6 grades da 1ª a 3ª série e 3 da 4ª série adicional, assim identificadas: ²

² Como pode ser observado na Tabela 4, houve alguns anos em que o curso trabalhou com mais de uma Grade Curricular.

Tabela 4

Grade Curricular			
Anos de Complementação	Carga Horária	Destinadas às Séries	Código Final
1983	2.940	1º a 3º	GC-83-CH2940 ³
1982 1983 1984	2.730	1º a 3º	GC-82/83/84-CH-2730 ⁸⁶
1982 1983	2.790	1º a 3º	GC-82/83-CH-2.790 ⁸⁶
1984	2.910	1º a 3º	GC-84-CH-2.910 ⁸⁶
1985	2.670	1º a 3º	GC-85-CH-2.670 ⁸⁶
1988	3.360	1º a 4º	GC-88-CH-3.360 ⁴
Grade Curricular Adicional			
1982	870	4º	GCA-82-CH870 ⁵
1985	750	4º	GCA-85-CH-750 ⁸⁸
1989	855	4º	GCA-89-CH-855 ⁸⁸
1994	930	4º	GCA-94-CH-930 ⁸⁸

9. Rascunho de documento expondo a história do Ielf: RDH-IELF;

³ Grades Curriculares em que previam a terminalidade do curso da 3ª série.

⁴ Grade Curricular em previa a terminalidade do curso da 4ª série.

⁵ Grades Curriculares que previam um aperfeiçoamento de um ano após a conclusão do curso - opcional

10. Quadro demonstrativo das escolas municipais da cidade de Rio Branco (AC), zona urbana, constando endereço e nome do(a) Diretor(a): QDEM;
11. Quadro demonstrativo das escolas estaduais na cidade de Rio Branco, constando o nome da escola, endereço, zoneamento e outras informações: QDEE-RB;
12. Projeto: Refletindo a prática pedagógica nas séries iniciais na ação e sobre a ação: PP-3;
13. Projeto: Magistério de 2º grau – Competência do professor e qualidade da educação, o qual prestei seleção para ingressar no programa da Unicamp, resultante do segundo curso de Especialização *Lato Sensu*: Metodologia do Ensino Superior. A presente versão sofreu alterações para ser apresentado ao processo de seleção: PP-2;
14. Projeto: Relação entre escola e realidade social do aluno – elaborado pela pesquisadora e mais três colegas professoras no primeiro curso de Especialização *Lato Sensu*: Planejamento Educacional : PP-1;
15. Caderno de plano de aula de uma professora de terceira série da escola das séries iniciais, egressa do Ielf no ano de 1988, envolvida nesta pesquisa: CPA-Kelly;
16. Plano de trabalho referente ao período 1995-1997 da escola de periferia das séries iniciais onde se deu a pesquisa: PTEP-1995-1997;
17. Plano de ação pedagógica da supervisão da escola de periferia envolvida, referente ao ano de 1997: PAPEPS-1997;
18. Plano de trabalho administrativo da escola de periferia envolvida para o período 1997-1999: PTAEP-1997-1999;
19. Oito textos escritos pelas professoras da escola de periferia que participaram do encontro de três dias, expressando suas compreensões acerca do projeto político pedagógico de uma escola: TxPPP-1-Kelly; TxPPP-2-Diva; TxPPP-3-Eva; TxPPP-4-Mara; TxPPP-5-Liu; TxPPP-6-Val; TxPPP-7-Isa; TxPPP-8-Belle;
20. Relatório do Movimento Escolar referente ao anos de 1995 e 1996: (RME-1ª a 4ª-1995-1996).

Errata

Onde se lê	Leia-se	Página	Parágrafo/Citação/Nota	Linha
este conceito	esta categoria	16	n. 7	1
Moran	Morin	V	p. 2º	8
ensino fundamental	Ensino Fundamental	29	p. 2º	4
estalada	instalada	38	p. 1º	11
semana	semanas	50	p. 2º	13
p.62-65	40-46	60	n. 34	1
estado	Estado	66/124	p. 1º/p. 2º	5/5
o o Acre	o Acre	67	p. 1º	4
inseridos	inseridas	70	p. 1º	2
das professora	das professoras	72	p. 3º	5
pelo jesuítas	pelos jesuítas	91	n. 9	3
acima	na parte anterior	97	n. 14	1
carrega	carregam	97	p. 2º	4
um	uma	99	p. 1º	8
paro	páro	103	2ºc.	10
tem	têm	120	p. 2º	4
Por que que eu	por que	121	cit.	29
um pouco mais	um pouco	131	p. 3º	2
não do magistério	do magistério	159	1ºc.	7
1996a: 196	1996b:196	165	cit.	6

Obras consultadas e que não constam na bibliografia

- CALIXTO, Valdir de Oliveira, et alii. 1985. *Acre uma história em construção*. Rio Branco: Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos, da Cultura e do Desporto.
- COELHO, Eunice Mariano. 1982. *Acre: o ciclo da borracha - 1930-1945*. Brasília: CEGRAF, Dissertação de Mestrado.
- COSTA, Craveiro. 1974. *A conquista do deserto ocidental*. São Paulo/Nacional, Brasília/INL.