

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PELAS FENDAS, BRECHAS E FISSURAS...
OS SABERES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA
DE PROFESSORES**

Fátima Rezende Neves Dito

Uberlândia-MG

2008



FÁTIMA REZENDE NAVES DIAS

MON
391.13
D541p
TES/MEN

**PELAS FENDAS, BRECHAS E FISSURAS...
OS SABERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Graça Aparecida Cicillini.

SISBI/UFU



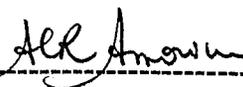
1000203546

UBERLÂNDIA – MG
2001

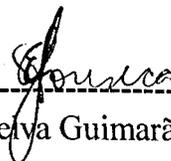
MOW
371.13
D541P
TES/mem



Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Orientadora



Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim



Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca

Dedico este trabalho aos grandes amores da minha vida:

Ao meu pai, Benildo, presença viva em minha vida, pelo seu carinho, sua força, sua garra, seu espírito aventureiro, sua fé e confiança absoluta em Deus, sua exigência, sua impaciência, sua alegria... Com você aprendi a olhar o mundo em sua largueza maior.

À minha mãe, Dagmar, mulher guerreira, sábia, de fé, sensível, amorosa, possuidora de muitas virtudes... Com você aprendo a cada dia o prazer das transformações, o vínculo com o belo.

Ao Luiz Antônio (“Baby”), ao Lucas (“Lu”) e ao Francisco (“Fran”), com quem tenho compartilhado e celebrado o viver, por me desafiarem dia a dia a crescer, a ser mais mulher e mais mãe... Com vocês tenho aprendido que a vida vale a pena ser vivida.

RESUMO

O tempo vivido no trabalho, sob o qual é aqui traçado o percurso profissional de uma formadora de professores(as) do Ensino Fundamental de uma escola pública, parece ser uma instância genuína de constituição de seu saber-ser e de seu saber-fazer a formação continuada em serviço. Este estudo busca dialogar com os saberes mobilizados e constituídos pela formadora de professores(as) a partir do interior da escola, visando reconstruir uma epistemologia da prática profissional. De acordo com este objetivo, foi utilizada a narrativa como caminho metodológico. Uma narrativa dialógica, aberta, curiosa e polifônica. O diálogo com os saberes da formadora se deu numa composição de vozes - a voz da protagonista, a voz dos teóricos (pesquisadores e estudiosos) e a minha própria voz. A pesquisa demonstrou, através de sínteses provisórias que, ao sabor do tempo, a protagonista vai tecendo suas ações de formar professores(as), a partir das múltiplas configurações dadas pelo entrelaçamento da sua história de vida pessoal e profissional; também revelou que os saberes da formação são processuais, situados, partilhados, recriados e ressignificados pela formadora nos encontros intersubjetivos com os vários personagens do ato educativo, na subjetividade social de uma dada escola.

ABSTRACT

The time lived at work, about which the professional course of an instructor of teachers of the “Ensino Fundamental” of a public school is traced here, seems to be a genuine instance of constitution of her knowing-being and of her knowing-doing the continuing formation in service. This study urges to dialogue with the knowledge mobilized and constituted by the instructor of teachers from inside the school, aiming to rebuild an epistemology of the professional practice. According to this aim, a narrative was used as a methodological way. A dialogue narrative, open, curious and polyphonic. The dialogue with the knowledge of the instructor happened in a composition of voices – the protagonist’s voice, the theorists’ voice (researchers and scholars), and my own voice. The research demonstrated, through temporary syntheses that, as time slipped by, the protagonist wove her actions of instructing teachers from the multiple configurations given by the interlacing of her personal and professional history; it also revealed that the knowledge of formation is procedural. It is situated, shared, created again, and given a new meaning by the instructor in the inter-subjective meetings with the various characters of the teaching act, in the social subjectivity of a given school.

AGRADECIMENTOS

*“E aprendi que se depende sempre
de tanta muita diferente gente.
Toda pessoa sempre é a marca
das lições diárias de outras tantas pessoas”.*

Luiz Gonzaga Jr.

A Deus, fonte inesgotável de luz, pelo dom da vida;

À Gláucia, amiga e companheira de estrada, pelos encontros dialógicos;

À Graça, minha orientadora, pelas orientações, pelas sugestões preciosas, pelo respeito aos meus movimentos de ida e vinda, às minhas “viagens”;

Às minhas irmãs Inez e Cecília e aos meus irmãos Eduardo e Lourenço, pela amizade, pela força, pelas colaborações. Amo vocês;

A Marta, Ana Carolina, Gláucia, Lúcia Helena, Sônia, Dulce, Marilza e Beth, amigas muito queridas do SEAPE, pelos momentos de partilha;

A todos(as) os(as) professores(as) da ESEBA, esperando que esse processo me tenha tornado uma formadora mais sensível;

Aos(às) alunos(as), pais e mães, funcionários(as) e direção da ESEBA, pelo muito que me ensinaram;

A Beatriz, Tereza Cristina, Iara, Dorinha, Zaida e Gláucia, por tudo que temos aprendido juntas;

À Neiva, companheira de viagem pelo meu mundo mental, pela escuta sensível e fala cuidadosa;

Às Professoras do Curso de Psicopedagogia do Sedes e às alunas do CEAPp, por me ensinarem que o conhecimento e o afeto caminham juntos;

A Marisa e Myrtes, pela acolhida amorosa, num momento em que eu me sentia tão perdida;

À Gercina, pela disponibilidade em compartilhar sua história de vida pessoal e profissional;

A todos os professores e professoras que tive em minha vida, pelo aprendizado sem fim;

À Selva, à Sandra, ao Arlindo, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação;

Ao Vilmar, colega de mestrado, pela disponibilidade em servir sempre e pela colaboração na formatação dos muitos e deste texto;

Aos colegas mestrandos Adriana, Ana Ferola, Cristina, Elsa, Geovana, Jason, Lídia, Lúcia, Luciana, Núbia, Patrícia, Sheila, Silvano, Sirlene, Sônia, Tânia, Vicente e Wilson pelos encontros e partilhas;

À Beatriz Villela, pela leitura atenciosa do texto e pelas importantes sugestões;

Ao Ilmar, pela atenção tão carinhosa e o diálogo competente com o texto na língua inglesa;

Ao Eugênio Pacelli, pelas imagens produzidas para a composição deste texto, espelho de uma alma sensível e criativa.

ÍNDICE

AS CONFIGURAÇÕES DO CAMINHO INVESTIGATIVO.....	1
CAMINHO METODOLÓGICO.....	12
NOS FIOS DA HISTÓRIA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS).....	27
Tramas que se enredam: formação, profissionalização, saberes, identidade e autonomia docente.....	28
Pela história, os movimentos de formação e profissionalização docente.....	30
Na história, o modelo da racionalidade técnica na formação de professores(as).....	47
Atravessando a história e dialogando com o novo modelo de formação de professores(as).....	51
PERSONAGEM E CENÁRIO: FIOS DE UMA MESMA TRAMA.....	63
Apresentando Gláucia: personagem central de nosso estudo.....	64
Sobre o cenário em que se passam as experiências de constituir-se formadora de professores(as): um pouco da história da ESEBA.....	67
NARRATIVA DIALÓGICA.....	75
Um momento da trajetória: a formação inicial.....	76
Na trajetória profissional: a professora.....	80
De professora a formadora: um processo em movimento.....	88
O movimento de virada no processo de constituição da formadora.....	99
ENTRE FIOS, LAÇOS, ABRAÇOS E EMBARAÇOS: AS ENUNCIACÕES DERRADEIRAS.....	114
BIBLIOGRAFIA.....	122
ANEXOS.....	129



INTRODUÇÃO

AS CONFIGURAÇÕES DE UM CAMINHO INVESTIGATIVO

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais; as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.

Clarice Lispector

Enunciar a apresentação deste trabalho é um momento genuíno de recriação do processo vivido, que torna próximos os movimentos traçados sempre e novamente, a cada instante, ao sabor do caminho investigativo.

Optei por contar as experiências que tenho vivido e que, aos poucos, e de uma forma suave e delicada, vêm-se configurando na história deste estudo. Uma história situada num tempo e num espaço, porém livre e aberta para outras e várias e tantas histórias.

Concluído o curso de graduação em Psicologia (1980), comecei a trabalhar numa Escola Pública Federal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais - ESEBA. Nessa escola, tenho aprendido a ser formadora entre formadoras, numa rede multifacetada de relações sociais, tramada entre os diferentes atores do processo educativo - os professores e professoras, alunos e alunas, pais e mães, profissionais do Setor de Apoio ao Processo Educacional - SEAPE, bem como com as imagens construídas ao longo desse tempo sobre o ensinar e o aprender. Dessa forma, a escola, compreendida como espaço social, cultural e político por excelência, tem-se configurado como o lugar privilegiado de minha formação profissional. Imersa no cotidiano escolar, tenho construído saberes sobre a formação continuada de professores(as), tecidos por experiências compartilhadas, em situações reais de trabalho.

Outros espaços se rompem, favorecendo, sobremaneira, essa formação. As ações de extensão realizadas em outras instituições escolares e que se dão, portanto, além dos espaços da ESEBA, revelam modos singulares de conceber o homem, o mundo, a educação, o ensino, a aprendizagem, obrigando-nos a desfocar das formas habituais e rotineiras de ver e interpretar a realidade, abrindo espaços para a conjunção da diversidade, do múltiplo, de novas atribuições de sentido e significado. Esses movimentos de saída ensinam-nos que a competência profissional é uma categoria relacional, que se produz a partir do contexto histórico, social, político, subjetivo de uma dada cultura escolar. Ensinam-nos a ser humildes e respeitosos, a valorizar o outro e sua história, a flexibilizar nosso pensamento, consagrando-se como práticas altamente formativas.

Também a participação nos movimentos de luta sindical da categoria docente - pelo respeito e reconhecimento social da profissão - em cursos de formação e aprofundamento, em atividades culturais e artísticas, contribuem profundamente para a nossa formação, dando-nos a dimensão real da complexidade da nossa profissão.

Nestes últimos anos, tenho voltado o olhar, a escuta e o coração, as indagações, perplexidades, dúvidas e incertezas, o investimento profissional para a questão da formação continuada de professores(as) em serviço.

A idéia tradicional de formação, apoiada no modelo da racionalidade técnica, *assimilada durante muito tempo ao exercício de uma racionalidade instrumental diretamente baseada no modelo das ciências aplicadas, uma racionalidade capaz de calcular e combinar eficazmente meios e fins* (Tardif, 2000, p. 8), parte do princípio de que é necessário dar forma a alguma coisa, supondo a existência de algo deformado, desfigurado. Nessa concepção, formar significa conduzir o outro até um modelo ideal, rígido, fechado e assegurado previamente pelo conhecimento científico-técnico.

Esse modelo hegemônico de pensar a formação, com vistas ao aprimoramento técnico da prática docente, dominou¹ até bem pouco tempo muitas de minhas ações de formar professores(as), uma vez que procurava produzir mudanças vertiginosas em suas práticas de sala de aula, desrespeitando suas experiências, seus saberes, suas concepções

¹ O modelo da racionalidade técnica, inspirador de diferentes programas de formação continuada de professores(as) em serviço, não foi superado, e continua dominando muitas das práticas de formar professores(as).

sobre o ensinar e o aprender, seus tempos e espaços formativos, sua história, sob a alegação da crise na educação.

Hoje, atribuo um outro sentido à formação de professores(as). A formação supõe a idéia de um processo *continuum*, que se dá ao longo da vida e que, por isso mesmo, é marcada por sobressaltos, pela surpresa, pelo inesperado, pelo inusitado. Dessa forma, ela passa a ser olhada como um percurso, uma viagem sem roteiro, *uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior (...)* em que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo (Larrosa, 1999, p.53) pela paixão que se rompe a cada movimento da vida, pela descoberta, pelo encontro consigo mesmo e com os outros.

Nesse sentido, a expressão *continuada* que se liga à formação passa a ser entendida como redundante e desnecessária, pois homens e mulheres estão continuamente em movimento, refletindo sempre, se surpreendendo, se superando e buscando a cada dia modos diferentes de dar sentido, reinterpretar e reinventar sabores para o viver. Portanto, *formação continuada em serviço*, neste texto, terá sempre o significado de formação dada pelo sistema escolar, no momento em que profissionais já concluíram os cursos formais, que os habilitou e os capacitou para o exercício de uma profissão, e estão se formando na prática cotidiana do trabalho. Do lugar social de que falo - lugar da formadora de professores(as) das primeiras séries do Ensino Fundamental da ESEBA - tenho procurado ler, compreender e ressignificar minhas ações de formar professores(as). Nesse caminho, colecionei mais dúvidas que certezas. Será que minhas práticas formativas têm contribuído para o crescimento profissional dos(as) professores(as)? Será que elas têm favorecido a autonomia desses(as) profissionais? Será que têm sido respeitados os saberes dos(as) professores(as), valorizando suficientemente suas práticas pedagógicas como ponto de partida e de chegada para a formação? Será que os(as) professores(as) têm-se tornado mais felizes?

Motivada por estas e outras indagações e procurando dar continuidade ao meu processo formativo, busquei o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para ampliar meus estudos e reflexões acerca da formação continuada de professores(as).

Naquela época, meu interesse investigativo se centrava na busca de uma estratégia metodológica de formação - as histórias de vida de professores(as) - que fosse capaz de produzir transformações nas práticas de sala de aula dos(as) professores(as), preocupada que estava com a urgência em responder às mudanças pedagógicas que já vinham acontecendo na escola. Avaliava que as ações formativas utilizadas por mim não estavam produzindo os efeitos desejados, no tempo desejado. Fazia-se necessário investigar uma nova estratégia de formação, potencializadora de mudanças nas práticas dos(as) professores(as) - personagens centrais das transformações que se processam nas salas de aula, na escola.

Perguntava-me se as histórias de vida de professores(as) poderiam se configurar em um caminho para a formação continuada. Perguntava-me também como essa estratégia metodológica, assentada na reflexão-investigação, poderia conviver com o modelo da racionalidade técnica, orientador de vários programas de formação. Perguntava-me, ainda, se o fato de os professores revisitarem sua história de vida, ressignificando-a no presente, produziria mudanças em sua prática de ensino, no cotidiano de sua sala de aula.

Nesse sentido, a vida do(a) professor(a), sua maneira de ser e de ensinar, situava-se no centro de minha investigação, bem como no centro do debate da formação continuada.

Dialogava com outros projetos, igualmente acolhedores, no Brasil e em outros países, que procuravam consolidar as bases teóricas e conceituais sobre a vida de professores(as) na pesquisa educacional². Esses estudos opunham-se ao modelo hegemônico da racionalidade técnica, por compreender a sua falência em explicar a complexidade e imprevisibilidade do ato educativo. Imersos no cotidiano escolar, os(as) professores(as) já não encontravam nas técnicas, nos instrumentos e procedimentos propostos pelo paradigma dominante de formação as soluções redentoras que os capacitassem a ensinar qualquer criança em quaisquer circunstâncias.

² No âmbito internacional, podemos destacar os estudos de António Nóvoa (1992, 1995), Donald A. Schön (1995), Angel Pérez Gómez (1995), Ken Zeichner (1995), Ivor F. Goodson (1995), Connelly e Clandinin (1995), dentre vários outros. No Brasil, os trabalhos de Roseli A. Cação Fontana (2000), Selva Guimarães Fonseca (1997), Myrtes Dias da Cunha (2000), Sonia Kramer (1996, 1998), Maria do Rosário M. Magnani (1997), Dario Fiorentini (1998), Belmira Oliveira Bueno (1998) e vários outros têm sido referência para o nosso diálogo com a tendência emergente de formação de professores(as).

Deslocar o eixo para as histórias de professores(as) como caminho metodológico para a formação continuada parecia uma proposta de estudo bastante provocativa. Na experiência de formar professores(as), ainda não havia experimentado essa estratégia metodológica de formação. Era sedutora a idéia de inaugurar, na pesquisa, esse caminho desconhecido e nele embarcar em busca de novas aprendizagens. Dessa forma, a pesquisa se constituiria num espaço formativo, espaço de aprender pesquisando, além de buscar compreender como essa estratégia produziria mudanças nas práticas pedagógicas dos professores(as).

Contudo, tal proposta trazia em seu bojo algumas dificuldades operacionais. Como trabalhar com essa estratégia metodológica num tempo tão curto, que é o tempo do mestrado? Ou, dito de outra forma, como realizar, no mestrado, uma pesquisa-ação, na qual se propõe o movimento tríade de diagnóstico - intervenção - avaliação diagnóstica? Essas questões me inquietavam, apontando para a inviabilidade do projeto de pesquisa.

Paralelamente a esse movimento de desapego da idéia primeira da pesquisa, marcado pela dor e o vazio dos desejos desfeitos, mas também pelas saídas, frestas e desvios que apontavam para novas direções no caminho investigativo, revisei minhas agendas de trabalho (agendas da formadora de professores(as)), escrevi minha história de vida, inaugurei o diário da pesquisadora.

A beleza do fluir da experiência da escrita permitiu-me a descoberta do vínculo estético, social e histórico inerente ao ato de aprender, de conhecer. Através da escrita, testemunhei os vários outros que me constituem. Descobri-me, genuinamente, como ser social, pela linguagem. Descobri que minha história de vida é tecida pelas histórias dos outros, numa espécie de protagonismo coletivo. A partir de então, meus conceitos de individualidade, subjetividade, singularidade foram, pouco a pouco (e não sem conflitos ou tensões), deixando-se penetrar pela idéia do coletivo, do alheio, do outro, do cultural. O meu encantamento era o da superação do plano teórico pelo plano da prática, da vivência, do testemunho. As construções teóricas vygotskianas sobre a constituição sócio-histórica do sujeito foram sentidas, percebidas e assimiladas numa outra dimensão. Dimensão esta que ultrapassava o teórico e o conceitual, para adquirir sentido e significado na prática, na vida, pela linguagem escrita.

Nessa época, meu interesse investigativo se deslocou das histórias de professores(as) como um caminho metodológico para os saberes próprios dos(as) formadores(as) em formação continuada em serviço.

Nesse estudo, me aproximo da noção de saber tomada pelo pesquisador canadense Tardif (2000, p. 10-11), dado o seu sentido amplo, *que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.*

Esse mesmo autor aprofunda a análise das qualidades do saber docente, apresentando uma proposta para o estudo da *epistemologia da prática profissional*, definida como *o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas* (Ibidem, p.10).

As questões colocadas no momento eram: Quem são os(as) formadores(as) de professores(as) que trabalham com a formação continuada em serviço? Qual a sua formação profissional? Como se tornaram formadores(as)? Em que momento de seu percurso profissional isso aconteceu? O que sabem os(as) formadores(as) de professores(as)? Onde aprenderam o saber da formação? Que saberes consideram importantes na construção de suas pautas de formação? Como pensam a formação? Como formam professores(as)? Quais são as estratégias metodológicas que utilizam para formar professores(as)? Em que modelo de formação se apóiam para formar? Quais deveriam ser os critérios de escolha: práticas de formação bem sucedidas; formadores(as) legitimados(as), referendados(as) por seus pares? Fazia-se necessário localizar esses(as) formadores(as).

Minha identificação com a pesquisa que então se delineava era grande. *Considerando que ainda não temos uma tradição em pesquisa acumulada sobre os saberes do professor [e também dos(as) formadores(as) de professores(as)], sobre a experiência cotidiana como lugar de construção de saberes* (Lelis, 2001, p. 54), na qualidade de formadora de professores(as) em formação continuada em serviço poderia alinhar minhas práticas de formação e os saberes daí decorrentes com as práticas e os saberes de outros(as) formadores(as) e, na tecitura de um trabalho polifônico, ouvir e ser ouvida, olhar e ser olhada, refletir e ser refletida. A pesquisa teria a qualidade de ser um espaço-tempo formativo para a formadora-pesquisadora, bem como de aproximar do

debate atual que se inscreve no campo dos saberes e formação docente, ao dialogar com os saberes que os(as) formadores(as) de professores(as) produzem em contexto real de trabalho, nas relações intersubjetivas que mantêm com os vários atores sociais da educação, e de que lançam mão para formar professores(as) em formação continuada em serviço.

Nos últimos anos, os saberes da docência têm suscitado um interesse crescente por parte de diversos investigadores nacionais e estrangeiros, que têm se perguntado: O que deveria saber todo aquele que deseja exercer o ofício da docência? Os(as) professores(as) são possuidores(as) e produtores(as) de um saber próprio ou são apenas transmissores(as) e reprodutores(as) de um saber alheio? Como formar o(a) professor(a) de múltiplos saberes?³

Essas e outras tantas perguntas têm provocado a realização de inúmeros estudos e pesquisas sobre os saberes da formação inicial e continuada de professores(as) - saberes estes que os(as) capacitam para o exercício profissional da profissão - ultrapassando a análise reducionista e simplista de atribuir exclusivamente ao preparo profissional dos(as) professores(as) a superação do fracasso escolar de alunos e alunas. Assim, o que se deseja é operar numa lógica que procura fortalecer o processo de autonomia, identidade e profissionalização docente. O empenho dos pesquisadores em conhecer os saberes adquiridos e produzidos por professores e professoras na trajetória de formação profissional traduz o movimento de busca, de ressignificação, de recriação e reinvenção dos processos formativos, a partir do reconhecimento e valorização dos saberes necessários à prática educativa, colocando o saber-fazer cotidiano dos(as) professores(as) no cerne do processo investigativo.

Sensível a esse movimento, embarquei nessa viagem à procura dos saberes da formação docente. Para falar dos saberes da formação, fui ao encontro de uma formadora de professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental da ESEBA, compartilhando sua história de tornar-se formadora de professores(as) e dos saberes que lhe são próprios (ou próprios-alheios) nesse trabalho. A pergunta formulada para essa

³ Estas questões foram discutidas no texto: Saberes e Formação Docentes, elaborado por Adriana Auxiliadora Martins Bernardes; Elsa Guimarães Oliveira; Fátima Rezende Naves Dias; Lúcia de Fátima Valente; Raquel Fernandes Gonçalves Machado; Roseane Patrícia de Souza e Silva e Vilmar José Borges, para o I Seminário de Formação Docente e Práticas Pedagógicas (junho de 2000) do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Ver Caderno de Educação Escolar (no prelo).

proposta investigativa é: que saberes são próprios da formadora de professores(as), protagonista de nosso estudo, em formação continuada em serviço?

Logo de saída ficou clara a existência de poucos estudos ou obras consagradas aos saberes construídos pelos(as) formadores(as) nas ações concretas de formar professores(as) no interior da escola. O que parecia ser um grande desafio se transformara em interrogação e em problema quando, no exercício de pensar, refletir e dialogar sobre os saberes dessa formadora de professores(as), me flagrei numa espécie de “encarceramento” dado pelo debate sobre os saberes docentes, encontrado nas produções teóricas e conceituais elaboradas nesse campo investigativo. Assim, foi possível perceber que, nos estudos sobre saberes, os corpos docente e de formadores(as) se atravessam, se deixam penetrar, ficando difícil discriminar os saberes próprios da formação continuada de professores(as) e os da docência.

Ora, se a nossa identidade profissional é dada pelas várias relações e combinações dos saberes que consumimos e produzimos ao longo do tempo e que, no tempo, nos constituímos pelo trabalho - o que nos outorga o desempenho de um dado papel social que nos distingue de outros profissionais e de outros saber-fazer - poderíamos pensar que, em algum ponto, os saberes da formação de professores(as) também pudessem se diferenciar dos saberes docentes. Mas existiria tal ponto? Como desfocar o olhar para além das interseções? Como dialogar com os saberes da formação, apoiados numa base material concreta - os saberes da docência? Aonde essa investigação nos levaria?

O curso dessa viagem se aproxima da tendência contemporânea na pesquisa educacional, por ser uma tendência que abandona os dogmas, as certezas sempre inquestionáveis, as verdades absolutas, os padrões rígidos e fixos de compreender as relações que circulam no mundo, apontando para as múltiplas formas de interpretar e dar sentido à realidade, dado o caráter provisório e dinâmico do conhecimento.

Mesmo embarcando numa viagem sem roteiro, procuro traçar uma linha para orientar o movimento da pesquisa. Todavia, ao conceber o trabalho investigativo como um devir, estou sensível e aberta às *‘linhas de fuga’* que apontam para novas e *insuspeitas direções* (Gallo, 1997, p. 125).

A linha traçada se traduz no objetivo geral da pesquisa, que pode ser assim apresentado: buscar na narrativa da formadora de professores(as), protagonista em ação,

Na introdução se delineiam **As configurações do caminho investigativo**, cumprindo o ritual de iniciação, introduzindo o(a) leitor(a) na viagem traçada para a construção do trabalho de pesquisa.

O primeiro capítulo, **Caminho metodológico**, busca, pela narrativa, um modo de reconstrução da trajetória profissional de uma formadora de professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental da ESEBA, mantendo um diálogo sempre aberto com os saberes produzidos por essa personagem no processo de constituir-se formadora de professores(as) em formação continuada em serviço.

O segundo capítulo, **Nos fios da história, a formação de professores(as)**, é dedicado ao diálogo com os movimentos de formação e profissionalização docente, bem como os aspectos facilitadores e obstacularizadores da construção da identidade profissional e dos saberes dos(as) professores(as) ao longo da História da Educação no Brasil. A discussão se centra no paradigma hegemônico de formação de professores(as) - o modelo da racionalidade técnica - e nas tendências emergentes de formação - o modelo do(a) professor(a) reflexivo, pesquisador de sua prática.

O terceiro capítulo, **Personagem e cenário: fios de uma mesma trama**, apresenta a personagem central do nosso estudo e conta uma breve história da ESEBA, cenário em que se passam as experiências profissionais de tornar-se formadora de professores(as) em formação continuada em serviço.

A análise e interpretação dos dados, quarto capítulo, recebeu o nome de **Narrativa dialógica**. Essa é a parte polifônica deste estudo, dedicada à discussão dos saberes mobilizados e construídos pela protagonista no processo de tornar-se formadora de professores(as) a partir do interior da escola.

O quinto capítulo, considerações finais, nomeado de **Entre fios, laços, abraços e embaraços: as enunciações derradeiras**, apresenta a síntese do que foi apreendido do movimento realizado no trabalho de pesquisa. Tem a pretensão de ser um texto vivo e aberto a novas e outras tantas sínteses.

Por fim vêm as **Referências Bibliográficas** utilizadas na composição dos textos deste trabalho, e os **Anexos**, que reúnem o **Roteiro de Entrevista** e o **Questionário**.



CAPÍTULO I

CAMINHO METODOLÓGICO

Estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo certezas sempre questionáveis.

Estar vivo é assumir a educação do sonho do cotidiano.

Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem em ousar.

Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.

Medo e coragem de romper o velho. Medo e coragem de construir o novo.

Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida morte.

Madalena Freire Weffort⁴

Para chegar ao ponto que não conheces, debes tomar o caminho que não conheces.

San Juan de la Cruz⁵

É fascinante perceber o cuidado dos escritores ao escolherem as epígrafes com que dão início aos seus trabalhos. Elas são modos de enunciação sobre as quais cumpre-se o ritual de iniciação do processo dialógico. Acompanhar o fluxo das idéias dos escritores ao longo da obra, atentando para as relações de proximidade com essas epígrafes, permite-nos reconhecer a sensibilidade do artista que habita em cada escritor.

Neste caminho investigativo, o encontro com o pensamento de Madalena Freire Weffort e de San Juan de la Cruz se revestiu de grande sentido e significado, dada a qualidade de se vincularem com os movimentos que fui realizando nos tempos do fazer deste estudo.

Meu desejo, neste caminho, mais do que produzir certezas ou mesmo dar explicações, é aproximar-me, através da relação dialógica - sempre aberta a novas e

⁴ Citação retirada do convite de formatura dos(as) alunos(as) do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, turma de 1997, s/d, s/p.

⁵ Ferrer, 1995, p. 177. Tradução nossa.

insuspeitas interpretações e sentidos - dos saberes construídos pela nossa protagonista ao longo de seu percurso profissional, e que a constituíram formadora de professores(as), mantendo sempre vivo o desejo de indagar, de surpreender, de estranhar, de contradizer, de educar o olhar e a escuta sensível, de *educar o medo e a coragem*.

Esse desejo aqui revelado muito me inquietava (e ainda continua me inquietando), pois, ao longo da vida, as idéias que fui construindo, e que foram formando crenças, concepções e conceitos sobre o que é ciência, as bases sobre as quais se sustenta uma postura genuinamente científica, estiveram pautadas no paradigma hegemônico da ciência moderna. Esse paradigma, assentado sobre os pilares do positivismo do século XIX, marcou por mais de um século os modos de produção do conhecimento científico.

Estimulados pelas conquistas científicas, homens como Bacon e Comte foram buscar nas Ciências da Natureza os métodos e as lógicas para compreender e analisar fenômenos também do mundo social, psicológico, econômico (Veiga-Neto, 1996, p. 22).

Cunha (1998, p.18-19) destaca a importância dessa concepção como superadora dos *incontáveis e sangrentos esforços contra o obscurantismo da Idade Média, onde o paradigma da verdade estava alicerçado no dogma religioso e no conhecimento do senso comum*. Também, e paradoxalmente, nos diz que o método científico dela decorrente, *em algumas situações poder-se-ia dizer que transformou-se num novo dogma, já que tudo que quisesse ser reconhecidamente científico precisaria ter passado por seu crivo*.

Estabelece-se, assim, o poder hegemônico dessa concepção, fornecendo às ciências modernas os indicadores capazes de desenhar os contornos e de demarcar as fronteiras entre os conhecimentos considerados legítimos e os outros, tidos como desqualificados pela ciência. No paradigma positivista,

o conhecimento é tido como acabado e sem "raízes", isto é, descontextualizado historicamente (...) dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira (...) as certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida (...) é visto com grande ousadia questionar verdades ou interpretar idéias (Cunha, 1998, p. 10-12).

O compromisso cego e encarcerado com a verdade; a neutralidade e a objetividade - qualidades de um “bom” pesquisador; a dicotomia e a polarização, baseadas em binômios como bom/mau, falso/verdadeiro, sujeito/objeto, ou isto/ou aquilo; a realidade, concebida de forma naturalizada, e de modo não problematizado, são algumas das características desse modelo de pensar e construir conhecimento.

Realizar o movimento desejado neste estudo implicava produzir rachaduras, romper com a tradição positivista, numa aproximação à tendência contemporânea de pensar e de fazer a pesquisa.

Concordando com Weffort que *estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo certezas sempre questionáveis*, sinto-me extremamente provocada a questionar esse modelo dominante. E minha voz se junta às vozes de muitos outros autores, pesquisadores, artistas, cientistas, homens e mulheres, sensíveis e críticos que, em coro uníssono, vêem na indagação, na problematização das *certezas* por nós produzidas (sempre questionáveis) e que nos dão a falsa sensação de controle e poder um jeito de estar no mundo. Jeito humildemente humilde, atrevido, rebelde e contestador.

O pensamento de Alves-Mazzotti (1998) sobre a concepção tradicional de ciência traduz bem a falência desse modelo. Na expressão da autora, *hoje se admite que o ideal positivista de um método único que servisse a todas as ciências nunca se realizou, nem mesmo no âmbito das ciências naturais* (p.120).

Essa constatação anuncia a possibilidade de outros caminhos investigativos na produção do conhecimento científico. Caminhos outros, múltiplos, vários, que buscam compreender e reconstruir significados num mundo em que pulsam as contradições, a descontinuidade, as diferenças sociais, econômicas, éticas, políticas, culturais, de gênero, etnia, religião, idade, sonhos, utopias...

Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica (...) no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (Santos, 1987, p. 9-35).

Transformar essa lógica dominante provoca a sensação de estarmos operando numa espécie de vazio epistêmico. Talvez seja essa a própria vivência do estado de transição por que passam os paradigmas científicos de produção do conhecimento no mundo atual.

O vazio é o despojamento dos hábitos e dos rituais da existência, o desnudado dos modos habituais de significação e de experiência. O que não está povoado, em suma, pelos hábitos da história pessoal e coletiva. E, por isso, é a plena disponibilidade, a possibilidade absoluta (Larrosa, 1999, p. 58).

Viver a transição é viver a crise. Crise de deixar para trás certezas sempre inquestionáveis, dogmas, padrões rígidos e fixos, porém confortantes e seguros, de sentirmos-nos, como bem nos retrata Ferrer (1995, p. 180),

como sujeitos desgarrados (diria Hegel), divididos em uma duplicidade, o antes e o agora, o tradicional e o crítico, as rotinas e as inovações. Desidentificados. Isto gera uma sensação de insegurança e de incerteza muito elevada, de desestruturação da personalidade profissional.

Chegamos hoje a uma crise de paradigmas. Novos estados de pensamento estão surgindo e, com eles, uma multiplicidade de novas tendências explicativas do mundo, dos modos de produzir conhecimento. É na expressão poética, cantada pelo compositor Geraldo Azevedo (1998) que vamos ao encontro do sentido que essas novas tendências nos fazem: *Não há um porto seguro*. Experimenta-se o abandono da certeza do *porto seguro*, do lugar onde se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo.

Buscando um lugar no qual se fixar (...) encontrará o não-lugar (...) um aí onde não poderá nunca se estabelecer, um aí onde encontrará para sempre o gosto ácido do devir, da metamorfose (...) Buscando elevar-se sobre seus próprios pés e manter-se aí quieto, firmemente enraizado, perderá o pé, se perderá e encontrará o movimento, a errância infinita (Larrosa, 1999, p.40).

O conhecimento do mundo passa a ser compreendido como jogo de relações, ato de entrelaçar o social, o político, o cultural, o educacional... Na tecitura das múltiplas formas de nos aproximarmos da realidade, realizamos movimentos de construções e desconstruções, movimentos de mergulho e de distanciamento na maneira de vermos o mundo e com ele nos relacionarmos. O que se busca são novos olhares, outros olhares. Olhares e enunciados, nas mais diversas combinações, produzem os

vários e provisórios sentidos que damos ao mundo. É na mestiçagem do olhar, da escuta, do sentir e do perceber, do encontro polifônico, que buscamos as sacadas, as viradas, os pontos de ultrapassagem, que nos permitem dotar de sentido o mundo, a vida, a pesquisa.

Olhando para trás, dou-me conta de que os movimentos que estou fazendo na vida é que me empurram, sem nenhuma piedade, ironicamente, ao encontro da tendência contemporânea na pesquisa. Do mesmo modo, os movimentos que tenho realizado na pesquisa me aproximam da narrativa como caminho metodológico.

A narrativa veio até mim, por um convite da disciplina Formação Docente e Práticas Pedagógicas, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG, para que escrevesse minha História de Vida. Dediquei-me prontamente à feitura da obra. Logo me apercebi da complexidade da tarefa. Diante da história toda de uma vida, o que narrar neste momento? Seria esta uma tarefa possível? Que aspectos conseguiria rememorar e por que estes e não outros? Como os fatos vividos e reconstruídos, na narrativa, contribuiriam para a minha formação? Várias foram as indagações. Várias também foram as descobertas.

O exercício de narrar a própria história me aproximou da construção de um referencial teórico hoje presente em inúmeras publicações sobre a narrativa como método de investigação. Visitei dentro da própria pele a teorização historicamente construída sobre essa metodologia e dela posso dar testemunho.

Foi também na revisita dessa história que resgatei a figura de uma mãe que, assim como Xerazade, personagem de um conto árabe, acreditava que, pelas histórias, aprendemos sobre aquilo que não pode morrer nunca, aprendemos a conhecer a vida e a manter viva a tradição de uma cultura.

Minha mãe dedicou-se a vida toda a cuidar dos filhos, do marido e da casa. Era uma exímia contadora de histórias. Viemos descobrir mais tarde que sentia um enorme prazer em fazê-lo. Reuníamos todos em sua cama e ali éramos convidados a embarcar no tapete mágico que nos levava às histórias fantásticas, ao mundo do faz-de-conta, aos castelos, aos heróis, aos reis e rainhas, às bruxas, fadas, príncipes e sapos. Sabia, com muita arte, o momento de parar e nos trazer de volta à realidade. Pelas suas mãos, seu olhar e seu sentir, fomos introduzidos no mundo da fantasia, do imaginário, do intuitivo, do criativo... (fragmento da história de vida da pesquisadora).

Esse duplo movimento de narrar a história de vida no meu processo formativo e, de dentro da narrativa, me aperceber constituindo-me na e pela história, me outorga utilizar na pesquisa educacional, de abordagem qualitativa, a narrativa como caminho investigativo.

Cunha (1998) aborda alguns aspectos importantes para a compreensão do trabalho com narrativas. Estes aspectos são decorrentes das observações dos processos vividos pelos sujeitos, tanto em situações de pesquisa como de ensino. As primeiras observações vêm, de certa forma, negar a crença da fidedignidade da descrição dos fatos como garantia de consistência à pesquisa.

As narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhas de significados e reinterpretações (...) O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas (p. 38).

Um aspecto ressaltado pela autora, e do qual compartilhamos, é o de que

o trabalho com narrativas é profundamente formativo. Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (Idem, p. 39).

Compreendida desse modo, a narrativa possui a qualidade de provocar transformação na forma como as pessoas compreendem a si próprias, aos outros, ao contexto social, político, cultural e histórico em que se deram e ainda estão se processando suas experiências.

Além, além, além, o entrelaçar significa. Pode-se dizer também que, além do aspecto formativo, a narrativa é um processo auto-formativo. O movimento de assumir o protagonismo da própria vida implica, entre outras coisas, mergulhar em si mesmo e distanciar-se de si, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, teorizar sobre essas mesmas experiências, aprender a aprender, aprender a estranhar aquilo em que se acredita. Todo esse movimento constitui, no dizer de Cunha (1998, p. 40), *um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, auto determinando a sua trajetória.*

A narrativa, como caminho investigativo, além dos aspectos anteriormente citados, é um instrumento de coleta de dados. A pesquisa qualitativa tem tido o privilégio de explorar e organizar esta faculdade de intercambiar experiências, como nos diria Benjamin (1985), produzindo conhecimento sistematizado.

Como bem lembra Ferrer (1995, p.188), a *vida se vive para poder contá-la (outros povos a cantam) e nós cremos que nossos contos é que dão sentido a nossas vidas*. Parece ser esta a mesma idéia dada por Larrosa (1999, p. 22), quando diz que *o sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (...) Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos*.

Na expressão de Larrosa está o sentido para entender o movimento que realizei no processo de construção da pesquisa. Nesse caminhar, experimentei intensos momentos de ambivalência e de descontinuidade, dialoguei com o incerto e o desconhecido, exercitei o desapego, descobri em mim um espírito fluido, dançarino, profano.

Como formadora de professores(as), e tendo como intenção desenvolver uma pesquisa sobre os saberes próprios dos(as) formadores(as) de professores(as) em formação continuada em serviço, caminhei inicialmente (e intuitivamente) ao encontro de mim mesma.

Fui até a escola e recolhi do arquivo pessoal todas as minhas agendas - agendas de formadora de professores(as), que acolhem as pautas de formação de professores(as), aspectos da minha formação profissional como a participação em cursos, congressos e seminários, as viagens a São Paulo e Campinas para a supervisão do trabalho, as pautas de reuniões na ESEBA, deliberações, atendimentos, acompanhamentos, encaminhamentos... enfim, uma história. Uma história de vida. Embarco na aventura de revisitar as experiências vividas. Procuro dirigir o foco do olhar para o objeto de estudo - os saberes da formadora nas práticas de formação continuada de professores(as), mas é preciso desfocar, se deliciar, se lambuzar dos momentos genuínos que celebram o estar vivo, o pulsar. Encontro nas agendas os diários de férias, as mensagens para os aniversariantes do dia, o registro de nascimentos e mortes, as indicações de livros, filmes... Um movimento interessante, novo, curioso se rompe e experiencio o não-controle, o imprevisível. Acontece a travessia, o ponto de ultrapassagem, o salto e, nesse momento, a possibilidade livre de pensar e de pensar-me. Pelas fendas, brechas e fissuras, inicio, como pesquisadora, uma viagem sem roteiro, sem mapas ou cartografias, sem destino. Um trabalho de ler-me, explicar-me, interpretar-me, perceber-me, formar-me. "*Eu, caçador de mim*". É passando por todas as agendas que vou ao encontro da formadora,

em mim mesma. Pesquisa dentro da própria pele. Testemunho contradições, incoerências, avanços, retrocessos, circularidades, superações, transcendências. Descubro o potencial histórico - testemunho próprio/alheio, individual/plural, particular/coletivo, o documento-memória. Mas é preciso que me apresse, que entre no ritmo, no compasso, que apresente um texto escrito, que organize as questões para compor o roteiro de entrevista. Orquestrar o movimento que explodia internamente com o pedido externo era tarefa desafiadora demais. Nos primeiros dias de outubro consigo produzir um texto, bem na contramão do pedido, pois dialogo com a indigestão provocada por um processo de formação - o mestrado - que, na sua forma exigente de ser, cerceia a doçura, a leveza e o prazer de saborear, de degustar os processos constitutivos do ser pesquisador(a). Dialogar com os medos, os sentimentos de ambivalência, as angústias, a dor, seria o primeiro passo (talvez por esta razão ter sido o primeiro texto) para a conquista da liberdade e da criação. Processo curativo. Inauguro um caderno para que possa acolher essa minha produção. Como chamá-lo? Brinco com as idéias: À marginalidade da pesquisa, o diário da pesquisadora... Aspectos periféricos das minhas aprendizagens... Currículo oculto da pesquisadora... As aprendizagens significativas do constituir-me uma pesquisadora... O diário da pesquisadora tem a qualidade do atemporal, do não-serial. Os critérios pelos quais sou levada a ele são os da provocação, da associação livre de idéias, do desejo, da liberdade... Espaço auto-formativo. (fragmento do texto produzido pela pesquisadora em novembro de 2000).

É interessante observar como a lógica dominante (de tradição positivista) regula as ações, os jeitos de pensar e mesmo de ser. Também eu, que procuro superar esse modo dicotomizado de ver as coisas, me flagro instituindo espaços outros, que não o da pesquisa, para dialogar com meu processo formativo e auto-formativo. Sempre na lógica exclusiva do isto ou aquilo.

Fazendo o caminho de volta, é possível entender melhor a epígrafe deste capítulo: *Para chegar ao ponto que não conheces, debes tomar o caminho que não conheces.*

Foi na aventura de me revisitar, na viagem que fiz sem roteiro, mapas ou cartografia ao encontro de mim mesmo que cresceu o interesse de ir ao encontro de outros(as) formadores(as) de professores(as), contando e ouvindo as histórias de nos constituirmos formadores(as), e dos saberes mobilizados e construídos por nós na trajetória de vida profissional.

Com base nessas experiências, pergunto: Quem são os(as) narradores(as) deste caminho investigativo? Estariam eles(as) dispostos a participar do trabalho por mim proposto? Quais deveriam ser os critérios de escolha desses(as) narradores(as)?

Mesmo entendendo que fazer escolhas é operar na lógica exclusiva, do ou isto ou aquilo, ou este ou aquele, só uma delimitação levaria à exequibilidade da pesquisa.

Os critérios de escolha dos(as) narradores(as) foram assim definidos: ser formador(a) de professores(as) em formação continuada em serviço; estar trabalhando na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Uberlândia-MG; estar exercendo o papel de formador(a) nas escolas que têm instituídos em seus projetos de trabalho espaços e tempos formativos.

Meu interesse investigativo incide sobre os saberes dos(as) formadores(as) numa dada modalidade formativa - a formação continuada, em serviço. Sendo assim, a realização desse estudo só se torna possível em escolas que possuem essa realidade concreta em seu Projeto Político Pedagógico.

A opção por ser parceira de caminhada desses(as) narradores(as) deve-se ao fato de grande parte de minha experiência profissional ter sido voltada à formação continuada de professores(as) em serviço, na ESEBA, tanto na Educação Infantil, como nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o que me levaria a encontros fluidos com esses(as) narradores(as), encontros carregados de uma genuína curiosidade e interesse pelo narrado. Como nos adverte Thompson (1992, p.230) ao referir-se à discussão sobre como obter uma boa entrevista: *O essencial é a autêntica curiosidade.*

Ora, dadas as condições desejadas, a própria ESEBA poderia se tornar o *locus* deste estudo, por cumprir os critérios pensados e discutidos.

No espaço e no tempo delimitados, havia três formadoras de professores(as) na Instituição, fazendo o trabalho de formação continuada em serviço. O meu desejo era o de ir até essas três formadoras, dialogando sobre o percurso de se tornarem formadoras e de como se deram as construções, as desconstruções, os movimentos de saltos dos saberes da formação, ao longo do tempo.

Assim pensando, parecia-me ter nas mãos o controle dos movimentos que pretendia realizar na pesquisa. Todavia, a dinâmica do processo investigativo foi apontando outro caminho, ao qual não ofereci resistência, deixando-me ser conduzida por ele.

Em meados de maio, solicitei a uma das formadoras de professores(as) da ESEBA, minha companheira de trabalho do SEAPE (Setor de Apoio ao Processo

Educacional), um encontro, no qual ela era convidada a embarcar também na aventura de enredar sua história de vida escolar, sua formação profissional e suas experiências de trabalho, constitutivas do ser formadora.

Para orientar o nosso diálogo, foram elaboradas algumas questões para compor o roteiro de entrevista semi-estruturada (Anexo I). Todavia, não me senti refém desse recurso metodológico, pois, numa relação dialógica, estamos sempre abertos a embarcar numa aventura que aponta para novas e insuspeitas direções. Questões provocativas dirigidas à narradora, além de cumprirem o papel de orientar e organizar o fluxo do pensamento, possibilitam um maior contato com as experiências e um mergulho mais profundo na busca de entendimento dos movimentos do vivido e do narrado.

Também foi preparado um questionário (Anexo II) para ser respondido pela protagonista desta história, no qual busquei algumas informações relativas à sua formação profissional.

Após o nosso primeiro encontro, senti necessidade de reencontrá-la, para completar alguns dados que precisavam ser ampliados, o que aconteceu nos últimos dias de junho.

Os nossos encontros foram gravados e, posteriormente, transformados em linguagem escrita.

A possibilidade de transformar o narrado em linguagem escrita encontra eco no pensamento de Benjamin (1985, p.210), quando ele afirma que a relação entre o ouvinte e o narrador *é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado*.

Após cada encontro com a formadora de professores(as), foram feitas as anotações de campo, colocando minhas impressões, percepções, sentimentos e observações do processo vivido, bem como as falas que se deixaram escapar por entre os espaços e tempos do narrado. Essas anotações funcionaram como muletas da memória, auxiliando no processo de recriação e reconstrução da história de tornar-se formadora de professores(as).

Entendendo que todo e qualquer encontro é prática social concreta, dialógica, que se processa entre sujeitos históricos e socialmente constituídos, libertei-me do pensamento ingênuo de pensá-los de forma harmônica e previsível, para concebê-los

como espaços políticos, descontínuos, contraditórios, imprevisíveis, abertos, *palco de negociações dos mundos de significação privados e públicos* (Molon, 1999, p. 71).

Merece ser aqui lembrada uma das reflexões de Portelli (1997, p.49), um historiador oral italiano, sobre a história oral:

é sumamente importante (...) não simular igualdade (...) mas buscar igualdade (...) Para mim, o importante é não parecer superior em relação à pessoa com quem estamos conversando e não fingir algo que não somos, limite-se a agir com espontaneidade.

Os encontros constituem momentos de trocas efetivas e de real envolvimento em que histórias se entrelaçam, vozes se cruzam, olhares se mesclam. Pesquisadora e formadora, então atores, protagonistas em ação, experimentam total indiferenciação, sendo esperado da pesquisadora que, mesmo percebendo esta complexa rede simbiótica que se estabelece nos encontros, possa realizar o movimento de distanciamento reflexivo que lhe garanta o rigor do trabalho: *tem de possuir o segredo da distância exata, do equilíbrio preciso entre a proximidade e o afastamento, entre a presença e a ausência* (Larrosa, 1999, p. 91).

Também espera-se da pesquisadora uma atitude respeitosa, flexível, espontânea, curiosa, uma forma de conduzir o processo com delicadeza, arte, intuição e amorosidade, desenvolvendo o sensível olhar pensante, capaz de captar o outro, a si própria e a experiência, na sua largueza maior. Espera-se também que não se esqueça de lembrar que os formadores(as) têm plena autoridade sobre o conteúdo da experiência que desejam compartilhar.

Sabemos que não é tranqüilo para muitos de nós falar sobre nós mesmos, nos olharmos, nos escutarmos, nos percebermos, nos sentirmos, nos refletirmos... Esse movimento de nos voltarmos para dentro de nós mesmos é exigente, doloroso e angustiante, o que nos leva muitas vezes a desistir da empreitada. Entrar em contato com experiências passadas, recordações, lembranças e memórias implica muitas vezes reviver momentos que gostaríamos de esquecer e lutamos para fazê-lo, por nos causarem dor. E, assim como é preciso educar o *medo e a coragem*, também é preciso educar a dor. Nesse sentido, como é sábio o esquecimento, como é protetor! Esquecer, lembrar, esquecer para não lembrar, lembrar de esquecer. Lembrar para reparar, lembrar para reconstruir.

A base material sobre a qual se assenta o trabalho com narrativas é a memória. Benjamin (1985, p. 211) nos lembra que *a reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo*. O mesmo autor, no seu diálogo com o narrador e as narrativas, nos lembra que

comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva (Idem, p. 215).

É preciso muita coragem, desejo, ousadia e disponibilidade interna para embarcar nessa viagem - o trabalho com narrativas. Se concordamos que o trabalho de rememorar é um trabalho ativo e auto-formativo, temos que concordar com a concepção construtiva de Éclea Bosi (1983, p.17) sobre memória: *Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado*.

Depois da transcrição das entrevistas realizadas, iniciei, como fazem os artesãos, o trabalho cuidadoso e delicado de composição do percurso profissional dessa personagem, somando à sua a minha voz e a voz de alguns autores, num diálogo aberto, fluido, dinâmico. Esse exercício de diálogo com os dados foi batizado de Narrativa Dialógica. Momento privilegiado de leitura dos saberes da formadora, construídos nas relações concretas de trabalho, a partir do interior da escola.

Esse material, na verdade uma história de constituição da formadora de professores(as), foi apresentado no exame de qualificação. A orientação que recebi foi que mergulhasse na narrativa dessa formadora, buscando ali os elementos para o nosso diálogo, por entenderem que ali já estavam dados preciosos que permitiriam a tecitura deste trabalho.

A forma como me propus a dialogar com sua história de constituir-se formadora de professores(as) e com os saberes produzidos no tempo, e que lhe servem de pontos de ancoragem nas ações de formar professores(as) em formação continuada em serviço, guarda uma relação de proximidade com o modo foram conduzidos nossos

encontros. Neles, as palavras⁶ se cruzaram, *as palavras alheias se re-elaboraram dialogicamente em palavras próprias alheias* (Bakhtin, 1985, apud Fontana, 1996, p. 130), as experiências se mesclaram e, na qualidade de um trabalho compartilhado, co-elaboramos os dados de nossa investigação.

Nesse sentido, a narração do percurso profissional dessa formadora de professores(as) se faz numa dimensão dialógica dada por Bakhtin⁷ e por alguns autores⁸ que conversam com as suas idéias, que buscam inspiração em seu pensamento, em suas obras para a realização de seus trabalhos.

O conceito de *dialogismo* dado por Bakhtin em seus estudos sobre a linguagem é o de que

as palavras que nós usamos estão sempre marcadas pelo OUTRO - tanto o OUTRO ou OUTROS que me precederam nos usos dessas palavras e as povoaram com seus sentidos, quanto o OUTRO - imagem do interlocutor para quem me dirijo, presente ou virtual, imagem esta que povoa e também marca a minha enunciação (Silveira, 1996, p.67).

A dialogia implica sempre polifonia (multiplicidade de vozes) e polissemia (multiplicidade de sentidos), que se encontram, confrontam-se e orquestram-se em cada um de nós (Fontana, 2000, p.64), num movimento em que a relação Eu-Outro, subjetividade individual e subjetividade social, se entrelaçam numa mesma malha, em composições e configurações múltiplas.

Neste trabalho investigativo, a fala⁹ da protagonista torna-se o centro da modalidade discursiva, sobre a qual se fazem aproximações provisórias, no sentido de atribuir sentidos e significados e de buscar compreender que saberes são esses, como esses saberes, fundados na prática, no trabalho cotidiano, na experiência vivida em partilha, se revelam, e como capturá-los na dimensão do movimento da relação dialógica.

⁶ A palavra é entendida por Bakhtin como *a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios: os conflitos da língua refletem os conflitos da classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem* (Bakhtin, 1979, p. 4).

⁷ Para Bakhtin, *diálogo não significa apenas alternância de vozes (...) mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-histórico (...) no sentido mesmo que as vozes dos outros estão sempre povoando a nossa atividade mental individual* (Fontana, 1996, p. 25).

⁸ A título de ilustração, podem ser citados os trabalhos de Fontana (1996; 2000); Costa (1996); Kramer (1998); Kramer e Souza (1996); Magnani (1997), dentre outros.

⁹ Bakhtin entende que *o homem só pode ser estudado como produtor de textos, como sujeito que tem voz, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ter caráter dialógico. Conhecimento dialógico é acontecimento. É encontro* (Kramer, 1998, p.24-25).

O diálogo com os dados passa pelo momento da formação inicial da protagonista, seguindo depois para os diferentes movimentos de sua trajetória profissional: o da professora e o da formadora de professores(as).

Em cada um desses movimentos, procurei ler os saberes próprios (e próprios alheios) da formadora em ações concretas de formação, quer de alunos e alunas, quer de professores e professoras, bem como o modo como esses saberes se transformam ao longo do tempo.

Com Gláucia, entrelaçamos os fios da história de nos constituirmos formadoras de professores(as) em formação continuada em serviço, a partir do interior da escola. O diálogo com sua história viva, construída a cada dia e em todos os dias de sua vida, é que faz transbordar de sentido este trabalho investigativo.



CAPÍTULO II

NOS FIOS DA HISTÓRIA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.

Walter Benjamin

Tramas que se enredam: formação, profissionalização, saberes, identidade e autonomia docente

O século XXI, palco atual da trama da nossa aventura pelo cosmos, tem sua aurora marcada pela contradição entre um altíssimo desenvolvimento tecnológico e a miséria absoluta de imensas massas de oprimidos.

Estamos testemunhando um mundo complexo, variado, desigual, ambíguo, em processo acelerado de informatização e circulação de significados, que se globaliza regido pela lógica capitalista, cujos efeitos se fazem sentir na vida da gente, na literatura, na ciência, na arte, na cultura, na religião, nos valores, crenças e tradições, levando-nos a rever muitas das nossas práticas sociais e a problematizar as certezas em que nos apoiamos para construir os sentidos sobre as coisas do mundo. Emerge a era da complexidade e suas exigências para a compreensão dessa aldeia global em movimento.

A velocidade da produção e divulgação do conhecimento científico é cruelmente acelerada, reclamando, num espaço de tempo muito curto, a construção de novas e complexas estruturas para o pensar. Somos levados a um consumo frenético da literatura nacional e estrangeira cotidianamente lançada no mercado que, ao mesmo tempo em que nos coloca em relação com a diversidade de obras produzidas, paradoxalmente, impede o encontro fluido, sensível, crítico e cuidadoso na seleção e apropriação desses bens de consumo produzidos pela humanidade.

Esse período assinala que o processo histórico da humanidade evoluirá aos saltos, que as mudanças serão irreversivelmente mais rápidas e, especialmente, mais

abrangentes. As descobertas, os inventos e reinvenções serão simultâneos, em rede, e os conceitos de sincronia e diacronia se entrelaçarão, urdidos na tonalidade dada pela complexidade do real.

O novo cenário se apresenta de um modo inquietante, desafiador e imprevisível, marcado pelo pluralismo e pela diversidade, e o que vislumbramos pelo caminho é o espaço do conflito, da resistência, da crise, das fissuras. Espaços vários se abrem em fendas para diferentes e criativas maneiras de olhar, sentir, pensar, julgar, decidir, agir... Espaços de superação e transformação. Momento rico de aprendizagens, que *dá que pensar*¹⁰. Tempo de transição, desenhado nos movimentos contraditórios e ambíguos, objetivados no pensamento e nas ações concretas e que transitam entre a rigidez e o apego a certezas e dogmas (sempre questionáveis) e a plasticidade de um pensamento vivo que problematiza e que constrói.

É nesse contexto ambíguo, transitório e de crise do mundo contemporâneo que este trabalho de pesquisa se aproxima do debate atual sobre a formação dos(as) professores(as), bem como de suas relações com o movimento de profissionalização, os saberes, a identidade e a autonomia docente.

O desejo e o interesse apaixonado de compor um texto que articule, no diálogo, todos esses elementos, me seduz e provoca, ao mesmo tempo que desafia a percorrer um caminho que eu nunca antes havia trilhado. Pensar dentro de uma lógica transitiva¹¹ na tecitura do texto foi a brecha encontrada para exercitar a desconstrução da rigidez imperiosa de esquemas de pensamento construídos ao longo de minha história de vida, nos encontros com as histórias dos vários outros, na formação acadêmica, no trabalho de formação continuada de professores(as) e que foram dando contorno a uma particular maneira de olhar, de pensar e de estar no mundo. Realizar, na pesquisa, o exercício de superação de modos de pensar, sempre na perspectiva do devir, é aproximar o trabalho investigativo da vida, o que o torna pleno de sentido e significado para a pesquisadora.

¹⁰ Expressão utilizada por Deleuze e citada por Larrosa e Lara (1998, p. 10) na distinção entre os objetos de reconhecimento e os encontros que forçam o pensar. *No primeiro caso, o pensamento supõe tudo o que questiona e está, como diz Deleuze, 'cheio de si mesmo'. No segundo caso, o pensamento é um modo da sensibilidade e da paixão diante daquilo que comove a alma e a deixa perplexa. E somente nessa relação sensível e apaixonada com o que 'dá que pensar' o pensamento é também uma aprendizagem.*

¹¹ A lógica transitiva procura operar dentro de uma qualidade de pensamento dialógico, simultâneo, integrador, inclusivo.

Mas como fazer esse movimento dialógico que alinha, numa mesma rede, as relações entre formação, profissionalização, saberes, identidade e autonomia docente? No desafio da complexidade da tarefa, busquei na história (talvez porque ela me encante) o eixo desse diálogo. História tecida por diversos atores - personagens reais, intelectuais ousados - e que se passa em cenários vivos, marcados por fatores econômicos, sociais, culturais, ideológicos, éticos, políticos, nacionais e internacionais.

Nos fios da História da Educação no Brasil, procurei localizar os movimentos de formação e profissionalização docente, bem como os aspectos facilitadores e obstacularizadores da construção da identidade profissional do(a) professor(a). Dirigi o olhar para o paradigma hegemônico de formação de professores(as) - modelo da racionalidade técnica - e para as tendências emergentes de formação - modelo do(a) professor(a) reflexivo, pesquisador(a) de sua prática -, buscando um diálogo sempre aberto com os saberes docentes.

Pensar nessa configuração de construção do texto, tendo como eixo dialógico a história, é manter viva a relação de interioridade com o movimento realizado na pesquisa, que narra o percurso profissional (a história) de constituição da formadora de professores(as) a partir do interior da escola, nas relações reais de trabalho. Nesse processo de tornar-se - movimento do devir - a formadora constrói sua identidade, mobiliza e produz saberes, exercita sua autonomia profissional, trabalha a favor do movimento de profissionalização docente.

Pela história, os movimentos de formação e profissionalização docente

Nos últimos anos, testemunhamos o interesse crescente pelo tema da formação de professores(as), através de inúmeras produções de pesquisas científicas, geradoras de conhecimentos novos. Os resultados dessas investigações têm originado diversas publicações e vêm sendo amplamente discutidos, tanto nos fóruns íntimos de debate da categoria - reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - como nos grandes eventos da área - congressos, simpósios e seminários - ao mesmo tempo em que se elaboram políticas de reforma educacional e constituem-se comissões encarregadas de avaliar as situações e apontar estratégias mais eficazes que dêem conta das questões diagnosticadas.

Em recente trabalho, André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) analisaram o tema da formação do(a) professor(a), sob os aspectos do crescimento e das tendências temáticas das produções de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período de 1990 a 1997, das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED, de 1992 a 1998. Seus estudos permitiram identificar *uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental*, preocupação esta datada do Brasil Império, e também revelaram que *as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais* (p. 309).

As conclusões a que chegaram as autoras nos levam a pensar sobre o desafio que é aproximarmo-nos desse objeto de estudo - a formação de professores(as) - e poder, penetrando em suas malhas e redes de significados, compreendê-lo na sua historicidade, no seu movimento, dada a diversidade e multiplicidade de fatores que se relacionam na sua composição. Coordenar fatores internos e externos exige a habilidade de um maestro, sempre sensível aos movimentos, aos tempos e espaços, à harmonia.

Pensar a formação de professores(as) é pensar no processo histórico da profissionalização docente, que ao longo do tempo foi adquirindo formas e contornos, até assumir uma configuração mais delineada, atualmente expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Esse processo se deu através dos movimentos de organização, engajamento e luta dos profissionais da educação, conferindo um estatuto legal ao exercício da profissão.

Pensar a formação de professores(as) é também pensar na formação inicial e continuada, que deve garantir os processos de aprender-ensinar-aprender. É pensar nos paradigmas orientadores dos programas de formação que, tradicionalmente inspirados pela matriz positivista, apoiaram-se no modelo da racionalidade técnica para formar professores(as) e que, mais recentemente, têm buscado na matriz crítico-reflexiva subsídios para a formação do(a) profissional reflexivo/investigativo.

Pensar a formação de professores(as) é pensar na identidade profissional do(a) professor(a), construída a partir da teia de relações que os(as) professores(as) estabelecem com seus pares, com os alunos e alunas, com pais e mães, nas escolas, nos

sindicatos e nas universidades. Construída também nas experiências partilhadas dos códigos lingüísticos e de ressignificações da linguagem e, ainda, pela significação social e pessoal conferida ao ofício da docência, a partir de representações, de crenças, de valores, da história de vida.

Pensar a formação de professore(as) é pensar no conjunto de saberes que lhes são próprios, produzidos no exercício profissional da profissão, e que ao mesmo tempo o distinguem do cidadão comum e de outros profissionais (caráter unitário e diferenciador do processo identitário).

Pensar a formação de professores(as) é jamais esquecer de seus atores - protagonistas em ação, personagens vivos, produtores de saberes - e dos múltiplos cenários em que se passam as tramas intersubjetivas no jogo de tornar-se professor(a).

Pensar a formação de professores(as) é ter sempre presente, a cada dia e todo dia, a dimensão do devir, do processo inacabado e inconcluso dessa profissão de professor(a).

Pensares vários, complexos, articulados inspiram a tecitura deste trabalho de pesquisa. Revisitar a história, conferindo-lhe sentido para pensar a formação de professores(as), hoje, parece ser um caminho interessante. Sigo, então, os fios da história da Educação no Brasil.

No Brasil Colônia, a igreja católica regulou a prática da profissionalização docente e os personagens centrais da educação foram os jesuítas. Nas entranhas das congregações religiosas, conceberam, gestaram e desenvolveram um *corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores* (Nóvoa, 1995b, p.13) que se constituíram em verdadeiros esteios orientadores das práticas da profissão docente. Ser professor era inspirar-se no modelo do padre, incorporando valores, atitudes e virtudes de um verdadeiro missionário. Haveria de se ter vocação para a missão de ensinar. Fé, bondade, sacrifício, doação, abnegação, paciência e sabedoria eram alguns dos predicados essenciais da profissão.

A profissão de professor foi concebida como uma ocupação secundária e não especializada, uma vez que os professores religiosos tinham que se dedicar, essencial e prioritariamente, às questões da Igreja.

É importante sublinhar o caráter histórico da relação dos(as) professores(as) com o saber, *quase sempre produzido no exterior do "mundo dos professores", por teóricos e especialistas vários* (Nóvoa, 1995b, p.13). Tradicionalmente, a alguns poucos (pesquisadores(as)) coube o trabalho intelectual e aos outros (professores(as)), o trabalho manual. Aos primeiros, a ocupação com a produção de saberes, a teoria, e aos últimos, a atividade de formação, o ensino, a prática. Portanto, é também histórica a divisão entre ensino e pesquisa; teoria e prática; professor(a) e pesquisador(a).

Na esteira desse debate, Gauthier (1998) identifica a existência de três categorias relacionadas às profissões: *ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofício feito de saberes*, examinando, um por um, os saberes necessários à profissionalização docente: *O saber disciplinar; O saber curricular; O saber das ciências da educação; O saber da tradição pedagógica; O saber experiencial e, finalmente, O saber da ação pedagógica.*

A primeira categoria, 'ofícios sem saberes', abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência, etc. Já os 'saberes sem ofício' caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. Acabam-se tornando saberes que não condizem com a realidade. Esta categoria, de certa forma, não contribui para o fortalecimento da profissionalização docente. A terceira categoria apresenta um 'ofício feito de saberes', que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática (Nunes, 2001, p. 33).

Dentre os vários saberes mobilizados pelo(a) professor(a) no ofício de ensinar, gostaríamos de destacar o '*saber da tradição pedagógica*', *relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica* (Idem, p.34), uma vez que suas origens remontam ao século XVII.

Se revisitarmos a nossa memória, podemos trazer dos(as) professores(as) que tivemos marcas significativas que se expressam na nossa maneira de dar aulas, na forma como nos relacionamos e nos vinculamos com nossos alunos e alunas, com os nossos pares, com os saberes, *numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade* (Gauthier, 1998, p. 32).

No jogo das múltiplas relações sociais, fomos nos constituindo e construindo nossa identidade de ser professor(a) e assim, ao longo de nossa vida escolar,

mergulhados no cotidiano da escola, fomos produzindo saberes sobre o ensino, sobre como ensinar e sobre os papéis de professor(a) e aluno(a).

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal (...) A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do EU profissional (Tardif e Raymond, 2000, p. 216).

Nesse momento da história, o papel da educação foi o de domesticar e disciplinar a vida, os corpos e os comportamentos dos indivíduos. Os saberes eram prescritivos e normativos e o(a) professor(a), comparado a um artesão, a um prático.

As marcas deixadas pela educação no Brasil Colônia caracterizaram-se pelo apego ao dogma e à autoridade; pela preocupação com a difusão de um credo religioso, mais que pela educação como ato político, social e cultural; pelo anticientificismo, materializado na negação da pesquisa científica, da experimentação e de ações de formação de espíritos curiosos, questionadores, investigativos.

Se aos jesuítas podemos atribuir o mérito decorrente dos primeiros esforços na construção de um *corpus* de saberes necessários à construção da identidade docente, igualmente a eles atribuímos a gênese das relações hierarquizadas entre os que produzem e os que reproduzem os saberes, herança que atravessa toda a história profissional da profissão docente.

Em 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil, extinguindo uma organização secular de educação. Nesse momento, os personagens da educação, anônimos, se distribuíram entre leigos e outras ordens religiosas. Iniciou-se o processo de

estatização do ensino [que] consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controlo do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores "originais" da profissão docente (Nóvoa, 1995b, p. 12).

Sabe-se que a influência do clero na educação jamais foi apagada, mesmo com a expulsão dos jesuítas. Convém assinalar que

os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas¹², o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do

¹² A deontologia é o estudo dos princípios, fundamentos e sistemas de moral; tratado dos deveres (Ferreira, 19--., p. 433).

exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições "mediadoras" das relações internas e externas da profissão docente (Nóvoa, 1995b, p.13).

No Brasil Império, a expansão escolar acentuou-se com a promulgação da Primeira Constituição Brasileira, outorgada por D. Pedro I, em 11 de dezembro de 1823, decretando, em seu *art.1º, a criação de escola de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; no art.11, a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas e, no art. 179, a garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos* (Barbosa, 1988, p.61). Através desse dispositivo constitucional, procurava-se reverter o quadro desolador e vergonhoso no qual se encontrava o Brasil, com a imensa maioria da população analfabeta.

Sabe-se, por tradição, que as leis inaplicadas nesse país tornam-se "letra morta". E foi o que aconteceu. Nenhum dos dispositivos constitucionais foi cumprido. As escolas primárias brasileiras adotaram, importando-o da Inglaterra (1824), o método lancasteriano, visando preparar os alunos mais inteligentes para transmitir conhecimentos a seus colegas. Criou-se, assim, a figura dos "alunos-mestres". Os historiadores avaliam esse método nefasto para a educação primária brasileira. Considerado economicamente vantajoso, por permitir a expansão de classes sem a contratação de novos professores, permaneceu por quinze anos orientando as práticas das escolas primárias.

O mascaramento da figura do(a) professor(a) em nada contribuiu para a afirmação e o reconhecimento social da profissão. Retardou-se, portanto, o processo de profissionalização da profissão docente. Werebe (1974), ao referir-se à qualificação/formação do corpo docente das escolas primárias, diz:

Os professores primários escolhidos sem nenhum critério, leigos completamente sem preparo, eram pessimamente pagos, desconsiderados pelas autoridades e pela população e se afastavam do magistério, tão logo conseguiam um trabalho melhor. (p. 370)

A autora nos faz uma revelação curiosa, dizendo da insuficiência das escolas de ensino normal, formadora de professores(as), indispensável para reverter a situação dada:

A de São Paulo, fundada em 1846, com um único professor, foi fechada em 1867, reaberta em 1874, novamente fechada em 1877, para reafirmar-se só

no fim do Império, em 1880. As demais que se criaram - a de Niterói, em 1835, a da Bahia, em 1836, e a do Ceará, em 1845 - também não foram adiante (Werebe, 1974, p. 370).

Nóvoa (1995b) analisa o papel central que as instituições de formação ocupam na produção e reprodução do conjunto de saberes e do sistema de normas da profissão docente: *Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização de seus membros e para a génese de uma cultura profissional (p.15).*

De modo bastante tênue, foi-se configurando a profissão docente no seio das escolas de formação de professores(as).

Por decreto governamental, em 1854, é regulamentada a lei de Reforma do Ensino na Corte, regularizando o ensino oficial, primário e secundário, bem como os colégios particulares, que na ocasião constituíam a maioria absoluta das instituições de ensino. Pela lei,

ficava o governo, finalmente, autorizado a reformar o ensino primário e secundário na Corte e a criar um organismo técnico-administrativo encarregado de supervisionar as escolas públicas e os estabelecimentos particulares sediados na Capital do Império (Haidar, 1972, p.170).

Inaugura-se, portanto, no Brasil Império, a atribuição de fiscalizador do ensino ao Estado, uma vez que, a ele, era designada a função de fiscalizar as escolas oficiais e particulares.

Ao Estado cumpria, todavia, a tarefa de expandir o ensino público gratuito, obrigatório e laico, disposição constitucional ainda hoje colocada como um desafio, merecedora de grandes esforços e vontade política para ser superada.

Nesse momento histórico, emergia no cenário educacional brasileiro Rui Barbosa e o parecer de 1882, considerado um projeto de Reforma Global da Educação Brasileira. Nesse parecer, podemos ver expressas as primeiras preocupações com o processo que, mais tarde, viria conferir um estatuto legal à profissão docente, revelado na necessidade de se realizar um estudo do pessoal docente quanto à formação, formas de ingresso e de aperfeiçoamento na carreira docente.

Quanto à formação do pessoal docente, Rui Barbosa tecia duras críticas às escolas normais, formadoras de professores(as):

Mas desde já fique consignado que, salvas as diferenças pessoas de intelligencia e instrucção de alguns professores, em quem, seja como for, o talento e o estudo não podem supprir a mingua de preparação pedagógica, impossivel nos estabelecimentos que entre nós assoalham o titulo de escolas normaes, e que no geral não são senão normas pretenciosas da antiga rotina – o que se asyla sob o tecto desses edificios opulentos é, nem mais nem menos, a velha tradição dos obsoletos processos de cultura humana, cujos resultados em toda parte sempre foram a cachexia geral das intelligencias e o entibiamiento das qualidades moraes entre as gerações nascentes (sic.) (Pereira, 1932, p.299).

Denunciava a precariedade do ensino ministrado na formação de professores(as) e considerava louvável que, no quadro das instituições docentes mantidas pelo orçamento nacional, se fizesse a ciência dos fenômenos observáveis e dos fatos demonstráveis. Eram as idéias positivistas influenciando o pensamento de Rui Barbosa.

O espírito que animou a política educacional do Brasil da Primeira República ou República Velha, concentrou-se na criação de um sistema escolar capaz de democratizar o ensino primário, público, gratuito e laico. Foram criados os Grupos Escolares, pois pretendia-se, a partir do princípio de democratização do ensino, alfabetizar as massas populares, colocando todos os trabalhadores dentro da escola.

Todavia, cumprir o dispositivo legal de universalização da educação não implicava rebaixar a qualidade do ensino. O que se viu, já a partir da Primeira República, foi que a seriedade, a exigência e o rigor exagerados tornaram o ensino elitista, excluindo da escola um número imenso de pessoas, especialmente os poucos trabalhadores que nela conseguiram ingressar. Fora da escola, a classe trabalhadora deixou de se apropriar dos bens culturais produzidos pela humanidade e transmitidos pela instituição escolar. Duplamente marginais! Marginais da cultura e do capital.

Os excluídos da escola somavam um contingente significativo da população, caracterizando o fenômeno da evasão escolar, uma das causas do alto índice de analfabetos no país - desafio também colocado para o século XXI. Como se vê, a tensão causada pelo problema da seletividade na educação é tão antiga quanto a própria criação do sistema educacional formal no país.

No início da Segunda República, a expressão mais genuína do pensamento pedagógico foi o Manifesto dos Pioneiros de 1932, dirigido ao povo e ao governo, propondo as bases para uma Reforma do Sistema Educacional Brasileiro.

Por iniciativa do Estado - governo Getúlio Vargas, e aceitando colaborar com ele na elaboração de uma política educacional para o país, os Pioneiros, defensores de uma pedagogia liberal, laica, gratuita, obrigatória e universal, dirigiram seus esforços para a feitura da grande obra.

Contagiados pelo movimento da Escola Nova, cujo representante máximo é o norte-americano John Dewey, eles propuseram uma modernização no ensino, por meio do primado da pesquisa, da experiência, da invenção, da criatividade e da descoberta, combatendo as formas arcaicas, elitistas e autoritárias reinantes nas concepções tradicionais.

O Movimento da Educação Nova (...) é a conseqüência de uma lenta evolução cultural que impôs socialmente a idéia de escola e o produto da afirmação das "novas" ciências sociais e humanas (nomeadamente das ciências da educação), mas representa também um forte contributo para a configuração do modelo do professor profissional (Nóvoa, 1995b, p.16).

Outras motivações desse esforço de modernização do ensino podem ser atribuídas ao processo de modernização geral da sociedade brasileira – industrialização e urbanização da sociedade, e ao desenvolvimento das ciências da educação, sobretudo o da Psicologia. Pensar a complexidade de um projeto de Reforma Educacional implicava, dentre outros aspectos, pensar a formação de professores(as). Os autores do Manifesto teceram críticas severas quanto ao recrutamento dos(as) professores(as) em todas as carreiras, apontando a falta de preparação profissional como um grave problema que deveria ser superado. Criticaram a formação do(a) professor(a):

O magistério primário, preparado em escolas especiaes (escolas normaes), de caracter mais propedeutico, e, às vezes mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundario, nem uma solida preparação pedagogica, nem a educação geral em que ella deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções publicas a mais importante, fosse a unica para cujo exercicio não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os grãos, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundario, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagogico, conjunctamente, nos cursos universitarios, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (Fragmento do texto: O Manifesto dos Pioneiros, apud Ghiraldelli, 1990, p.73).

Manifestaram-se contrários à tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino e de remuneração, por ferir o princípio da unidade na formação dos(as) professores(as), que deve seguir a trajetória dos estudos do magistério às universidades. A formação universitária dos(as) professores(as) seria, na concepção desses pensadores,

o unico meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão reciproca, uma vida sentimental commum e um vigoroso espirito commum nas aspirações e nos ideaes (Fragmento do texto: O Manifesto dos Pioneiros, apud Ghiraldelli, 1990, p.73).

A aplicação do método científico, próprio das ciências naturais, aos problemas da educação, exigia que os(as) professores(as) tivessem um preparo técnico-instrumental que os capacitasse a lançar mão, em suas práticas educativas, do rigor científico, medindo os resultados obtidos pelos(as) alunos(as) em avaliações de aprendizagens (critério quantitativo), observando atentamente as modificações nos processos e técnicas de ensino, numa atitude artificial de distanciamento e neutralidade.

Ora, dadas as exigências da formação de um profissional competente, que escola estaria apta para formá-lo? Com certeza, não seriam as escolas normais, de nível secundário, avaliadas como espaços extremamente inadequados para esta função. Falou-se em formar os(as) professores(as) em cursos superiores, *elevando-lhes em verticalidade a cultura*, considerando serem estes os espaços legítimos de produção e circulação do conhecimento construído pela humanidade.

O texto do Manifesto não faz referência a propostas que visassem elevar a qualidade da formação dos(as) professores(as), realizada nas escolas normais, aspecto este que lamentamos profundamente, pois, no final da Década da Educação, instituída pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96 - para o período de 1997 a 2007, espera-se que todos os professores(as) leigos(as) concluam até 2001 pelo menos o Ensino Médio, realizado em escolas normais. Sabe-se que os(as) professores(as) leigos(as), no Ensino Fundamental das escolas brasileiras, ainda são em maior número e os poucos capacitados para o exercício do magistério se dividem entre habilitados em escolas normais de Ensino Médio e em cursos superiores, universitários. A atual LDB, no § 4º do Art. 87 prescreve: *Até o fim da Década da Educação somente*

serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Os pressupostos comuns a todos os Pioneiros, esses expressivos intelectuais da educação brasileira, eram de que a transformação social se daria pela educação (princípio idealista também defendido por Rui Barbosa no parecer de 1882); que o desenvolvimento econômico sustentado pela industrialização levaria a uma crescente democracia econômica, base material necessária às propostas educacionais feitas pela Reforma. Não anteciparam os Pioneiros que o capital industrial seria controlado pelo capital financeiro monopolista, hegemônico. E que os anseios de uma sociedade livre e democrática estavam seriamente ameaçados.

Entramos em seguida num momento da história do Brasil da Terceira República ou Estado Novo, marcado pela repressão política. O fantasma da revolução socialista, em ascensão mundial, se configurava como uma ameaça cada vez mais real, obrigando a burguesia a reinventar mecanismos de controle mais eficazes, que garantissem sua hegemonia social, econômica e política.

Para ela [burguesia], o velho Estado liberal, então insuficiente para reprimir o ardor revolucionário, precisava ser "reequipado" com novos e mais eficientes instrumentos de repressão: é o fascismo, expressão política internacional do capital monopolista. Este fascismo chegaria oficialmente ao Brasil, em 1937, com o golpe de Estado de novembro, quando Getúlio Vargas fecha o Congresso, suprime os partidos políticos e outorga uma nova Constituição (Buffa & Nosella, 1991, p. 93-94).

Esse momento transformou a paisagem do país, tornando-a fria, pálida, triste. O vigor dos debates dos educadores e educadoras, o sonho pelo projeto de descentralização da educação, o ideal de uma sociedade mais justa e democrática... todos esses aspectos pareciam desfalecer. A política educacional do Estado Novo foi marcada pela centralização autoritária e pelo ensino profissionalizante:

Criam-se instituições como o INEP (1938), os serviços de rádio, cinema (...) (1937-38), o SENAI (1942) e o SESI (1943). É, também, o tempo dos decretos-lei que instituíram as "Leis Orgânicas" do ensino de nível médio: industrial, secundário e comercial (Idem, p. 95-96).

A criação de cursos de profissionalização foi considerada uma iniciativa interessante para a formação de mão-de-obra, dada a aceleração do desenvolvimento industrial no país. O ensino ali ministrado destinava-se às classes de nível sócio-

econômico mais baixo, visando treinar trabalhadores para o mercado de trabalho. O ensino secundário, com o objetivo de formar a elite pensante - os dirigentes -, era o único que levaria os(as) alunos(as) às universidades.

Um abismo se cavava, demarcando as fronteiras entre a escola e o mundo do trabalho, acirrando cada vez mais as contradições sociais.

Nesse cenário, destaca-se a pessoa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Estado Novo e sua Reforma do Ensino Secundário, através do Projeto de Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Analisando o quadro educacional no Estado Novo, Paschoal Lemme diz em entrevista a Buffa & Nosella (1991, p. 112):

Por incrível que pareça, acho a organização do ensino secundário que ele [Capanema] fez muito mais realista do que essa lei da ditadura (militar), essa lei de colocar o profissionalizante metido numa escola, uma coisa inteiramente irreal. Ele fez logo a coisa às claras: o ensino secundário era o único que conduzia à universidade; em segundo lugar, um ensino industrial, um ensino comercial, um ensino agrícola para as classes de nível econômico mais baixo e um ensino normal.

No projeto de lei orgânica do ensino secundário, damos destaque no Título V – Da organização escolar, ao Capítulo V, Dos professores, Art. 79:

1. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior; 2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso; 3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação; 4. Aos professores do ensino secundário será assegurada remuneração condigna, que se pagará pontualmente (Capanema, 1974, p. 272-273).

Esse foi um momento importante do processo de profissionalização docente. Exigir dos(as) professores(as) uma formação universitária, realizar concursos e provas de capacitação profissional para o ingresso na docência e, finalmente, reconhecer o seu trabalho remunerando-o adequadamente era delinear o perfil da carreira docente, conferindo um estatuto oficial à profissão.

A promulgação da quarta Constituição da República (1946) marca o encerramento do Estado Novo e o início da República Democrática no Brasil. O grande debate educacional do momento, mergulhado nas reminiscências dos debates eufóricos

dos educadores e pensadores da cultura dos anos 30, se centrou no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esse projeto refletia a situação política internacional, do pós-guerra, e sua herança, a Guerra Fria, marcada pela rivalidade dos dois blocos ideológicos nascentes, representados de um lado pelos Estados Unidos - forças ocidentais capitalistas e, de outro, pela União Soviética - forças orientais socialistas.

Referindo-se a geopolítica da Guerra Fria e seus efeitos na LDB, Buffa & Nosella (1991, p.114) revelam: *Não poderia o debate educacional deste período, centrado na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, ficar imune. Embora persistindo a apologia à democracia e à liberdade, seus limites e contornos eram dados pelo anticomunismo.*

Clemente Mariani foi o destaque do momento. À frente do Ministério da Educação e Saúde, constituiu uma comissão formada por Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros, para elaborarem o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal comissão, de pontos de vista contrários, reascendeu questões de centralização e descentralização do ensino. Uma vez elaborado, o projeto governamental de Diretrizes e Bases foi encaminhado por Mariani ao presidente da República em 28 de outubro de 1948, cumprindo o dispositivo Constitucional Federal, segundo o qual era conferido à União o poder de legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O que ocorreu foi o engavetamento do Projeto de LDB, fato este atribuído historicamente ao Parecer do Deputado Gustavo Capanema, então relator do Projeto. Em seu parecer, afirma ser o Projeto

fruto não de intenções pedagógicas e, sim, de intenções políticas anti-getulistas. Recomendava, ainda, maior centralização político-administrativa do ensino brasileiro, pois entendia que a educação é um problema nacional, em todos os aspectos (Buffa & Nosella, 1991, p. 115).

A discussão sobre a LDB foi reinaugurada depois de dez anos, sob a forma de uma ampla *Campanha em Defesa da Escola Pública*, contra os interesses da iniciativa particular. Em dezembro de 1961 foi enfim promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

representando uma vitória das forças conservadoras, pois, ao possibilitar que recursos públicos fossem destinados às escolas particulares, abriu caminho para a privatização do ensino (...). Tantas energias foram amortecidas no processo de elaboração dessa lei (Buffa & Nosella, 1991, p.116-7).

Merece ser destacado do documento *Exposição de Motivos*, elaborado por Mariani, o subtítulo Ensino de Grau Médio, que trata da formação de professores(as):

Não se descuidou o projeto da questão importantíssima da formação e constituição do professorado, o "ponto mais fraco da escola secundária brasileira". Os diplomados por faculdades de filosofia terão preferência para o provimento das cadeiras das disciplinas desse curso, tanto nas escolas secundárias como nas profissionais de cujos currículos façam parte (Mariani, 1987, p. 635).

Seguindo o documento, o autor faz referência aos cursos de formação de professores primários, por constituírem

a outra grande modalidade dos cursos de grau médio, apontando o projeto aos Estados o melhor caminho para a sua organização, que é o da formação pedagógica, diferenciada, segundo as necessidades e possibilidades de cada região: simples cursos normais, no nível de ginásio, e cursos mais altos, em escolas normais e institutos de educação (Idem, p. 635).

Nos dizeres da LDB/61, evidenciava-se, com certa clareza, o tratamento diferenciado concedido à formação de professores(as) para atuar no Ensino Médio e no Ensino Fundamental. Daquele se exige uma formação a nível superior, realizada em Faculdades de Filosofia. Deste outro, a depender das "necessidades" e "possibilidades" de cada uma das diversas regiões do país, o critério não se mantém, podendo ser um(a) profissional formado(a) no Ensino Médio ou mesmo um(a) leigo(a) que reunisse alguns saberes e habilidades para exercer o ofício da docência.

Do primeiro texto da LDB/61 para o texto da nova LDB/96, no que se refere à formação de professores(as), é curioso perceber o movimento de superação que acontece quando esta última estende a exigência da formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, que deverá ser realizada *em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação* (Art. 62º). Todavia, analisando a formação e a carreira de profissionais da educação na atual LDB 9.394/96, Art. 61º, 62º e 63º do Título VI - Dos Profissionais da Educação -, constatamos, perplexos, a tensão existente na lei que, se por um lado revela avanços

substanciais na exigência da formação superior para os docentes atuarem na Educação Básica, por outro, e paradoxalmente, revela um caráter de excepcionalidade, ao admitir como *formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal* (Art. 62º).

O nosso entendimento é que a composição da Educação Básica é dada pelo conjunto das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e das quatro séries finais desse mesmo segmento de ensino. Ora, nesse sentido, não há porque operar dentro da lógica divisionista, da excepcionalidade, no que se refere à exigência de formação dos profissionais para o exercício da docência no Ensino Fundamental. Da forma disposta pelo texto da atual LDB, fica estabelecida uma hierarquia entre os graus de exigência de formação dos(as) professores(as). A lógica implícita nesse tratamento diferenciador da lei segue, necessariamente, um modelo econômico. Aos que cuidam dos “pequenos”, oferece-lhes poucos saberes. Aos outros, os que cuidam dos “maiores”, reserva-lhes saberes em abundância. Demarcam-se fronteiras em relação ao prestígio e reconhecimento social dos trabalhadores do Ensino Fundamental, gerando um profundo mal-estar entre os profissionais professores(as) que trabalham na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e os(as) professores(as) das últimas séries do Ensino Fundamental.

Voltando aos tempos da LDB/61, já na época de sua aprovação os educadores progressistas avaliaram a lei como um projeto conservador, cujos limites e contornos eram dados pelo Estado.

Justamente devido a esses limites, no final da década de 50 e início da de 60, surgem outros movimentos sócio-educacionais fora do espaço do Congresso e da própria instituição escolar, como, por exemplo, o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP). Eram movimentos de educação popular numa perspectiva fundamentalmente político-cultural que envolvia a Igreja, os partidos políticos de esquerda, estudantes (Buffa & Nosella, 1991, p.117).

Nesse período, despontou no cenário educacional brasileiro o educador Paulo Freire, figura que se tornou mítica, trazendo consigo a insígnia: Educar para Libertar. É reconhecido nacional e internacionalmente pelos estudos e experiências metodológicas no campo da alfabetização de adultos. Sua prática pedagógica mantém um vínculo

muito estreito com as questões político-ideológicas, tendo como eixo central a conscientização do povo para a sua ativa participação na vida política do país.

A concepção da política populista da época, mobilizando a grande massa de analfabetos do país a se alfabetizar para exercer o direito constitucional de cidadão (consolidado através do voto), ainda que ideologicamente distante do princípio da inclusão participativa na vida política da nação, constituiu, todavia, um campo favorável a que se ampliassem as ações do movimento Paulo Freire.

O seu método foi reconhecido no âmbito governamental e, em 1963, Paulo Freire foi nomeado para a presidência da Comissão de Cultura Popular do MEC. Em 1964, passou a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Buffa & Nosella (1991) avaliam a repercussão do movimento Paulo Freire no período entre junho de 1963 e março de 1964:

foram desenvolvidos cursos de habilitação para coordenadores em quase todas as capitais dos Estados, atingindo vários milhares de pessoas. Para 1964, o plano de trabalho previa a criação de vinte mil círculos de cultura para dois milhões de analfabetos. Todo este trabalho foi interrompido pelo golpe de Estado de 1964 (p.118-119).

O golpe de Estado, sob a égide de manter a ordem política do país, calou, por mais uma vez, o debate dos(as) educadores(as). Inaugurou-se um tempo de perseguições, exílios, torturas... Realizou-se o aborto de idéias e projetos de esperança de liberdade, conscientização e autonomia para o povo brasileiro.

Entramos no cenário da Ditadura Militar. A dependência econômica do capital monopolista norte-americano e as imposições ideológico-políticas daí decorrentes levaram as forças revolucionárias, contrárias à política do governo, a se organizarem em manifestações populares de resistência e indignação às injustiças e contradições sociais crescentes no país. Tornava-se imperioso assegurar a ordem social, para a manutenção do sistema capitalista.

Os militares colocaram-se na linha de frente da batalha em defesa da ordem e harmonia social, fazendo-se respeitar pela força. Puseram fim à democracia populista e lançaram mão da conhecida forma fascista de governo. As medidas autoritárias conferiram ao regime um caráter marcadamente ditatorial.

O golpe de 64 silenciou debates, escamoteou contradições sociais, destruiu sonhos e ideologias. Reprimiu a livre expressão de idéias e todas as formas de manifestação do potencial artístico e criativo. Estabeleceu limites, delimitou fronteiras, cerceou liberdades e vidas. Só não conseguiu silenciar o movimento estudantil universitário, que combateu a política governamental, que denunciou os acordos MEC-USAID, que se agitou, resistindo a toda e qualquer forma de controle e ameaça das autonomias individual e nacional.

O Movimento Estudantil percebia essas relações mais amplas de dependência (...) a Reforma Universitária de 1968 (novembro) com seus efeitos desmobilizadores, pelo AI-5 (dezembro de 1968) (...) a pretexto de extinguirem a guerrilha urbana, radicalizavam a repressão ideológico-política, silenciando definitivamente o Movimento Estudantil (Buffa & Nosella, 1991, p.142).

Sob a repressão militar, a discussão entre os educadores e educadoras ocorria dentro dos espaços político-ideológicos traçados pelo Estado. *Nessa época, algum debate houve, fortemente influenciado pela ideologia da neutralidade científica, pelo eficientismo da tecnologia educacional e pela teoria do capital humano (Ibidem, p. 143).*

No cenário da ditadura, destacamos Jarbas Passarinho, militar, ator da Revolução de 64, signatário do AI-5 (1968), Ministro da Educação (1969-1974). Em 1970 implantou a Reforma Universitária (iniciada em 1968), completando-a com a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 5.692, promulgada em agosto de 1971. *A reforma do ciclo médio, que consistiu na profissionalização compulsória e generalizada de todos os alunos, buscou mudar o conteúdo do ensino, orientando-o para as necessidades do mercado de trabalho (Coutinho; Benjamim, 1984, p.2615).*

A Lei nº 5.692/71 sofreu sérias críticas por parte de alguns especialistas da educação, sendo considerada uma lei falsa, utópica, um verdadeiro equívoco, pois pautava-se na crença de que é possível educar o cidadão à revelia da situação sócio-econômico-política do país. Para representar o pensamento desses educadores, destacamos a fala de Roque Spencer Maciel de Barros em entrevista concedida a Buffa & Nosella (1991, p. 166):

Imagine, aquilo [referindo-se à Lei nº 5.692 / 71] pressupõe um indivíduo que tenha seu tempo inteiramente livre, que seja bem alimentado, que possa frequentar uma escola no sentido tradicional, no período da manhã e que, à

tarde, atravessa a rua e entra numa outra parte que é oficina, e vai aprendendo uma profissão.

Nesse período foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), implantado em setembro de 1970,

com a pretensão de diminuir a taxa de analfabetismo de 33%, registrada pelo censo de 1970, para 8%. Embora os dados do Mobral afirmassem que esse resultado foi alcançado, o censo de 1980 estabeleceu em 26% a taxa de analfabetismo no país (Coutinho; Benjamim, 1984, p.2615).

O governo militar não conseguiu reduzir o altíssimo índice de analfabetos no Brasil. Com sua “política modernizante”, expandiu o processo de industrialização no país, os meios de comunicação e de transporte, o setor terciário da economia. Todo esse avanço convivia, paradoxalmente, com uma grande massa de miseráveis, de marginais do direito de apropriação do legado social e cultural acumulado pela humanidade.

Nesse momento de revisita à História da Educação no Brasil, passamos a dialogar com o paradigma hegemônico - modelo da racionalidade técnica - orientador das ações de formação de professores(as). Se na política esse foi um tempo marcado pela repressão e controle, também na educação, de forma sincrônica, procurava-se controlar a priori os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo. Intensificava-se o controle sobre os(as) professores(as), tendo esses(as) que realizar a transposição direta do plano científico para o plano institucional - a escola, a sala de aula -, o que se manifestava pela padronização de materiais, de técnicas e métodos de ensino, cerceando o prazer, a criatividade e a autonomia profissional dos professores(as).

Na história, o modelo da racionalidade técnica na formação de professores(as)

É necessário refletir inicialmente sobre o contexto paradigmático¹³ e histórico em que se apóia o modelo da racionalidade técnica para melhor compreender a sua influência nos programas de formação continuada de professores(as).

¹³ Paradigma, aqui, significa possíveis “modelos” de explicação sobre as coisas do mundo, produzidos pela humanidade e compartilhados pelos sujeitos sociais de uma dada cultura, num dado momento histórico, e que lhes servem de sustentação para apoiar suas crenças, suas idéias, seus conceitos, e dotar de sentido e significado seu pensar, seu fazer e sua vida.

Esse modelo, herdado da matriz positivista, considera o(a) professor(a) como um técnico, cujo saber-fazer é fundado sobre uma ciência rigorosa, objetiva, matematizada. *A actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas* (Pérez Gómez, 1995, p. 96).

No Brasil, a “política modernizante” dos militares (período da ditadura militar, de 1964 a 1985), inaugurou uma fase de rápidas transformações sociais, culturais e científicas, fazendo-se sentir profundamente seus efeitos na educação, que deveria assegurar as bases da nova sociedade da informação e da tecnologia. Os saberes sobre os quais se apoiavam os(as) professores(as) para ensinar, pautados principalmente na *tradição pedagógica*, já não respondiam aos desafios colocados pelo processo acelerado das mudanças sociais.

Paralelamente a todo esse movimento, as inovações produzidas pelas ciências da educação, então emergentes, iriam propor um novo *corpus* de saberes que deveriam ser reproduzidos pelos(as) professores(as) em suas práticas pedagógicas. Isso porque, naquele modelo, os professores são concebidos como

um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Assim, o saber científico encontra(va) no professor um profissional habilitado - com a sua competência técnica - para adequá-lo, ou diluí-lo, (ou distorcê-lo, se ineficiente) (Monteiro, 2001, p. 122).

Nesse paradigma formativo, de natureza transmissiva e cumulativa, as relações entre formadores(as) e professores(as) é marcada pela assimetria de saber e de poder, e a cada um são atribuídos papéis com contornos claros e definidos. Espera-se que o conhecimento técnico-científico repassado pelos formadores(as) aos professores(as), oriente o seu fazer cotidiano em sala de aula, numa transposição linear, mecânica, dirigida no sentido da teoria para a prática. O primado é, portanto, da teoria, trazendo as inovações e descobertas. A prática fica reduzida à aplicação da teoria.

Os saberes produzidos pelas Ciências da Educação, que passariam a compor o *corpus* de saberes necessários à formação docente, geralmente *um conhecimento universal que está posto, nos currículos ou livros didáticos, para ser ensinado* (Idem, p. 122), eram externos ao mundo dos(as) professores(as) e ao mundo das escolas. Essa exterioridade reforçava nos (as) professores(as) o sentimento de inadequação dos

saberes produzidos na academia para dar conta do real complexo, imprevisível e transitório, próprio do ofício de ser professor(a).

É bastante raro que os teóricos e os pesquisadores em ciências da educação atuem diretamente no seio escolar em contato com o(a)s professores(a) (...) A relação entre esses dois grupos inscreve-se globalmente numa lógica de divisão de trabalho entre produtores de saber e executantes ou técnicos (Tardif et al. 1991, p.219).

A divisão hierarquizada entre os(as) que pensam e os(as) que executam, entre os(as) produtores(as) e os(as) consumidores(as) de saberes, entre os(as) pesquisadores(as) e os(as) professores(as), entre a teoria e a prática, relaciona-se com a perspectiva positivista de conceber o mundo. A lógica inerente a essa concepção está assentada na cisão, na fragmentação, na dicotomização, na visão parcial do objeto, revelando grande dificuldade em reconstruí-lo em sua totalidade.

Segundo Schön (2000, p. 69-70), o modelo da racionalidade técnica baseia-se em três dicotomias:

Dada a separação entre meios e fins, a solução instrumental de problemas pode ser vista como um problema técnico a ser medido por sua eficácia em atingir um objetivo pré-estabelecido. Dada a separação entre pesquisa e prática, a prática sendo rigorosa pode ser vista como a aplicação de problemas instrumentais das teorias e técnicas baseadas na pesquisa, cuja objetividade e generalidade derivam do método do experimento controlado. Dada a separação do fazer e do conhecer, a ação é apenas uma implementação e um teste de decisão técnica.

Nesta perspectiva, a aventura de imaginar, criar e reinventar o cotidiano, produzindo saberes na e sobre a prática, não é valorizada. Reduzir as ações do(a) professor(a), bem como o território complexo sobre o qual exerce sua profissão, é no mínimo trabalhar a favor da desprofissionalização docente.

A esse propósito Tardif, parafraseando Garfinkel (1984), propõe

que se pare de considerar os profissionais, isto é, os professores, como 'idiotas cognitivos'¹⁴ cuja atividade é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente (...) Os profissionais do ensino são, evidentemente, determinados em parte por todas essas realidades, mas são também, ao mesmo tempo, atores que possuem saberes e um saber-fazer (Tardif, 2000, p.12).

¹⁴ Destaque nosso.

Historicamente, os processos de anomia (não produção de saberes) e de heteronomia (reprodução de saberes produzidos por outrem) pelos quais os(as) professores(as) passaram na construção da sua identidade de ser professor(a), e que se transformaram em âncoras sobre as quais se apoiaram (apóiam) nas ações de formar, constituem campo de tensões. Se, por um lado, desejam formar alunos(as) autônomos, criativos, construtores de saberes (discurso professado), por outro, encontram resistências em como fazê-lo, uma vez que em seus processos de socialização, nos quais aprenderam (aprendem) a ser professores(as), não puderam exercer a autonomia profissional; não tiveram seus saberes validados e reconhecidos no espaço do público; e nem, tampouco, eram considerados atores dotados de saberes e competências.

Todo esse processo ambíguo, contraditório, levou os(as) professores(as) a uma verdadeira crise de identidade profissional. Quem somos? Qual o nosso papel? O que sabemos ou não sabemos? O que deveríamos saber? O caos, a confusão, o vazio, foram sentimentos experimentados pelos(as) professores(as). Percebendo que os saberes produzidos pelas ciências da educação não lhes forneciam as soluções redentoras para os problemas do cotidiano, os(as) professores(as) voltam aos modelos antigos, apoiando-se *na experiência, na intuição, no bom senso, no talento, na tradição* (Gauthier, 1998), porque plenos de sentido e significado para o trabalho em sala de aula.

Por um longo tempo, os(as) professores(as) e seus saberes foram colocados num papel secundário pela pedagogia tecnicista. A valorização se centrava em torno da organização racional do trabalho educativo. *Os professores se limitavam a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis* (Pérez Gómez, 1995, p. 104). Eram dependentes das técnicas, regras e “receitas” derivadas de uma teoria externa. Da mesma forma, dependiam das prescrições curriculares impostas do exterior, emanadas de um poder central e centralizador, e dos esquemas preestabelecidos pelos manuais escolares.

Toda essa dependência externa, colocada fora do mundo dos(as) professores(as), trazia em seu bojo a concepção de que os saberes de que eles(as) eram portadores e que orientavam o saber-fazer do dia-a-dia da sala de aula, não eram legítimos, configurando-se numa espécie de *jurisprudência particular*.

Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo

uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo (Gauthier, 1998, p. 33).

Os programas de formação, orientados por esse modelo, procuravam fornecer aos(às) professores(as) os recursos instrumentais, de forma a capacitá-los(as) para o exercício competente da profissão. Isso porque, nesse modelo, ser competente é ser objetivo, possuir o domínio das técnicas de ensino, ter desenvolvido a capacidade cognitiva de prever os resultados da intervenção pedagógica, mediante o controle rígido e sistemático das ações-meio, cuidadosamente estudadas e deliberadas pelos(as) professores(as). Nesse processo, se algum resultado escapa ao controle, reinicia-se todo um replanejamento das ações de intervenção, conferindo um poder absoluto aos meios para se conseguir o fim desejado.

O modelo de formação apoiado na racionalidade técnica por um longo tempo deu o tom às propostas e reformas de nossas políticas educacionais. A maioria dos estudos sobre formação de professores(as) no Brasil publicados até 1980 pela Rede Latino Americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) indica uma preocupação com os métodos de treinamento de professores(as). Treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, capacitação são termos explorados nos textos de dissertação de mestrado e teses de doutorado que buscam estudar a formação de professores(as) entre os anos 70 e início dos anos 80.

O que aconteceu, no entanto, foi que, pautados no modelo da racionalidade técnica de orientação dos programas de formação de professores(as), *não fomos capazes de os preparar para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares* (Alarcão, 1996, p.14).

Atravessando a história e dialogando com o novo modelo de formação de professores(as)

Caminhando um pouco mais pelos fios da história, chega-se aos tempos do Brasil da Nova República.

A história tem-nos ensinado que as transformações acontecem sempre em momentos de tensões, crises e conflitos, momentos que se abrem em fendas, brechas e fissuras, pelas quais acontecem os movimentos de superação, de salto, de criação, rompendo com o instituído, com o que está confortavelmente instalado... e que o processo de mudança nunca é tranqüilo, mas implica em luta, resistência, oposição, negação... É assim com o ser humano, tem sido assim nas artes, na literatura, na economia, na política... Ensina-nos ainda que as forças econômicas e formas produtivas de uma dada sociedade estão nos bastidores da história, dando contorno às mudanças.

No novo cenário que se inaugura, convinha ao capital monopolista a “abertura política”. O autoritarismo militar tornara-se frágil, insustentável naquele momento em que o “milagre econômico” se desfazia e a idéia de crise serpenteava por toda a sociedade brasileira. O momento era favorável a uma ampla mobilização da oposição política.

No campo da educação, assiste-se ao *Movimento de Educação para Todos*, uma luta histórica pela universalização do Ensino Fundamental, datada da primeira Constituição do Brasil Império, de 1824. Séculos se passaram sem que se cumprisse, todavia, tal mandamento constitucional.

Luta-se, hoje, por uma educação escolar séria, de qualidade, orgânica e moderna para todos os cidadãos. Pelo menos, esta tem sido a bandeira do movimento liberal, travado por parte do governo e de alguns segmentos da sociedade civil. O que se observa, no entanto, é a fuga constante dos deveres mínimos do Estado para com o cidadão e a sociedade. Multiplicam-se as vagas de acesso ao Ensino Fundamental, marcadas, paradoxalmente, por um gigantesco descompasso em relação aos recursos orçamentários da União, dos Estados e Municípios destinados à contratação de novos professores e professoras, à remuneração mais digna para os profissionais da carreira docente e à ampliação dos recursos materiais necessários à manutenção e expansão das escolas.

A UNESCO denuncia que em 1995 foram aplicados apenas 3,7% do PIB em educação, ficando o nosso país atrás até da Etiópia (4,9%) e Ruanda (3,8%). Isso coloca o Brasil em 80º lugar do mundo em aplicação de recursos na área educacional (Brzezinski, 1998, p. 149).

Esse quadro desolador faz-nos pensar na reflexão que levou Freud a dizer, em uma de suas últimas obras, que *educar, ao lado de governar e psicanalisar, é uma profissão impossível* (Freud apud Kupfer, 1989, p.12).

Resistindo ao impossível é que os profissionais da educação buscam se engajar nos movimentos de luta em favor do reconhecimento social da profissão, fortalecendo os sindicatos e procurando fazer com que sua voz seja ouvida e reconhecida no espaço do público.

Diante da insensibilidade do governo em reconhecer o valor da profissão, os(as) professores(as) buscam formas criativas e artísticas para não sucumbir a um sistema fechado, asfixiante e obstaculizador. O malabarismo, a improvisação, a flexibilidade têm sido estratégias cobiçadas de sobrevivência na e da profissão neste início de século, compondo, juntamente com o altruísmo, a devoção e a abnegação, a paisagem das virtudes da profissão de ser professor(a). Portanto, temos buscado na sabedoria circense e na tradição jesuítica a inspiração para mantermos vivos no atual sistema educacional brasileiro.

Esse tempo da história¹⁵, marcado pelo movimento de profissionalização do ensino¹⁶, se converteu em cenário fértil a que ocorressem as mudanças, os saltos, as viradas, no modelo de formação de professores(as). *Para os partidários desse movimento é de fato urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e susceptível de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação* (Borges e Tardif, 2001, p.13).

No bojo dessa tendência de profissionalização, as críticas tecidas ao paradigma da racionalidade técnica - modelo clássico de formação de professores(as)¹⁷ - foram geradoras de inúmeros estudos e pesquisas, na busca de novos caminhos teóricos que dessem conta da complexidade e imprevisibilidade, próprias do ato educativo, bem

¹⁵ Décadas de 1980 e 1990.

¹⁶ Nos Estados Unidos, as décadas de 1980 e de 1990 são marcadas pelo importante desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino, cujos indicadores e defensores (Homes Group, 1986, 1990; Carnegie Forum, 1986, entre outros) lançam com força, principalmente aos pesquisadores universitários da área de ciências da educação, um veemente apelo para que se constitua um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino (Borges e Tardif, 2001, p.13)

¹⁷ O modelo clássico de formação é fundado na 'hegemonia teórica' enquanto 'a explicação do real', sendo a teoria confundida com 'a verdade' (Brandão. 1992), com o agravante de se fazer discurso sobre a teoria (Lelis, 2001, p. 53).

como da superação do olhar que, durante grande parte do século XX, concebeu o professor como um *idiota cognitivo*.

O movimento da profissionalização conduziu nos anos 90, tanto na América do Norte como na Europa e América Latina, importantes reformas na formação dos docentes (Lüdke e Moreira, 1999; Lüdke, Moreira e Cunha, 1999; Tardif, Lessard e Gauthier, 2001). As reformas atualmente em curso no Brasil se situam no prolongamento desse movimento (Borges e Tardif, 2001, p.14).

No conjunto das reformas já implementadas e em andamento no Brasil, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 -, que permitiu o desenvolvimento de políticas públicas como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (SAEB, ENEM e Exame Nacional de Cursos); a TV Escola; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); os Referenciais para a Formação de Professores (1999); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001); a Proposta de Formação em Nível Superior de Professores para atuar na Educação Básica, por meio do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, entre outros.

Esse Decreto nº 3.276/99 introduz um elemento novo, relativo à exigência de formação em nível superior do conjunto dos(as) professores(as) para atuar na Educação Básica, superando o caráter de excepcionalidade de formação de professores, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62º da LDB/96), para trabalhar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, um dos pontos de tensão na atual LDB/96. Pelo atual decreto, fica estabelecido que a formação dos profissionais da Educação Infantil e dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental realizar-se-á em uma nova instância formadora - Cursos Normais Superiores. Dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a formação far-se-á em cursos de licenciatura, ministrados por Institutos Superiores de Educação ou por Universidades. Outros pontos importantes tratados no Decreto dizem respeito à busca de uma estreita articulação entre os cursos de formação de professores e os sistemas de ensino, aproximando a teoria da prática profissional no processo formativo, e a definição de competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na Educação Básica. As competências próprias dos(as) professores(as) para

trabalhar na Educação Básica a que o referido Decreto faz referência (Art. 5º, § 1º), dizem respeito a:

- I- comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;*
- II- compreensão do papel social da escola;*
- III- domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;*
- IV- domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;*
- V- conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;*
- VI- gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.*

As competências arroladas pelo documento que dispõe sobre a formação em nível superior de professores(as) para atuar na Educação Básica trazem um elemento interessante, que aponta para a formação do(a) professor(a) como profissional pesquisador, investigador de sua prática, sugerindo a superação do antigo modelo de formação, que orientou e serviu de referência para a educação e a socialização dos(as) professores(as) até então.

A formulação de uma política de formação de professores(as) para a Educação Básica, definida através de um Decreto presidencial, denuncia a forte presença do Estado brasileiro na concepção, implementação e avaliação de políticas educacionais, mas, sobretudo, revela a intenção por um projeto de reforma que guarda, nos seus enunciados, alguma aproximação com o movimento internacional de reformas na formação de professores(as). A esse respeito, seria oportuno resgatarmos o trabalho de Borges e Tardif (2001, p. 15-16), que faz referência a um estudo realizado recentemente por Tardif, Lessard e Gauthier (2000) sobre os objetivos e princípios comuns às reformas, resguardadas as especificidades das realidades dos vários países que se têm engajado no movimento de profissionalização docente, via reforma de seus projetos de formação de professores(as):

- Conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível que se apóia num sólido repertório de conhecimentos (...).*
- Considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. Em síntese, os professores são considerados como 'práticos reflexivos' capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática.*
- Ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos. Tornar a formação dos professores*

mais sólida intelectualmente, sobretudo através de uma formação universitária de alto nível e, também, por meio da pesquisa em Ciências da Educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

- Instaurar normas de acesso à profissão - exames e exigências educacionais - que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis.*
- Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas. Juntamente com o anterior, esse é sem dúvida o objetivo mais importante das reformas.*

As várias proposições sobre as quais se assentam as mudanças do modelo de formação de professores(as) nos aproximam do debate sobre os saberes docentes¹⁸. Curioso também é pensar que esse movimento de travessia do modelo antigo (assentado na dissociação entre a formação e a prática pedagógica) para o novo modelo de formação de professores(as) (pautado no paradigma do professor investigativo, que produz saberes refletindo e dialogando sobre sua prática) se deu a partir dos estudos que procuravam aproximar formação e prática cotidiana, utilizando-se de uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor (Nóvoa, 1995), colocando-o, e também os seus saberes-fazer, no centro dos processos investigativos.

Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente (Nunes, 2001, p.29).

O texto de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) - Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente, constitui um marco importante desse movimento que aconteceu no contorno da produção intelectual internacional e que só mais recentemente passou a se constituir em objeto de pesquisa no Brasil. Esses autores

buscam superar o modelo da racionalidade técnica chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são para e sim da prática, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão (Monteiro, 2001, p. 131).

O novo modelo de formação, de tendência marcadamente reflexiva, vem sendo desenhado a partir de uma perspectiva que aponta para a epistemologia da prática profissional do professor(a) - base de conhecimentos produzidos pelos saberes da

¹⁸ Na apresentação do Dossiê - Os Saberes dos Docentes e sua Formação, Borges e Tardif (2001), traçam um panorama da produção acadêmica nacional sobre o tema, tomando como base a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (p. 17).

experiência, tecidos numa trama de histórias, culturas, valores, que vão muito além da dimensão pedagógica no sentido restrito. De acordo com esse modelo, *a prática profissional é considerada uma instância de 'produção' de saberes e competências* (Borges e Tardif, 2001, p.16). O(a) professor(a), em sua trajetória profissional, constrói e reconstrói seus saberes ao longo do tempo, conforme a demanda do trabalho cotidiano, suas experiências, seus percursos formativos, seus encontros com os vários outros, suas histórias de socialização na profissão, na cultura, na arte, na religião, na tradição.

As modalidades de formação, situadas e centradas no contexto real de trabalho, são potencializadoras de um novo saber profissional, o saber da experiência. Saber original, produzido e transformado no exercício do fazer da profissão, e que passa a compor a identidade do(a) professor(a) (seu jeito de ser, de trabalhar, de estranhar, de viver a vida). Saber que mistura técnica, estética, jogo, arte, intuição, sensibilidade, diálogo, poesia, reminiscências, improvisações, sentidos, ritmo, corpo... *Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de 'habitus'¹⁹ e de habilidades, de saber fazer e de saber ser* (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991, p. 220). Nesse sentido, *os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas* [sempre questionáveis] *construídas na prática e no vivido* (Idem, p. 232).

No novo modelo formativo, o professor é concebido como um profissional reflexivo, cujos saberes vão-se constituindo no tempo, a partir da reflexão na e sobre a prática, no confronto com os outros atores sociais do ato educativo e em diálogo com as condições reais de trabalho. O professor também é resgatado em sua historicidade e complexidade humana, como pessoa crítica, criativa, curiosa, sensível, como autor de sua vida e de sua prática pedagógica, protagonista em ação. Esse duplo movimento de procurar aproximar os espaços de interação entre vida e trabalho compartilhado, dimensão pessoal e dimensão profissional, é lembrado nos dizeres de Nias: *O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor* (Nóvoa, 1995a, p. 25).

¹⁹ De acordo com os autores, o 'habitus' (isto é, disposições adquiridas na e pela prática real) (...) podem se fixar num estilo de ensinar, em 'macetes' da profissão, ou mesmo em traços da 'personalidade profissional': expressam, então, um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991, p. 228).

A obra de Schön, datada do início dos anos de 1990, reveste-se de grande valor para compreendermos a idéia que passou a ser conhecida como a do *professor reflexivo*, e que influenciou sobremaneira o então paradigma emergente de formação de professores(as).²⁰

Pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön, entraram as idéias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador. Essas idéias (...) também ganharam enorme espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente (Lüdke, 2001, p. 81).

Para esse autor,

o processo de reflexão-na-acção pode ser desenvolvido numa série de 'momentos'. Existe primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno (...). Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e reflectir 'sobre' a reflexão-na-acção. Após a aula o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos (...) (Schön, 1995, p.83).

Pensamos no imenso desafio que é ser e que é formar o(a) professor(a) reflexivo(a) (processo do devir); nas desconstruções que temos que realizar a cada momento para quebrar padrões enrijecidos de formas de pensar o(a) professor(a) e seu fazer cotidiano; nos sentidos das várias aproximações entre os aspectos cognitivos, relacionais, afetivos, emocionais, do recriar, do imaginar, do perceber, numa composição em que se enredam o pensamento, o sentimento, a intuição, a percepção, as tramas do contexto e as histórias de vida. *Trata-se aqui, como bem nos lembra Perrenoud (1998, p.1), de uma postura e de uma prática reflexivas que 'constituirão a base de uma análise metódica, regular, instrumentada, serena e eficaz', disposição e*

²⁰ O trabalho de Oliveira (2001) constitui uma referência importante para o estudo da formação do(a) professor(a) e da evolução do conceito de professor reflexivo, a partir do movimento histórico do desenvolvimento da profissionalidade docente. Ancorada na produção acadêmica atual, tanto nacional como internacional, a autora vai desenhando um quadro das transformações ocorridas nos estudos que inspiraram os programas de formação de professores(as) ao longo do tempo.

*competência*²¹ que só podem ser adquiridas, em geral, através de um treinamento 'intensivo e deliberado'.

Schön também nos oferece uma contribuição importante para o estudo do saber dos(as) professores(as) que, segundo ele, criam um conhecimento específico ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. É um '*conhecimento tácito*': *espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano (...)* [e, para aproximar-se desse tipo de saber], *tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões* [do dizer que levam às estruturas do pensar] (Schön, 1995, p.82).

Um(a) professor(a) reflexivo está sempre em movimento, em ação, numa atitude de escuta sensível, estabelecendo relações a todo momento, intuindo, tecendo analogias, realizando sínteses, análises, julgamentos, antecipações; permitindo se surpreender a cada instante com as situações imprevisíveis do cotidiano; acolhendo (e não sem resistência e dor) a incerteza, o não-saber, a contradição, o conflito, próprios do ser e do constituir-se professor(a).

A objetivação da reflexão do(a) professor(a) assenta-se sobre a sua (nossa) história de vida; os encontros com as leituras e as pesquisas; os saberes aprendidos na academia e construídos na trajetória profissional, nos espaços *de nossos pensares, de nossos dizeres, de nossos fazeres* (Pérez de Lara, 1998, p. 189).

Na perspectiva emergente de formação de professores(as), o trabalho docente revela-se

fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social e da cultura, entre outros. Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula (Therrien e Loyola, 2001, p. 148).

²¹ Como observa Perrenoud (2000), *a competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*. Para o autor, *a) as competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; b) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogias com outras, já encontradas; c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; d) as competências profissionais constroem-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra* (Perrenoud, apud Therrien e Loyola, 2001, p. 153-154).

Os saberes profissionais dos(as) professores(as) parecem ser, portanto,

plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam de natureza diferente (Tardif e Raymond, 2000, p. 213).

A essa diversidade de saberes mobilizados e produzidos pelos(as) professores(as) nas ações de formar alunos e alunas, se junta nossa experiência profissional em formação continuada de professores e professoras em serviço, que tem nos ensinado, ao longo do tempo, a atravessar o olhar que edifica a formação de professores(as) sob o monopólio do aspecto cognitivo, do pensamento, da reflexividade, como forma de enfrentar e dar conta do real complexo e imprevisível da escola e da sala-de-aula.

Nosso olhar se pousa sobre outras paragens. Muitas vezes, as ações dos(as) professores(as) (e também as nossas) são tomadas por impulsos, por sobressaltos, por sentimentos difusos, ambíguos, contraditórios, por atos guiados pelas sensações e emoções, escapando às explicações lógicas, racionais, convencionais, previsíveis e passíveis de serem antecipadas, de serem controladas. Essas experiências nos causam estranhamento e confusão²², ao mesmo tempo em que se convertem em espaços do aprender, momentos potencializadores do auto-conhecimento, da construção de nossa identidade. Pelo movimento contínuo do processo que caminha em direção à diferenciação do eu, dado paradoxalmente pela dimensão do não-eu - o outro, os vários outros, o diferente - eu me singularizo, eu me constituo e construo minha identidade. Identidade provisória, vacilante, perplexa, aberta, atravessada.

Assim, ao sabor do tempo, vamos desenhando nossas ações de formar professores(as), a partir das múltiplas configurações dadas pelo entrelaçamento dos aspectos intuitivos, cognitivos, perceptivos, afetivos, emocionais, culturais, corporais, nos espaços dos encontros, das experiências formativas e profissionais, das histórias de vida.

²² *É impossível aprender sem ficar confuso (...) Um Professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte de suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão (...) O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Se só houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão (Schön, 1995, p. 85).*

O olhar travesso que atravessa, construído no diálogo cotidiano com o trabalho, busca, na dimensão temporal, a sensibilidade para conjugar saberes, experiências e histórias.

O tempo vivido no trabalho, sob o qual traçamos o percurso profissional dos(as) professores(as) e, neste caso particular, o percurso profissional de uma formadora de professores(as), parece ser uma instância genuína de constituição de seu saber-fazer e de seu saber-ser. Nele, os(as) professores(as), e também a nossa protagonista, formadora de professores(as), com a habilidade e a sensibilidade de artistas, transformam os saberes, de certo modo *exteriores* ao seu mundo²³, em saberes significativos, que adentram o seu fazer cotidiano, num movimento que busca aproximar teoria e prática, para dar sentido ao seu trabalho. A esses saberes recriados, retraduzidos e resignificados pelos(as) professores(as), agregam-se os que são decorrentes da subjetividade social de uma dada escola e dos encontros intersubjetivos com os vários personagens do ato educativo; da cultura pessoal e profissional dos(as) professores(as); das histórias de vida... Assim, pelos processos de aproximação, de diferenciação, de transformação, de tomada de consciência, de atribuição de sentidos, os(as) professores(as) vão se tornando, se personalizando, se singularizando, se constituindo (processo do devir), ao mesmo tempo em que constituem sua prática profissional cotidiana.

Para Tardif e Raymond (2000, p. 217),

os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização²⁴ profissional e também fases e mudanças.

Esses mesmos autores produziram um estudo²⁵ no qual procuraram estabelecer relações entre os saberes profissionais dos(as) professores(as), a identidade e o trabalho, na linha do tempo. As premissas básicas desse estudo se apoiaram na idéia de que *o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho*

²³ Saberes provenientes dos movimentos produzidos pelas reformas educacionais, de âmbito governamental; construídos e validados pelas pesquisas no campo das Ciências da Educação e difundidos pela literatura; adquiridos na academia, durante a formação profissional.

²⁴ De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 217), *a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades.*

²⁵ A esse respeito, ver Tardif e Raymond (2000).

docente (Tardif e Raymond, 2000, p. 234), ao mesmo tempo em que constitui um elemento poderoso para a construção da identidade profissional do(a) professor(a). *É apenas ao cabo de um certo tempo - tempo da vida profissional, tempo da carreira - que o 'eu pessoal', em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um 'eu profissional'* (Idem, p. 239).

O movimento de diálogo com esses e outros autores ao longo do meu processo formativo, me aproximou do meu objeto de desejo, dando formas, contornos, cores e sabores ao devir deste trabalho investigativo. Se pela história me acerquei dos movimentos de profissionalização docente, dos modelos de formação de professores(as), dos saberes mobilizados e produzidos pelos professores(as), dos processos de aquisição da identidade e autonomia docentes - tramas que se enredam - é atravessando a história que vou ao encontro de nossa protagonista, procurando dialogar com os movimentos que foi realizando em seu percurso profissional e que a constituíram formadora de professores(as), a partir do interior de uma escola pública, federal, de Ensino Fundamental.



CAPÍTULO III

PERSONAGEM E CENÁRIO: FIOS DE UMA MESMA TRAMA

Fui para a escola aos 7 anos. A imagem mais forte que tenho é a de minha mãe levando para o lanche de minha escola primária limonada com bastante gelo e torradas com leite condensado e coco. A partir desta imagem me apropriei da teia e da rede de significados que permeia o saber e o sabor inerentes ao ato de aprender.

(Fragmento da História de Vida da pesquisadora)

Apresentando Gláucia: personagem central do nosso estudo

Conhecemos Gláucia²⁶ em 1976, na faculdade, quando nos preparávamos para ser psicólogas. Vivemos todo o vigor dos tempos de juventude juntas, compartilhando sonhos, utopias, fantasias, desejos, esperanças, ilusões, decepções, frustrações, tristezas, medos, angústias...

Fazíamos planos para a nossa vida profissional: logo que concluíssemos o curso, abriríamos uma escola. Trabalharíamos na educação. Assim pensando, dirigimos nossos esforços no sentido de nos apropriarmos dos saberes necessários ao ofício da docência. Nosso estágio na Clínica de Psicologia voltou-se, principalmente, para o atendimento de crianças com problemas de aprendizagem. Essa foi umas das formas que encontramos para nos aproximarmos da escola, dos atores sociais da educação, da rede de relações que se estabelecem nesta instituição e de toda a complexidade do ato educativo.

Em 1980 concluímos o curso de Psicologia pela UFU - Universidade Federal de Uberlândia, MG - e, desde então, continuamos companheiras de viagem. Não abrimos a tão sonhada escola, mas em 1982 ingressamos como professoras de Pré-Escola na Escola de Educação Básica da UFU - ESEBA, cheias de vontade de realizarmos um trabalho que se aproximasse daquele que havíamos idealizado e que,

²⁶ Gláucia é o nome real de nossa protagonista, formadora de professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental da ESEBA. Ela concordou em ter a sua identidade revelada em nosso trabalho investigativo.

num dado momento, se transformara em crença, passando a orientar nossas ações sobre o ensinar e o aprender naquela Instituição.

Nos três primeiros anos de trabalho, as experiências profissionais de Gláucia se deram como professora de crianças de Pré-Escola. Em 1984, concluiu o curso de especialização (*lato sensu*) em Educação Pré-Escolar e, a partir de 1985, começou a trabalhar na ESEBA com formação continuada de professores(as) em serviço, inicialmente com os(as) professores(as) da Educação Infantil, depois com os(as) das primeiras séries do Ensino Fundamental. Em 1998, concluiu o curso de formação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelo Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo, e agora está se preparando para o mestrado.

Desde a época do curso de graduação, vem participando de vários congressos, simpósios, seminários, encontros, supervisões, grupos de estudo, sempre em busca de aprimorar seu trabalho profissional, cuidando, principalmente, de seu crescimento como pessoa. Em sua trajetória como formadora de professores(as), já ministrou inúmeros cursos de capacitação de educadores(as), participou de projetos de extensão institucionais, desenvolveu assessorias a escolas e professores(as), publicou artigo, acompanhou o trabalho de estagiários(as) do curso de Psicologia realizado na ESEBA.

Gláucia compõe, juntamente com outras psicólogas e orientadoras educacionais, o Setor de Apoio ao Processo Educacional (SEAPE) da ESEBA²⁷. É desse lugar que nossa protagonista nos fala de suas aventuras intelectuais, culturais, de seu percurso de constituir-se formadora de professores(as).

Nas 40 horas semanais de trabalho, Gláucia participa de grupo de estudos filosóficos na escola, que, segundo ela, tem contribuído muito para o trabalho de formação de professores(as); de reuniões de planejamento e estudo/seminário com os(as) professores(as); de encontros com os coordenadores acadêmicos e direção da

²⁷ O SEAPE - Setor de Apoio ao Processo Educacional é a denominação utilizada para se referir a um determinado Setor da ESEBA, e também aos profissionais (ditos "especialistas") que ali trabalham, atribuindo-lhes uma identidade em relação ao lugar que ocupam no interior da escola. Identidade esta que remete a uma cultura profissional da equipe de trabalho; a um saber-ser e um saber-fazer construídos ao longo do tempo; a expectativas; a imagens próprias e alheias - que se tem de si como pessoa e como profissional e que são dadas pelo outro, pelos vários outros - produzidas, legitimadas e validadas nas relações sociais de trabalho. Na história da ESEBA, esse termo passou a ser utilizado a partir dos anos de 1990, em substituição ao antigo SOE - Serviço de Orientação Educacional, para acolher práticas cotidianas de trabalho mais diversificadas. Os(as) profissionais do SEAPE não ministram aulas de conteúdos específicos, mas algumas de suas ações estão na grade curricular da escola, uma vez que desenvolvem projetos de trabalho junto a alunos e alunas em sala de aula.

escola para planejamento das reuniões por ciclo, buscando objetivos comuns de trabalho entre o 1º, 2º e 3º ciclos; do Projeto Pedagógico Transdisciplinar (PPT), realizado em sala de aula com os(as) alunos(as), duas vezes por semana, tendo os(as) professores(as) como parceiros(as) de trabalho; de Oficinas Psicopedagógicas, realizadas com as crianças encaminhadas por dificuldade de aprendizagem e atendimentos rotineiros a alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras.

A princípio, não pensava em dialogar com Gláucia na minha pesquisa. O fato de trabalharmos no mesmo setor da escola e termos tantos anos de experiências compartilhadas gerava em mim a fantasia onipotente de não ter quase nada a desvelar de seu pensar e de seu fazer, quase nada a aprender com sua trajetória histórica de constituir-se formadora de professores(as). Dialogar com Gláucia era, de certa forma, um exercício desafiador. Tinha medo de não me diferenciar, de não sair do mergulho, de não conseguir realizar o movimento de distanciamento necessário à produção do conhecimento. Temia um possível diálogo ensimesmado, dada a univocidade de nossas experiências e crenças. E mais, desqualificava nosso processo de nos constituirmos formadoras de professores(as) a partir do interior da escola, colocando todo o poder fora de nós, nos outros profissionais formadores, acreditando que, ao longo de suas trajetórias profissionais, tivessem enredado histórias mais criativas e interessantes que a minha, que a de minha protagonista.

Mas busquei Gláucia. Solicitei que me concedesse uma entrevista para avaliar as questões do roteiro de entrevista semi-estruturada e também o questionário a serem usados nesta pesquisa. Com ela, exercitaria uma espécie de “ensaio”, de “simulação” do papel de entrevistadora, atentando para o encadeamento das questões do roteiro, o que permitiria avaliar a conveniência de suprimir, modificar ou mesmo acrescentar novas questões. Ela se dispôs prontamente a colaborar. Todavia, os planos mudaram. Consultei Gláucia sobre sua disponibilidade interna em participar da pesquisa e sua autorização para a divulgação dos dados obtidos na entrevista (na verdade, uma história de vida) no exame de qualificação, ao que ela não colocou objeção alguma.

O entusiasmo contagiante com que minha protagonista se acercava de suas/nossas experiências profissionais, rememorando-as e ressignificando-as no presente, me permitiu, pela narrativa, fazer um exercício de diálogo com os dados coletados, reconstruindo o traçado dos movimentos realizados em seu percurso de constituir-se formadora de professores(as).

Sobre o cenário em que se passam as experiências de constituir-se formadora de formadores: Um pouco da história da ESEBA.

A ESEBA foi criada em 1977 para atender aos(às) filhos(as) de professores(as) e funcionários(as) da UFU²⁸. A idéia inicial de criar uma Pré-Escola no âmbito de uma universidade foi gestada por quase dez anos, envolvendo contatos constantes e levantamento concreto de expectativas junto aos servidores e sua criação se deu, principalmente, pela vontade política do então reitor, Prof. Dr. Gladstone Rodrigues da Cunha Filho.

Assim, nasceu a Escola Pré-Fundamental *Nossa Casinha*, nome que a escola recebeu de batismo, cujo corpo docente e administrativo era formado por uma diretora, uma auxiliar de diretoria, onze professoras, duas assistentes de maternal, duas serventes e duas cantineiras.

Em seu primeiro ano de funcionamento a escola atendeu a trinta crianças entre dois e cinco anos. Em 1978 criou-se o 3º período da Pré-Escola para atender as crianças de seis anos e, no ano seguinte, foi criada a 1ª série do Ensino Fundamental. A partir daí, a escola recebeu o nome de Escola Nossa Casinha Pré-Escolar e 1º Grau.

A escola cresceu rapidamente. Em 1982, foi aprovada a extensão de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Novas instalações foram construídas para habitar um corpo discente, docente e técnico-administrativo já, naquela época, bastante expressivo.

Em meados de 1983 a denominação da escola modificou-se mais uma vez, passando a ser chamada de Escola de Educação Básica da UFU – ESEBA.

Em 1988 um fato novo irrompe na história da escola:

(...) o Secretário de Controle Interno do MEC enviou ordem para que os reitores das Universidades Federais que possuísem estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus abrissem as vagas indiscriminadamente para toda comunidade (Documentos, 1997, p. 3).

Essa determinação não foi aceita de forma resignada pelos servidores da comunidade UFU. Houve muita resistência e pressão para que o benefício fosse mantido. Nós, profissionais da ESEBA, tivemos que acolher grandes frustrações e

²⁸ Os dados históricos foram extraídos do texto Retrospectiva: 20 anos de ESEBA, inserido na coletânea de textos: História da ESEBA: Documentos, 1997, do acervo da escola.

insatisfações por parte de alguns servidores que sentiam a ameaça da perda de um direito que eles julgavam já adquirido.

Em 1990, o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa - CONSEP, pela resolução 05/90, decidiu por novamente distribuir as vagas da escola somente para filhos(as) de servidores da UFU. Mas, em 1993, o referido Conselho, em nova resolução, determina que a escola novamente se abra a toda a comunidade. Desde então, a forma de ingresso dos(as) alunos(as) se dá de forma indiscriminada, mediante sorteio público.

Acontece o fenômeno da democratização da escola e, com ela, todo o processo de desconstrução e reconstrução de saberes, de reinvenção de outros jeitos de ensinar e de conceber o aprender, pois a clientela agora era outra e as necessidades já não eram mais as mesmas. Não existiam formas prontas, milagrosas, que pudessem garantir que todas as crianças aprendessem e fossem aprovadas. Trabalhar o diferente e a diferença na escola, a diversidade, passou a ser um desafio para todos e, analisando minhas agendas - agendas de formadora de professores(as), constatei, perplexa, que esse é um tema recorrente na escola.

Essa nova ordem alterou profundamente o Projeto Político-Pedagógico da Escola, que passou a ser ancorado no ensino, na pesquisa e na extensão.

Desde então, a escola, além de ministrar ensino de qualidade, tem procurado constantemente qualificar seus docentes, principalmente a nível de pós-graduação e a elaborar projetos de extensão e pesquisa, individuais ou em parceria com outros profissionais e/ou instituições (Documentos, 1997, p.3).

Atualmente a ESEBA²⁹ possui um quadro de oitenta e dois(duas) professores(as) efetivos(as); vinte e oito professores(as) substitutos(as), contratados(as) por tempo determinado, e quarenta servidores(as) técnico-administrativos(as).

Do número total de professores(as) efetivos(as), seis estão cursando o doutorado, dezesseis são mestres, sete estão cursando o mestrado e os(as) demais são todos(as) especialistas. Os(as) professores(as) substitutos(as) ingressam na escola por

²⁹ Os dados aqui citados têm como referência o ano de 2001 e foram coletados na Secretaria da escola, na Biblioteca, no Departamento Pessoal e no Núcleo de Estudos da Infância e da Adolescência - NEIA (28/05/2001).

processo seletivo e a exigência mínima de titulação é a graduação na área de conhecimento para a qual estão pleiteando a vaga.

Os(as) professores(as) efetivos(as) trabalham 40 horas semanais, em regime de dedicação exclusiva. Durante esse tempo de trabalho, ministram aulas; realizam atendimentos a alunos(as), individualmente ou em grupo, em horário de retorno, contrário ao horário de aula do(a) aluno(a); atendem a pais e mães de alunos(as); participam de grupo de estudos; participam de reuniões de planejamento; de reuniões por ciclos e também de reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo da Escola (CPA); desenvolvem Assessorias e Projetos de Extensão e Pesquisa; preparam as aulas; realizam pesquisa de campo com os(as) alunos(as); representam a escola como membros de diretoria, ou de comissões ou mesmo de grupos de trabalho da UFU, da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia - ADUFU e da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior - ANDES. Estas últimas formas de participação dos docentes da ESEBA inserem a escola num contexto político mais amplo, envolvendo a universidade no debate das questões específicas do Ensino Fundamental.

Na escola, a partir de 2001, os(as) professores(as) têm-se agrupado por ciclos. Esse agrupamento é decorrente de estudos que a escola vem desenvolvendo ao longo de alguns anos, na busca de superar o ensino seriado e avançar na proposta de ensino por ciclos. Cada ciclo possui um(a) coordenador(a) acadêmico(a) e também é acompanhado pelos profissionais do SEAPE.

O 1º ciclo corresponde, no ensino seriado, aos 1º, 2º e 3º Períodos da Educação Infantil (Pré-Escola) e às 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, sendo denominado Ciclo da Infância; o 2º ciclo às 3ª, 4ª e 5ª séries, Ciclo da Pré-Adolescência e o 3º ciclo às 6ª, 7ª e 8ª séries, Ciclo da Adolescência. Temos trezentos e oitenta e dois alunos de 1º ciclo; duzentos e vinte e oito alunos de 2º ciclo e duzentos e setenta e sete alunos de 3º ciclo, perfazendo um total de oitocentos e oitenta e sete alunos na escola.

Os(as) professores(as) do 1º ciclo estão trabalhando em uma única sala, fato este bastante curioso, uma vez que sempre se buscou a integração dos(as) professores(as) da Educação Infantil com os(as) das primeiras séries do Ensino Fundamental. Poderíamos pensar que o grupo acredita no poder do espaço em

aproximar vidas, favorecer partilhas, estreitar concepções, objetivos, estratégias de trabalho e afetos.

Os(as) professores(as) de 2º e 3º ciclo ainda continuam nas áreas, agrupados por disciplinas, mantendo a mesma estrutura de ocupação do espaço do modelo de organização político-pedagógica anterior.

Pela manhã são oferecidas nove turmas do 2º ciclo e onze do 3º. À tarde, a escola funciona com quinze turmas do 1º ciclo.

A escola situa-se no Campus da Educação Física, num bairro residencial da cidade. Seu padrão arquitetônico mostra-se inadequado para a realização do trabalho com crianças e adolescentes. A estrutura vertical de três pavimentos, aliada ao paredão de concreto construído em uma de suas faces, produz efeitos sonoros por vezes dificultadores para a efetivação de algumas atividades pedagógicas.

Numa área física de 4.434,20 m² de construção, a escola possui vinte e seis salas de aula que comportam de forma adequada os vinte e cinco alunos, em média, por sala; nove salas de professores; dez banheiros, sendo cinco femininos e cinco masculinos; cinco salas-ambiente de artes e três de língua estrangeira (inglês, francês e espanhol); laboratórios de geografia, história, matemática, ciências (2), informática e psicopedagogia; biblioteca, com um acervo de 14.332 títulos literários, 7.602 títulos para-didáticos, 15 títulos correntes de periódicos, com salas de leitura e de estudo de grupo, setor de atendimento e sanitários; brinquedoteca; espaço cultural; sala de convivência; sala de reuniões; sala de apoio ao estudante; sala de saúde escolar; sala de odontologia preventiva; sala do NEIA; cantina; almoxarifados; depósitos; secretaria; uma sala com divisórias onde funciona o departamento pessoal, a direção e vice-direção; outra sala com divisórias para a eventual da escola e a caixa escolar; uma sala da coordenação acadêmica; anfiteatro; duas quadras poli-esportivas; pátio; play-ground e duas portarias.

Anualmente, a escola elabora o Planejamento Global Integrado - PGI, documento que traduz a identidade social da ESEBA, revelando concepções, crenças, valores, sentidos e significados do saber-fazer, construídos historicamente, e que tem por objetivo organizar e orientar a vida da escola, prevendo os projetos de ensino, pesquisa e extensão para o ano. A elaboração do PGI permite a reflexão, em cada grupo, do trabalho realizado no ano que se passou e projetar ações para o ano seguinte. É um

momento rico de avaliação, de tomada de consciência e de decisão, de novas atribuições de sentido sobre a prática pedagógica, em que se exercita a autonomia (sempre relativa) do grupo, a co-responsabilidade e a co-autoria pelo trabalho.

Muitas vezes, a relação de interdependência, de uma profunda intimidade e cumplicidade entre os profissionais de um mesmo grupo dentro da escola nos traz a real dimensão do nosso constituir-se como pessoas e como profissionais, nas múltiplas e contraditórias relações sociais de trabalho. Essa vivência leva-nos a compreender a constituição da subjetividade individual³⁰ como própria e alheia. O eu e o não eu se mesclam e se diferenciam o tempo todo, me reconheço no outro ao mesmo tempo em que, com e pelo outro, me singularizo, me descubro como sendo diferente dele.

Este movimento confirma que as dimensões internas e externas, o privado e o público, o singular e o coletivo não se opõem, mas convivem e se interinfluenciam de muitas maneiras e a todo momento (Cunha, 2000, p. 196).

Falamos em coro uníssono e, pela linguagem³¹, nos surpreendemos tendo o outro dentro de nós e estando dentro dele.

(...) somos povoados por múltiplas vozes; vozes dos outros, que nos constituem, vozes dos múltiplos papéis sociais que desempenhamos, vozes da história que ecoam em nós e nos significam. O outro, próximo ou distante, fala em nós, do mesmo modo que também falamos nos/pelos outros (Fontana, 2000, p. 64).

Estamos há quase duas décadas fazendo parte da história da ESEBA e dela podemos dar testemunho. De *Nossa Casinha* à Escola de Educação Básica, a escola passou por sucessivas transformações em seu Projeto Político Pedagógico. Em decorrência dessas mudanças, sua estrutura física foi ampliada e redimensionada, para abrigar espaços de trabalho necessários à realização das propostas pedagógicas; o quadro de pessoal docente e técnico-administrativo também cresceu; o fluxograma de

³⁰ Fomos buscar o termo *subjetividade individual* em Rey, que define dois momentos privilegiados na constituição da subjetividade: *individual e social, os quais se pressupõem de forma recíproca ao longo do desenvolvimento. A subjetividade individual é determinada socialmente, porém não na forma de um determinismo linear externo, do social ao interior, rumo ao subjetivo, senão em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela* (tradução nossa) (s/d, p. 32-33).

³¹ Em seu trabalho, Molon (1999), apoiando-se no pensamento de Vygotsky sobre a constituição do sujeito, nos diz que *A linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito(...)* *A relação do sujeito com o outro sujeito é mediada [pela linguagem]* (p. 135).

alunos(as), por mais que isso possa parecer contraditório, foi e ainda está em processo de “correção”, o que implicou/implica na redução de turmas, uma vez que o objetivo primeiro de uma escola de Ensino Fundamental no seio da Universidade é primar pelo ensino de qualidade, pela pesquisa e pela extensão, se constituindo também em campo de estágio dos diversos cursos de licenciatura da UFU.

Durante esses anos todos, assistimos a um movimento muito grande em direção à profissionalização docente. Os(as) professores(as) têm investido mais em processos de qualificação, procurando cursos de doutorado, mestrado e diversas especializações. Têm publicizado suas experiências profissionais, através de publicações de trabalhos e da participação expressiva em Projetos de Extensão Institucionais, por sentirem que constroem saberes interessantes em sua própria prática e que vale a pena socializá-los³². Têm-se engajado na luta pelo reconhecimento e valorização profissional da categoria, expressando a indignação pelo descaso com que o governo vem tratando as questões da educação em nosso país e, em especial, a questão dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental.

Com uma alma predominantemente feminina, a escola possui muitas qualidades da dimensão materna, próprias do modelo arquetípico da *Grande Mãe*, prevalecendo, nos grupos e na instituição, a simbiose, a indiferenciação, a superproteção, a afetividade, e uma grande sensibilidade para lidar com a subjetividade. Esses aspectos são sentidos por nós como obstaculizadores ao trabalho, pois, o lançar-se a propostas pedagógicas inovadoras, a outros e diferentes jeitos de ser, de olhar, de atribuir sentidos, de se relacionar consigo mesmo, com os nossos pares (colegas professores(as)), com os alunos e alunas, pais e mães, parece ser vivido pelos profissionais da escola como sendo algo que ameaça, que desequilibra, como se fosse possível operar sobre lógicas estáticas numa profissão fortemente marcada pela contradição e pela complexidade do real. A dificuldade em realizar movimentos de superação que desafiem e desafinem, que convidem a problematizar as certezas, a exercitar o desapego, a discriminação e a diferenciação parece ser próprio dessa qualidade de relação.

A imagem que circula tanto no interior quanto fora da escola é de que ela realiza um trabalho de qualidade e que seu corpo docente, competente e qualificado

³² A ESEBA é um espaço institucional onde os profissionais da educação têm produzido saberes de uma forma sistematizada, através da realização de pesquisas.

profissionalmente, possui a fórmula mágica que dá conta de toda a complexidade do ato educativo. Esquece-se de pensar que o cenário é concreto e que, por isso mesmo, se vincula a condições objetivas marcadas por conflitos, contradições, ecos e ocos, espaços preenchidos e espaços vazios, espaços do devir; que os atores são sujeitos reais, ambíguos, contraditórios; que as tramas são tecidas no interjogo das relações sociais, políticas e culturais de um dado momento histórico e de uma dada história social subjetiva, que é a história dessa escola. Se, por um lado, essa forma idealizada e descontextualizada de conceber a escola motiva os(as) professores(as) na busca de conferir um estatuto legítimo a esse imaginário social, o que pode levar à realização de um trabalho realmente de qualidade, por outro, produz efeitos perversos, levando alguns(mas) professores(as) a se apegarem a padrões rígidos e formas fixas de pensar e agir, não abrindo espaço para o “erro”, para a dúvida permanente, para a problematização, para o não-saber, tornando o processo de mudança, para estes profissionais, mais lento e doloroso. Permitir a desconstrução dessa imagem inventada, que ao longo do tempo transformou-se em crença para alguns, é sair de um lugar de onipotência, de poder, de certeza absoluta, de ego inflado, para ocupar um outro lugar, o lugar da humildade, da indagação, da incerteza, do aprender sempre, a cada dia.

Preferiríamos olhar a escola como espaço de vida, de alegria, de partilha, de descontinuidade, de aprendizagem na e pela diversidade, de conflito, de disputa, de resistência, de hierarquia, de superações, *como algo que está sendo, mais do que como algo que é. O que é, já é, revela-se como concluído, até se naturaliza. O que está sendo é o que é e seus possíveis, ainda em movimento* (Fontana, 2000, p.110-111).

Gláucia, a nossa protagonista, vê a ESEBA

(...) como uma instituição que tem um grande potencial. Educadores muito criativos, que fazem, que elaboram, que criam, que executam projetos maravilhosos. É um grupo bastante diversificado, heterogêneo, com concepções também diferentes (...) Uma parte dos professores lida melhor com a parte do pensamento, intelectual. As vezes, esse trabalho que a gente acredita muito, que é teórico-prático, mas também vivencial, do auto-conhecimento - pra ele compreender o outro melhor - pra começar um trabalho assim, nesse grupo, às vezes dificulta, porque é priorizada a questão intelectual. Em outros grupos, a gente pode ter uma proposta aliando tanto essa parte vivencial, prática, com a teoria. Mas eu vejo que, apesar dessas diferenças, o trabalho está acontecendo, não só no momento da gente com o professor, mas ele também buscando, que é um grupo que busca muito estar se formando cada vez mais, estar se aperfeiçoando, e isso

*também contribui pro nosso momento de reunião. As diferenças contribuem muito*³³.

A ESEBA tem sido sentida e percebida por nós como uma escola em constante movimento, uma escola dinâmica, inquieta, desassossegada, em face de seu poder de rever-se sempre, ao sabor de suas práticas cotidianas. Imersos no coletivo, seus protagonistas estão sempre em ação, o que nos dá a sensação de nunca podermos alcançar o tão sonhado e desejado porto seguro, a tão sonhada paz. Às vezes nos damos conta de que a descontinuidade, o medo, a busca, a dúvida e a incerteza são nossos companheiros de estrada nesse processo de nos constituirmos professores e professoras, formadores e formadoras.

³³ Os fragmentos da fala de Gláucia foram retirados das entrevistas semi-estruturadas realizadas nos dias 15/05/2001 e 28/06/2001.



CAPÍTULO IV

NARRATIVA DIALÓGICA

Além de Olinda

Além de Olinda ainda se encontra quem rendas tece e tece fendas, emendas, emblemas e gemas, doces linhas modulantes, suaves falenas azuis na luz da embriaguez.

Se alguém pergunta o porquê do se fazer, responde-se o porquê do perguntar.

O tecer não tem um porquê enquanto ato de entrelaçar. Além, além, além, o entrelaçar significa.

Além de Olinda ainda se encontra quem lendas tece...

José Eduardo Gramani

Um momento da trajetória: a formação inicial

Em 1980, ano em que Gláucia concluiu a faculdade, o curso de Psicologia oferecia estágios em Psicologia Escolar, em Psicologia Clínica e em Psicologia da Indústria, habilitando o(a) psicólogo(a) a exercer suas atividades profissionais nestas três áreas do conhecimento.

Para além da certificação profissional, o curso lhe deu uma base de sustentação teórica e prática bastante interessante, qualificando-a para o trabalho cotidiano dentro da ESEBA, inicialmente como professora da Educação Infantil e depois como formadora de professores(as) em formação continuada em serviço.

O que se sobrepõe na sua memória é o fato de que a formação inicial não lhe ensinou a dar aula, mas contribuiu com um corpo de saberes que atravessou o tempo e que até hoje ela usa muito em sua prática:

(...) a faculdade na época contribuiu (...). Nossa turma teve muita sorte, porque tivemos professores bons, que trouxeram muitos conteúdos e disciplinas boas para a gente estar trabalhando (...).

Dos saberes rememorados nos tempos da graduação, Gláucia recupera aqueles que compõem o grupo dos *saberes das disciplinas (...)*. *Saberes sociais tal qual são difundidos e selecionados pela instituição universitária. Esses saberes integram-se à prática docente através da formação (inicial e contínua) do(a)s professores(as) nas diversas disciplinas oferecidas pela universidades* (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 220). Ela ressalta:

A disciplina "problemas de aprendizagem", na época eu acho que ajudou (...) Tinha também uma disciplina que era de "dinâmica de grupos", que ajudou nesse processo de estar voltando um pouco pra gente mesmo, refletindo algumas coisas a nível pessoal (...) O estudo das diferentes "teorias da personalidade" também ajudou bastante (...) E os estudos sobre Piaget, que eu acho que foram muito importantes, mas, ao mesmo tempo, muito complexos.

Também destaca os saberes que eu ousaria classificar de sócio-políticos, e que se referem a condutas e atitudes, regras e valores dos professores na relação com os alunos e com o conhecimento.

Tínhamos professores bastante críticos, que traziam aquelas aulas bem dinâmicas, no sentido de refletir mesmo, de estar pensando sobre o que eles traziam, mas de uma forma bem crítica. Não era aquele dar aula apenas expositiva, pra gente ouvir, aquela transmissão de conhecimento, mas que levavam a gente a estar refletindo sobre aquilo que eles traziam (...) Foram vários professores que tinham essa linha de trabalho, que ajudavam muito nessa parte do refletir criticamente.

Mas, das lembranças que lhe foram significativas dos tempos de universidade, refere-se de modo muito especial ao estágio realizado na área escolar³⁴. O estágio constitui um momento, por excelência, em que a teoria passa a ter um sentido na prática, em que se exercitam aproximações, regulações, julgamentos e avaliações dessa teoria, para responder aos desafios e à complexidade do cotidiano escolar.

O estágio na área escolar trouxe muitas referências para o trabalho da prática. Foi algo muito rico, no sentido de dar recursos, dar informações para lidar com a prática, com as crianças no dia-a-dia (...) E até de estar vendo essa criança, esse indivíduo, em seu desenvolvimento global, considerando não só o aspecto cognitivo, mas o psicomotor (na época a gente falava em aspecto psicomotor); o afetivo; o social (...) Então a gente

³⁴ Entendemos que o estágio, na formação inicial, tem o sentido de colocar alunos e alunas em relação direta com o trabalho, possibilitando sua formação prática, graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (...) as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente a regras e valores de sua organização e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício (Tardif e Raymond, 2000, p. 210-211).

ia para as escolas, fazia uma avaliação diagnóstica para poder estar vendo como essas crianças estão, em que elas precisam ser trabalhadas, que tipos de intervenção que aquele grupo precisaria (...) Depois, a avaliação, para ver o que teve de resultado. As supervisões ajudavam muito nessa troca. E, uma coisa também que foi marcante e que até hoje eu uso muito na prática, era a questão de relaxamento, a importância disso nesse momento do trabalho (...) A questão dos exercícios respiratórios, por que isso era importante dependendo do grupo ou da criança individualmente trabalhada. Então, isso, na época da universidade, já foi colocado. No momento da supervisão, muitas vezes a gente até desenvolvia algumas atividades nesse sentido, para depois estar fazendo isso na prática.

Do relato de Gláucia, podemos apontar o estágio como espaço/tempo profundamente significativo em seu percurso profissional, compondo o repertório do seu saber-fazer a formação. Na prática de supervisão de estágio, Gláucia vai buscar os saberes para se constituir, ao longo do tempo, formadora de professores(as). Essa prática inspira o modelo de formação teórico-vivencial em que ela se apóia, até hoje, para formar professores(as).

Nossa protagonista mantém vivos os saberes da formação inicial, acolhendo-os no seu trabalho cotidiano. Todavia, esses saberes se revelam de forma bastante híbrida, dinâmica, não sendo possível demarcar fronteiras rígidas entre os saberes próprios da formação inicial e os que foram se juntando a ela nesse seu percurso de formação.

Sempre eu estava participando de cursos, mesmo antes de formar (...) ³⁵. É claro que só aquela formação [inicial] eu acho que seria insuficiente, porque já tinham coisas mais avançadas do que aquilo que tínhamos visto na faculdade. Então, o que fui fazendo depois me ajudou muito a completar minha formação. Os cursos ampliaram também esse olhar até mais prático, no dia-a-dia, mas eu sinto que o que foi antes [formação inicial] também ajudou muito, porque a gente entrou na escola mais tranquila.

Refletindo sobre sua trajetória de formação inicial, avalia que os saberes adquiridos na graduação - especialmente aqueles próprios da prática de estágio na área escolar - e os saberes adquiridos nos cursos que continuou fazendo ao longo de sua vida tiveram um papel de complementaridade e de ampliação na forma de conceber seu fazer profissional. Via nos cursos que fazia um grande sentido, dada a qualidade de se vincularem com a prática, com a demanda do cotidiano da escola e da sala de aula.

³⁵ Em resposta ao questionário aplicado, Gláucia destaca alguns cursos, que lhe foram significativos durante o processo de formação, datados de 1976 a 1979. Cita, por exemplo, o Curso de Extensão Universitária sobre Arteterapia - Musicoterapia - Psicomotricidade (1976); Curso de Extensão Universitária sobre Técnicas de Observação (1977); Semana de Estudos de Psicologia (1978); Curso sobre Atividades Desenvolvidas na Pré-Escola (1979).

O nosso sentimento ao nos acercarmos das memórias relatadas pela nossa personagem sobre o tempo/espço de sua formação inicial é de sobressalto, por encontrarmos ali, alguns dos saberes fundantes sobre os quais vão se dando as construções sócio, históricas, políticas, culturais de seus saberes-fazeres a formação continuada de professores(as). É como se esses saberes permanecessem na sombra, cravados na memória e que, num dado momento, as fissuras provocadas pelo movimento de busca de identidade do saber-fazer a formação, fizessem com que fossem recuperados na descontinuidade do tempo, acontecendo a travessia. Agora, eles voltam a se manifestar para serem recriados, resignificados, reapropriados, reconhecidos, dando sentido às ações de formar professores(as). O exercício de distanciamento reflexivo constitui um momento genuíno de apreensão desse movimento. *A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do EU profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso* (Tardif e Raymond, 2000, p. 216).

O modelo crítico e reflexivo que constitui a natureza, o cerne do seu trabalho de formação, parece encontrar suas raízes nos saberes pedagógicos dos vários professores(as) que teve durante a graduação.

Para Tardif; Lessard; Lahaye (1991, p. 219),

os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa.

Também a prática de supervisão de estágio, concebida como um espaço privilegiado de troca, de ampliação dos saberes, de busca de aproximação entre a teoria e a prática, de exercício experiencial do fazer, de protagonização prévia do papel profissional, mantém uma certa relação de identidade com as Oficinas de Professores, espaço de formação continuada dentro da ESEBA, inspirando o modelo teórico-vivencial de formação.

Longe de pretender estabelecer relações lineares e diretas dos saberes da formação inicial em direção aos saberes produzidos nas interações reais de trabalho, no exercício profissional da profissão, acolho essa percepção, entendendo que ela se integra ao movimento de busca de construção de sentido nesse caminho investigativo sobre os saberes da formação.

Na trajetória profissional: a professora

Já tendo concluído o curso de graduação em Psicologia, Gláucia iniciou sua carreira³⁶ profissional na ESEBA, em 1982, como professora da Educação Infantil, trabalhando inicialmente com crianças de três anos, depois em classes de alfabetização. Nesse mesmo ano, participou de um curso de “Atualização em Educação Pré-Escolar” - PROEPRE, promovido pela então Escola Pré-Fundamental *Nossa Casinha* da UFU, atual ESEBA, dirigido especialmente ao corpo docente daquela escola, cujo objetivo era provocar uma transformação nas bases epistemológicas sob as quais se assentavam os(as) professores(as) em suas ações de formar as crianças, tendo por referência os estudos de Jean Piaget.

A escola estava passando por um momento de muitas avaliações do pessoal que acompanhava o trabalho do PROEPRE (...) aquilo não me assustava (...) eu tinha uma compreensão boa de qual era a proposta. Eu não me sentia amarrada e nem resistente, como muitos colegas que eu percebia (...) não conseguiam agir (...) eu tentava pegar os objetivos maiores (...) Eu não precisava estar tão presa às apostilas.

Conhecedora da teoria piagetiana, saber este também adquirido nos tempos de sua formação inicial, desenvolvia um trabalho diferenciado dentro da escola, pautado na concepção construtivista. Com uma base teórica de sustentação e uma boa compreensão da proposta de trabalho, conseguia criar, se soltar das amarras, voar livremente, transitar, ir e vir, de forma tranqüila. Apoiava-se em um modelo investigativo, clínico³⁷, na busca da compreensão do processo de construção do conhecimento, e esse modelo orientava sua prática.

³⁶ Neste estudo, nos apropriamos do conceito de carreira dado por Tardif e Raymond (2000, p. 224-225), que a concebem como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações (...) situando-a na interface entre os atores e as ocupações e considerando-a, ao mesmo tempo, como um construto psicossocial modelado pela interação dos indivíduos e dos coletivos ocupacionais (...) ela permite fundamentar a prática do professor – o que ele é e faz – em sua história profissional.

³⁷ Figueiredo e Santi (1997, p.78-79) explicam o método clínico utilizado por Piaget no estudo do desenvolvimento da inteligência, que consiste em: Ele [pesquisador, professor] observa o comportamento de crianças e pede a elas que descrevam o que estão fazendo; pede, também, que justifiquem o que e como estão fazendo, propõe a elas algumas tarefas para desenvolverem, sempre as observando e conversando com elas. Seu objetivo é, antes de tudo, tentar entender a experiência imediata das crianças, como elas ‘vivem’, percebem e pensam sobre o mundo.

Uma qualidade que vinha se juntar ao seu espírito investigativo era a qualidade de ter dúvidas, não se atendo a certezas absolutas, o que se manifestava no seu comportamento de se perguntar, de buscar compreender... Expressão de movimento.

E era algo [PROEPRE] que vinha ao encontro de muitas coisas que eu acreditava também, tendo como referência Piaget (...) Aproveitava ao máximo todas as oportunidades que tinha para estar desenvolvendo com elas vários conceitos (...) Todo momento que tinha para eu colocar uma pergunta para as crianças, investigativa mesmo, para propiciar que elas dessem respostas de acordo com o que elas pensavam sobre aquilo, eu gostava de fazer (...) Era realmente uma coisa muito ativa com as crianças. É claro que a gente tem dúvidas, preocupações, mas eu não me sentia angustiada.

Desde o início de suas experiências profissionais, já apresentava uma estrutura interessante de trabalho com as crianças, buscando a articulação entre a formação teórica acadêmica e a demanda do cotidiano de sala de aula. *Tinha muito momento de história, de rodinha, onde as crianças contavam o que tinham feito (...). De relaxamento (...) De passeios...* Para Tardif e Raymond (2000, p. 232), esse domínio abrange os aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com os outros atores educativos.

Quando perguntei a Gláucia como aprendeu a dar aula e onde aprendeu essa estrutura de trabalho, surpreendeu-me com suas colocações, reveladoras de uma multiplicidade de saberes:

Não foi bem aprender a dar aula. Foi mais buscando naquilo que eu acreditava que era importante para as crianças. Sempre eu estava participando de cursos, mesmo antes de formar e sempre tive um ideal: Acho que vou montar uma escola (...) A gente pensava em montar uma escola onde pudesse estar muito nessa linha construtivista, que tinha feito cursos anteriores (...) Então, parece que ouvindo aquilo, ouvindo experiências de outras escolas, de pessoas que vinham dar cursos, eu fui pensando e lá no dia-a-dia, com as crianças, ia muito por aquilo que eu tinha ouvido, tinha lido, estudado e mais um pouco daquilo que eu acreditava que seria bom.

Do relato acima, queremos destacar o fragmento em que Gláucia nos conta que, para dar aula, à imagem de um artista, ela necessita de *mais um pouco daquilo que acreditava que seria bom*. E o que seria esse *mais um pouco* de saber de que nossa protagonista nos fala? Onde e quando ela teria aprendido esse saber do qual ela mesma parece não saber, não ter consciência e nem poder objetivá-lo em palavras no movimento do diálogo? O trabalho de Cunha, M. (2000) traz contribuições preciosas se

queremos dialogar com os saberes de nossa formadora de professores(as). Como estudiosa que é das obras e do pensamento de Certeau, a autora, ao investigar os processos de constituição de professoras de Psicologia Educacional a partir do cotidiano de uma escola, e apoiando suas reflexões nesse pensador, nos diz que

(...) o cotidiano das professoras se caracteriza por um fazer constante, resultado dos embates entre estratégias e táticas produzidas pelos sujeitos da escola. No caso, as estratégias são mais visíveis, por isso mesmo podemos identificá-las de forma mais direta; as estratégias reúnem um conjunto de operações realizadas por um sujeito de poder, no caso a instituição (escola), suas normas. As táticas são a contrapartida das estratégias: dizem respeito a uma maneira de fazer do homem comum e são o resultado de uma inteligência prática; as táticas envolvem uma produção especial, inesperada, móvel, pois implicam em jogar com o tempo, para tirar algum proveito de um espaço que não é próprio ou de produtos alheios (Cunha, M., 2000, p.138).

Poderíamos pensar que o fazer cotidiano de sala de aula se inscreve, para Gláucia, como uma atividade do tipo tático; conforme Certeau (1994), tais atividades envolvem um saber que não é sabido (Idem, p.138).

Os saberes vários de que Gláucia lançava mão para formar as crianças foram se constituindo ao sabor do tempo, no exercício profissional da profissão, através de um processo ativo de reflexão sobre a prática cotidiana, tendo o dia-a-dia como base material concreta para o pensar. A fundamentação teórica se deu através da participação em cursos, leituras e estudos³⁸. Também aprendeu com a vivência de outros profissionais, ouvindo ativamente o relato de suas experiências.

A crença naquilo que diz *que seria bom*, o ideal de montar uma escola, e aqui dialogamos no campo dos desejos, o processo relacional, interativo com as crianças, todos esses aspectos, constituíram uma espécie de *amálgama* entre a teoria e a prática da professora, o que configurou num trabalho que Gláucia avalia de forma positiva.

O seu dia-a-dia na escola era intensamente vivido, entre planejamentos, estudos, troca de experiências com o grupo de professoras e as atividades de sala de aula.

Pela manhã, era mais um momento de planejar, de buscar atividades, procurar o que estar desenvolvendo com as crianças. Porque eu não gostava muito de pensar que tinha que ser assim, algo que todo mundo fazia

³⁸ Gláucia faz referência a alguns cursos relevantes no início de sua carreira profissional: Curso de Atualização em Educação Pré-Escolar (1982); Curso de Especialização em Educação Pré-Escolar (1983-1984).

igualzinho (...) E que a criança estaria na escola só para ser feliz (...) E isso era uma coisa muito dita na época. Eu acho que as crianças estavam lá para se sentir bem sim, para estar felizes, mas, ao mesmo tempo, aprendendo, descobrindo coisas (...) Então, era um momento de planejar ou estudar, de estar junto com o pessoal para estar trocando (...). À tarde era o momento de estar com as crianças em sala de aula (...). Quando eu entrei na escola eu fazia planejamento diário (...) a gente tinha uma proposta de estar trocando um pouco com as crianças, o que elas comentavam (...) podia dar indício do que planejar (...) tinha momentos em que a gente escolhia juntos o que fazer (...) Tinha momentos que era proposta que eu levava (...) Eram crianças que já vinham com sugestões (...) Eu tentava levar em conta (...) Alguns alunos nessa sala eram muito participativos (...). Mas não precisava ser aquilo a semana toda, podia ter variações de acordo com o que observava na turma. Também tínhamos algumas reuniões com a supervisora para estar trocando algumas coisas (...) aquele grupo de estudos mesmo, para estar estudando, para estar dando embasamento para a prática, não tinha logo que eu entrei (...) Tinha algumas professoras que ficavam mais juntas para estar planejando (...) liam algumas coisas. Mas, na Instituição, um grupo formado com esse objetivo, não tinha. Até partiu da gente estar propondo um grupo de estudo. A gente reunia uma vez por semana para estar estudando os princípios da teoria piagetiana (...) Eu não me lembro quais foram os outros temas que a gente estudou.

Naquele momento da história da ESEBA, o pensamento que circulava entre as professoras da Pré-Escola e que incomodava profundamente nossa personagem era de que *a criança estaria na escola só para ser feliz*. Paulo Freire nos lembra que

(...) é preciso reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (Freire, 1996, p. 161).

A concepção de Gláucia orientava uma prática distinta e que diferia da concepção de muitos(as) professores(as) da escola. Ela valorizava o estudo, a troca de experiências com seus pares (o grupo de professoras), a busca de um espaço coletivo de discussão e o momento do planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Concebia esse momento como uma oportunidade de pensar, de refletir sobre a singularidade daquele grupo de crianças. Como professora, também valorizava a participação do grupo de alunos e alunas e era sensível à escuta, aberta ao pedido do grupo, às trocas, às negociações, aos desejos e necessidades das crianças. Também sabia o que era importante para o grupo num dado momento, decidindo então o que fazer.

O planejamento não aprisionava a professora, que se mostrava flexível em suas ações. As mudanças cabiam em sua rotina de sala de aula. Abriam-se espaços para o

emergente, para o inusitado, para os desejos... As transformações da rotina de trabalho atestavam a dinamicidade do ato educativo. Pensá-lo com tanta antecedência era desconsiderar os movimentos do processo através do qual os atores educativos se responsabilizavam sobre o que ensinar, sobre o que aprender, não centrando as decisões apenas nas mãos da professora. As crianças já bem pequenas revelavam suas necessidades, desejos e, a seu modo, conseguiam expressar isso.

O momento do planejamento era considerado legítimo para a construção de saberes sobre a prática, sobre aquilo que se processava no cotidiano escolar, no dia-a-dia da sala de aula. Era uma forma de antecipar as ações, que podiam ou não acontecer... Era também uma forma de projetar a si e ao grupo no tempo futuro, podendo inventar, no tempo presente, o amanhã.

Gláucia entendia que os grupos de estudo na Instituição deveriam existir para fundamentar a prática, o saber-fazer dos(as) professores(as). Inicialmente, na escola, o portal de entrada das leituras, do estudo se deu através dos momentos de planejamento do trabalho cotidiano do(a) professor(a) na sala de aula - o que fazer, como fazer, para que e por que fazer.

Na época, numa estrutura escolar em que tínhamos a figura da supervisora pedagógica, um grupo de professoras tomou a iniciativa de organizar grupos de estudo na Instituição, revelando a necessidade que tinham de buscar compreender a prática, o fazer pedagógico, na teoria, aprofundando em compreensão. Os estudos da teoria piagetiana vinham para fundamentar uma prática assentada em um Programa de Educação Pré-Escolar - o PROEPRE.

No início da trajetória profissional de Gláucia, o espaço físico demarcava fronteiras entre as diferenças de concepções sobre o papel do(a) professor(a), o ensinar e o aprender.

A gente [aqui Gláucia se inclui no grupo de professoras recém chegado na escola, no qual também me incluo] trabalhava e estudava no corredor da escola em frente à sala dos professores. Nós chegamos em um grupo que já se mantinha ali por um tempo juntos (...).

Entendo que o tempo de consolidação dos grupos é tempo de afinação, de sintonia, de circulação de sentidos, de pactos e de cumplicidade, construído numa arena de luta, de conflitos, de negociação. É que a diversidade, a diferença e o diferente

ameaçam a “ordem” estabelecida no grupo, o falso conforto provisório sobre o que quer que se acredite, dada a dinamicidade dos movimentos sócio-histórico-culturais da humanidade.

Nossa proposta e nossa exigência com esses alunos dentro de sala (...) parece que assustou (...). O pessoal [as professoras] já vinha com uma estrutura de trabalho um pouco diferente, de atividades planejadas até para a semana toda (...). Deixar a criança livre, brincando, isso a gente questionava (...). Se a criança iria ali só para ser feliz, então, pra que o professor? E ao mesmo tempo o PROEPRE (...), a gente sentiu na época que parece que foi meio imposto para o grupo de professoras da escola (...). Nós optamos espontaneamente por fazê-lo (...) nosso aproveitamento foi muito bom (...) a gente assimilou tanto (...). A gente defendia esse PROEPRE. Nós achávamos que aquilo era bom sim (...) e o pessoal um pouco resistente. “Então, fique ali fora, aqui [sala de professores(as)] não está cabendo, por enquanto”. Não era questão de espaço (...) era questão de estar aceitando aquelas intrusas para mexer com o nosso dia-a-dia que já estava tão bem estruturado e que iam querer fazer diferente para nós termos que fazer diferente (...) As diferentes ficam ali, por enquanto.

O desejo, o querer muito, espontaneamente, nos dá liberdade, abre os canais, possibilitando a assimilação, a introjeção do novo... Ao contrário, a imposição cria tensão, fecha as possibilidades, aumenta a resistência. O *ficam ali, por enquanto*, na fala de Gláucia, expressa a sua crença no tempo de cada um e no tempo do grupo para processar o diferente, a diferença. Sinaliza também a esperança em vidas humanas concretas, na relação com o outro, no poder de essa relação operar transformações no outro e em si mesma, afrouxando as resistências e abrindo espaços para o novo.

O grupo revelava dificuldade em dialogar, acolher, aceitar o diferente, a diferença. Naquela época também era muito difícil aceitar o aluno diferente, aquele que não acompanhava o ritmo da turma, aquele que não aprendia, aquele que tinha problemas de comportamento. O outro, o diferente

(...) é capaz de inquietar o edifício bem construído de nossa razão, de nossa maturidade, de nossa cultura, de nossa boa socialização ou de nossa normalidade. O outro, ao olhar-nos, põe em questão, tanto o que nós somos como todas essas imagens que construímos para classificá-lo, para proteger-nos de sua presença incômoda, para enquadrá-lo em nossas instituições, para submetê-lo às nossas práticas e, finalmente, para fazê-lo como nós, isto é, para reduzir o que pode ter de inquietante e de ameaçador (Larrosa e Pérez de Lara, 1998, p. 9).

A diferença, o diferente, o desafio da inclusão são temas recorrentes na ESEBA e que demandam esforços contínuos na busca de compreensão das contradições

permanentes, próprias de um sistema social fechado, segregador, discriminatório e perversamente injusto. As experiências de Gláucia como professora alfabetizadora na escola também foram geradoras de tensão, pois sua concepção de trabalho diferia daquela adotada na época pela instituição.

Ai eu fiquei achando estranho, porque eu não tinha trabalhado com alfabetização do jeito que ainda na escola era, na época acho que era o método global (...). Depois, uma época, era o método silábico (...). Quando nós entramos, parece que era fônico, mas foi mudando (...). Isso eu senti muito, como se não houvesse mais tempo para brincar, para ouvir uma história (...). Tentei colocar, assim, momentos de história naquela sala e aí as crianças curtiam muito (...). Eles amavam na hora que eu trazia a história (...). Eu lembro até o jeito que elas estavam sentadas, as carinhas que faziam quando eu levava o livro de histórias para a sala (...). Então, foi algo que eu tentei de alguma forma ainda colocar e manter (...). E mesmo aquelas atividades que eu acreditava que auxiliariam (...) tudo aquilo que ficou de bom do PROEPRE, eu tentava trabalhar com elas, inventando mil maneiras (...). Eu queria ajudar aquelas crianças a avançarem (...). Uma proposta que estava indo para um caminho e eu indo para outro (...). Nessa época, me deu um pouco de angústia com aqueles alunos que não iam ser alfabetizados (...). E nós vimos, na época, que a gente precisava estar levando atividades para ajudarem esses meninos a expressarem esses sentimentos.

O estranhamento de nossa protagonista sobre o trabalho de alfabetização realizado na ESEBA abre uma brecha que a leva, na descontinuidade do tempo, a buscar as lembranças de seu primeiro ano de escola, de sua primeira professora, Fátima. Para Gláucia, sua primeira professora era uma pessoa ao mesmo tempo exigente e afetuosa. Que a colocava no colo e lia histórias para ela. Disse até que tem um livro de histórias, grande, bonito, dado por ela e que o guarda até hoje. Parece que o amor pelas histórias, a paixão pela leitura, veio pelo afeto, pelas mãos e pelo colo dessa primeira professora e também da figura paterna. Ela nos contou que seu pai é um apaixonado pela leitura e que até hoje trocam livros entre si³⁹.

Resistindo às propostas de alfabetização na escola, é na experiência prazerosa da aluna pequenina que foi que nossa personagem vai buscar as histórias, introduzindo os *momentos de história* em seu trabalho cotidiano com alunos e alunas. Esse saber é seu. Um saber que valoriza e que acredita ser válido, fundado na dimensão sócio-

³⁹ Após o nosso primeiro encontro (15/05/2001), quando nos preparávamos para nos despedir, Gláucia, ainda em ação, compartilhou comigo as lembranças que guardava com carinho de sua primeira professora, de seu pai, do sentido das histórias em sua vida. Sua fala foi registrada nas anotações de campo e é lá que busco os dados nesse momento do diálogo.

histórica, na sua história de vida povoada pelas imagens amorosas da professora e de seu pai.

Nesse momento do diálogo, aproximam-se saberes, tempo e trabalho, tecidos numa mesma trama de sentidos e significados. Os saberes produzidos no tempo manifestam-se com muita força, constituindo a nossa maneira de ser e de trabalhar, a nossa identidade pessoal e profissional.

No exercício de distanciar e procurar ler os saberes da formação no texto vivo da vida rememorada de nossa protagonista, nos acercamos de um outro saber. O saber de que nem sempre a concepção epistemológica privilegiada na instituição é suficiente para mudar as crenças e o trabalho profissional do(a) professor(a).

As bases de sustentação sobre as quais a escola se apoiava para alfabetizar as crianças, pautada na concepção tradicional, empirista (*Era como se fosse uma preparação para a criança ser alfabetizada*) divergiam daquelas que Gláucia acreditava e que, portanto, orientavam seu trabalho cotidiano com as crianças, assentado na concepção construtivista.

Podemos pensar que a concepção que orienta a prática do(a) professor(a) constitui-se numa unidade plena de significado para esse(a) professor(a), atribuindo sentido ao seu fazer cotidiano de sala de aula. Solidarizar-se com uma ou outra concepção faz parte da constituição histórica, social e cultural do(a) professor(a), dos encontros que foi tendo durante sua vida profissional - encontros com as leituras, com os livros, com os(as) outros(as) colegas profissionais, com as escolas, os alunos, as alunas, os pais, as mães, com suas experiências escolares anteriores, com os(as) professores(as) que teve, com a história toda de uma vida.

O movimento de solidarizar-se também pode ser lido nas qualidades subjetivas de Gláucia. Como professora, era inventiva, criativa, autônoma, rebelde, não se rendendo, não se tornando refém das normas da instituição, não se achando, assim, em conformidade com os papéis institucionalizados, realizando um trabalho na contra-mão da escola.

Em um dado momento de seu relato, diz que esse processo traz angústia. Acrescentaríamos a dor. Dor de se sentir diferente do grupo.

(...) de um jeito ou de outro todos parecem se defender contra o desamparo, a solidão e a imensa carga de responsabilidade que implica ser livre, ser singular, ter interesses particulares e ser diferente (Figueiredo e Santi, 1997, p. 45-46).

Gostamos muito de nos parecer com os grupos dos quais fazemos parte, compartilhando crenças, valores, sonhos, utopias, o que nos dá a sensação confortável de unidade e de pertença. Nesses grupos, nos constituímos e construímos nossa identidade, através dos movimentos de oposição, de negação, de diferenciação. Identidade pessoal-profissional, na qual *A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambigüidades* (Moita, 1992, p. 139).

Como professora, Gláucia tinha preocupações que iam além dos conteúdos, objetivados concretamente nos *saberes curriculares* (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991), sob a forma de programas escolares. Preocupava-se com os sentimentos das crianças e buscava criar estratégias para que elas pudessem expressar o que sentiam com o processo de alfabetização. O desejo de atravessar os conteúdos e passar a olhar os sentimentos, as emoções e os afetos que se manifestam nas relações de trabalho com as crianças têm um lugar privilegiado também em suas ações de formar professores e professoras. Essa valoração dada à expressão dos sentimentos acompanha todo o percurso profissional de Gláucia.

De professora a formadora: um processo em movimento

Os três primeiros anos da trajetória profissional de Gláucia, na ESEBA, foram dedicados ao trabalho na Educação Infantil. Em 1985, dentre as várias atividades desenvolvidas na escola, iniciou o trabalho com formação continuada de professores(as), em serviço.

Depois eu fui para o SOE. Na época, era o Serviço de Orientação Educacional. Fui como psicóloga (...). Aí trabalhava juntamente com você. Você entrou como supervisora da Pré-Escola. Então, a gente tentava fazer um trabalho junto, porque nessa época eu era a psicóloga que acompanhava a Pré-Escola (...). Mas a gente não ficava presa só a estas questões das crianças que eram encaminhadas com dificuldade. A gente tentou fazer um trabalho muito junto, de acompanhamento a esses professores. Eu acho que aí iniciou essa coisa da formação.

No início do trabalho de formação de professores(as), os saberes de que dispunha para formar eram os de sua própria história de vida, provenientes do contexto histórico e cultural; dos processos de socialização enquanto aluna; da formação inicial e da prática de estágio; das leituras e cursos que foi realizando ao longo de sua formação, e os adquiridos nos primeiros anos de sua experiência profissional, como professora. Analisando a trajetória pré-profissional dos professores, Tardif e Raymond (2000, p.216-217) mostram que

os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começar a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas [sempre questionáveis] sobre a prática docente (...) Os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais são adquiridos no âmbito de uma carreira no magistério (Idem, p. 226).

A leitura das necessidades de trabalho junto ao grupo de professores(as), naquela época (e em certo sentido, ainda hoje), era feita com os olhos da experiência e dos conhecimentos construídos em seu percurso de vida, de formação e de trabalho docente, produzidos no jogo das relações intersubjetivas, o que tornava seu fazer pleno de sentido. Esses mesmos olhos davam a cor às suas concepções de homem, mundo, escola, ensino, aprendizagem, currículo...

Eu acho que a nossa formação, na faculdade, ajudou muito para esse trabalho. Quando a gente fez estágio, nós saímos com uma certa bagagem com relação a isso. Então nós pudemos ajudar o grupo a organizar a questão do currículo da Pré-Escola. Como que ele era organizado, que objetivos que tinha, se estava trabalhando todos os aspectos, ou se estava centrando muito só em um, o que é que fazia parte de cada área do conhecimento (...). A gente acreditava muito nessa proposta que tinha um embasamento todo piagetiano. Ai a gente dava até um suporte legal para o pessoal (...).

O aprender a formar professores(as) foi sendo construído ao longo do tempo, nas relações e interações reais de trabalho. Resultados de pesquisas empíricas referentes a trabalhos recentes sobre o ensino nos Estados Unidos mostram que *os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo* (Tardif, 2000, p. 13). Já desde o início do processo de formar professores(as), Gláucia apresentava alguns movimentos em suas ações de formação. Um primeiro movimento, o fazer com o(a) professor(a); um segundo movimento, o refletir sobre o fazer; outro

movimento, o de aproximar teoria e prática, aconteceu em seminários, encontros com professores(as), grupos de estudo.

“Olha, tal atividade, não estou muito segura do que estou fazendo”. A gente ia para a sala de aula com esse professor para desenvolver atividade junto, depois discutia o por quê, o que mais dava para ser ampliado (...). Tinha depois os momentos que a gente começou a colocar alguns seminários (...) para estar discutindo alguns temas. Então, eu acho que lá iniciou, não com a visão de a gente foi construindo ao longo do tempo, mas lá já iniciou esse trabalho de certa forma. Aí eu lembro mais certo disto, dos grupos de estudo (...) para quem se interessasse da gente estar discutindo alguns temas, refletindo, a gente abria esse espaço. Muitas vezes a gente até ouvia isso: “Esse povo gosta de refletir”.

Nesse processo de aprender a formar professores(as), formando, Gláucia já revelava a sensibilidade competente de realizar a formação a serviço da autonomia profissional dos(as) professores(as).

Eu acho que a gente queria muito é que esse professor tomasse nas mãos de novo o seu poder (...). À medida que vai estudando, que vai discutindo, que vai conversando sobre sua prática, refletindo sobre sua prática, com um embasamento teórico (...) que ele pudesse estar fazendo um trabalho mais preventivo (...)⁴⁰. Que muitas situações ele pudesse tentar resolver em sua sala (...) que nem tudo ele pudesse estar encaminhando (...) ou achando que não tinha competência, que não conseguia resolver (...). Que muitas coisas ele poderia às vezes alterar em sua prática (...). De que o professor realmente buscasse recursos, formas de estar lidando com os problemas que apareciam na sua sala de aula. E até podendo compreender melhor o seu aluno, avaliando melhor essa criança (...). O que essa criança estava precisando, como é que ela aprendia, como que ela estava pensando (...). Aluno agressivo, ou que respondia, ou que não cumpria as regras (...) ou alguma dificuldade de relacionamento (...) era como se o educador não precisasse estar lidando com isso. Isso era para ser encaminhado. Está com uma dificuldade, não acompanha a turma como eu esperava, também tem que ser encaminhado (...). Que o professor voltasse e refletisse: “Eu, enquanto educador, que é que eu posso estar contribuindo? No meu dia-a-dia posso estar enxergando essas questões de um outro jeito?” Acho que tinha uma busca nesse sentido. O professor assumindo esse papel, resgatando essa autoridade dele, esse poder dele, que ele também é capaz de resolver essas questões no seu dia-a-dia. Tomar nas mãos de novo o seu poder (...).

⁴⁰ Gláucia explica o que entende por preventivo no trabalho de formação continuada de professores(as): O preventivo é justamente estar trabalhando com o professor, para que ele possa, de novo, estar resgatando o seu poder, a sua capacidade de agir com os seus alunos, mas não apenas levando em conta a questão do conteúdo, não ser apenas um transmissor de conteúdo, mas também estar lidando com as várias situações que acontecem no cotidiano de sua sala de aula, relacionadas aos problemas de relacionamento que surgem, questões emocionais, muitas vezes a questão de agressividade, pra que ele, professor, autor lá da sua prática, possa também estar lidando com a formação mais global do indivíduo.

Aqui, o desejo de nossa protagonista se afina com a bela imagem criada por Larrosa (1999, p.51) para um(a) professor(a) (ou uma formadora de professores(as)): *alguém que conduz alguém até si mesmo*. Esse movimento,

envolve a "abertura" total do professor ou professora [aqui diríamos formador ou formadora] à tentativa legítima do educando [professor e professora em processo contínuo de formação] para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece (Freire, 1996, p.141).

Envolve também a busca da superação da relação hierárquica de dependência e de dominação, que concebeu o professor, ao longo do tempo, como um *idiota cognitivo*, em favor de um projeto de profissionalização docente. Gláucia amplia o papel do(a) professor(a) para além da questão de focar apenas a transmissão do conteúdo, pois esse papel é, na verdade, o de tomar pelas mãos *a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender (...) como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento* (Idem, p. 141).

Como educadores e educadoras, as questões que se processam na trama das relações entre os sujeitos, entre os sujeitos e o conhecimento, num dado contexto histórico-cultural, marcadas fortemente por resistências, conflitos, contradições e ambigüidades, passam a ser objeto de nossa atenção refletida, pois nosso ofício se objetiva nas interações reais de trabalho.

Para além da competência de trabalhar bem os conteúdos, a nossa formadora de professores(as) acreditava (e continua acreditando) que era necessário que os(as) professores(as) ficassem atentos às dinâmicas interativas que se processavam no cotidiano da sala de aula, entre os alunos e alunas, buscando compreendê-las e, quando necessário, também intervindo nelas. E, nesse sentido, procurava dirigir os esforços da formação.

Mais uma vez nos acercamos de Tardif (2000, p.15), que nos mostra que

o trabalho na sala de aula, na presença dos alunos, exige uma variedade de habilidades ou de competências (...) o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc.

Como formadora de professores(as), Gláucia entende que seu papel é o de estar aberta, ser sensível às necessidades do(a) professor(a); contribuir para a ampliação de seus conhecimentos teóricos e conceituais, através de estudos; contribuir também com a reflexão sobre a prática, realizando um movimento no sentido da autonomia profissional do professor.

Todavia, desde muito cedo, fizeram-se sentir os obstáculos na realização do trabalho de formação de professores(as) na ESEBA. Obstáculos dos(as) professores(as) e da própria Instituição, decorrentes da imagem que construíram sobre o trabalho do(a) psicólogo(a) na escola, que era restrito ao atendimento "clínico" de crianças com problemas de aprendizagem.

(...) o professor esperava muito, a expectativa que ele tinha em relação ao nosso trabalho, vamos dizer, dos especialistas, era dar um jeito nas crianças mesmo. "Eu encaminho e vocês façam alguma coisa para que essa criança volte para a minha sala bem e possa acompanhar o ritmo da turma". E isso nos angustiava, porque a gente sabia que não estava só nas nossas mãos, que tinha que ser um trabalho conjunto, com quem estava lidando com essa criança.

As expectativas dissonantes, descompassadas, entre formadoras e professores(as), provocavam, nas primeiras, sentimentos de frustração e angústia e, nos(as) últimos(as), decepção e descrédito em relação ao trabalho. Esperava-se, e este era um desejo compartilhado pelas formadoras, que os(as) professores(as) se rendessem às suas (nossas) propostas, pautadas em um modelo idealizado, inventado e muitas vezes reinventado por elas (nós), ao longo de seu (nosso) processo de constituição como formadoras de professores(as).

Os movimentos contrários dos(as) professores(as) eram lidos pelas formadoras como resistência (expressão de um pensamento cindido, dicotômico, não integrador). A idealização de um modelo teórico para orientar a prática de formação docente trazia em seu bojo uma concepção de professor(a) ideal, flexível, móvel, sensível, aberto(a)... Não fazíamos a leitura de que, no processo histórico de constituição da identidade profissional daqueles(as) professores(as), a partir da história de vida pessoal e profissional de cada um e da história subjetiva da instituição (ambas produzidas nas relações com os vários OUTROS), eles(as) foram construindo o *corpus* de saberes para ensinar, na prática cotidiana, nas relações que estabeleciam com crianças de origem social privilegiada.

Na história da ESEBA, só mais tarde a escola se democratizou, abrindo suas vagas indiscriminadamente para todas as crianças. Nesse momento de transformação da clientela, os(as) professores(as) se viram obrigados a desconstruírem seus saberes, porque aquilo de que lançavam mão para ensinar não dava conta de responder aos desafios da diversidade, do múltiplo, da inclusão do diferente. Recriar novas formas de trabalho exigia um tempo e, nesse tempo, experimentava-se o vazio, a impotência, o não-saber. Talvez, se tivéssemos sido mais sensíveis naquela época, pudéssemos, justamente nos espaços quebrados, nas fendas que se fizeram, encontrar a explicação para a transferência que os(as) professores(as) faziam para as especialistas, então formadoras de professores(as), daqueles(as) alunos(as) diferentes, que não aprendiam, que com seus comportamentos inadequados, incomodavam na sala-de-aula. A expectativa que tinham era de que cuidássemos deles(as) devolvendo-os(as) “curados(as)” de seus males. Essa forma idealizada pelos professores(as) era descolada do processo relacional, de vida, que se dava entre eles(as) e seus alunos(as) no cotidiano da sala-de-aula, mas que, de algum modo, era protetora, concedendo-lhes o tempo de que precisavam para assimilar o novo desafio.

Tinha momento que a gente avaliava que eles tinham muita resistência pra mudança, pro novo (...). Eles tinham formas de pensar e que não queriam abrir mão daquilo. “Eu faço isso há tantos anos (...)”. Isso me incomodava muito. Eu pensava: “Gente, mas por quê? Faz tanto anos, mas vamos mudar?”. Então, quando o professor colocava: “Eu dou aula há dez anos, vocês não ficam em sala”, aquilo mexia comigo. “Tudo bem, eu não estou em sala agora, mas eu já estive, e tem coisas que eu acho que é possível fazer (...)”. Quando a gente falava de trabalhar diversificadamente dentro da sala, porque tem diferenças entre as crianças (...), tinha uma certa resistência, não vou dizer de todos (...). “Isso não dá, numa sala com tantos alunos (...) é porque você não está dentro da sala”. “Mas eu já estive. Divide em grupo, coloca uma proposta para esse grupo (...), coloca uma outra proposta, vai ali no grupo, lança uma questão, vai no outro e às vezes, naquele dia, centra mais num grupo (...)”. Mas parece que isso era difícil de compreender. E alguns a gente até propunha estar junto em sala, mas negavam (...). “Dessa porta pra cá não, sou eu”.

O movimento de resistência dos(as) professores(as) era sentido e percebido pelas formadoras como rejeição ao que se tinha para oferecer para eles(as). Naquele momento, hoje podemos pensar assim, aqueles saberes eram marginais ao saber-fazer dos(as) professores(as), construído historicamente, nas relações sociais de trabalho. Distanciados da prática, os saberes trazidos pelas formadoras careciam de sentido e significado para os(as) professores(as), tornando-se inoperantes.

A este propósito, Leloup (1998, p. 176), em uma passagem de seu livro, conta-nos uma história que eu passo a relatar aqui:

Uma mulher tinha um bonito coelho. Ela queria dar-lhe como alimento o que ela considerava que fosse o melhor. E cada dia ela lhe levava um pedaço de carne sangrenta. O coelho não tardou a morrer de fome. Havia também outra mulher, vegetariana, que criava um leão. A cada dia ela lhe trazia a sua melhor salada, os seus melhores grãos. Este leão não tardou a morrer de fome.

Após o relato desta pequena história, que guarda em grande parte relações de semelhança com a história de Gláucia constituir-se formadora de professores(as), o autor nos diz que em nossas vidas, freqüentemente,

damos aos outros o que cremos ser melhor para ele e o outro nada recebe. Porque não é isso que ele espera. Não é isso o que ele necessita (...). Pode-se dar muito e, no entanto, não se dar nada. Porque damos o que nos agrada, damos o que para nós é o melhor e, durante este tempo, nosso leão ou nosso coelho morre de fome (Idem, p. 176).

Percebemos uma certa tensão entre os movimentos realizados pela formadora e aqueles realizados pelos(as) professores(as). De um lado, Gláucia se indignava ao perceber o apego da maioria do grupo às formas fixas e rígidas de pensar e de fazer o trabalho de formação de alunos e alunas. O desejo forte era de que os(as) professores(as) buscassem novos caminhos, arriscassem, ousassem, deixando gradativamente de temer o novo. Para que isso se objetivasse, nossa formadora se propunha a estar em sala-de-aula junto com eles(as), numa atitude de abertura e disponibilidade interna para o encontro, para a partilha, para a reflexão. Por outro lado, o grupo de professores(as), inseguro e incerto quanto ao que fazer, ameaçado pela perda de referência das experiências e saberes construídos no trabalho cotidiano com os(as) alunos(as) ao longo do tempo, tentava desqualificar o saber da formadora, a sua experiência passada como professora, negando a colaboração oferecida, demarcando fronteiras de seu trânsito na vida profissional deles(as): “*Dessa porta pra cá não, sou eu*”.

Hoje, ao realizarmos uma certa distância refletida do comportamento dos(as) professores(as), podemos pensar que essa atitude de protesto - tácita ou explicitamente - naquele momento histórico era uma forma saudável que encontraram de se defenderem do ataque do novo que ameaçava tanto... que era imposto... que mal assimilado não fazia sentido nem conexão com a prática.

O comportamento de se protegerem do novo (sentido pela formadora como resistência), era uma resposta de luta e de resistência dos(as) professores(as) ao desrespeito, à desqualificação de suas experiências profissionais, dos saberes construídos na prática, no cotidiano escolar, e das histórias de vida pessoal e profissional.

O(a) s próprio(a) s professores (as), no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de um "habitus" e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 220).

Os saberes-fazeres dos(as) professores(as) estavam assentados na história, no processo social, político, cultural, ético, estético, próprios da constituição do ser professor(a) e, por isso mesmo, se revestiam de sentido e significado na orientação do trabalho docente. Talvez encontremos aqui uma possibilidade de explicação para o movimento de resistência dos professores(as) ao novo.

Como nos referimos anteriormente, também a instituição oferecia resistência ao trabalho realizado com os(as) professores(as). A instituição e o trabalho de formação continuada de professores(as) em serviço se apresentavam como acordes em desafino.

Aquela proposta que a gente tinha não era bem aquilo que a instituição precisava (...). A expectativa muito grande de nosso trabalho era: "Precisam dar um jeito nessas crianças que têm dificuldade". Como se isso estivesse mais nas nossas mãos e não no coletivo (...). O valor era uma preocupação maior com os conteúdos, que precisava dar aquele conteúdo porque era importante, muitas vezes, nem sabia claramente porque que tinha que ser dado daquele jeito (...). Mas os conteúdos tinham que vir em primeiro lugar. Então, a gente vinha com um olhar assim: "Os conteúdos são importantes, mas esses outros aspectos que surgem dentro da sala de aula, na Instituição, no contexto escolar (...). Então, eu acho que aí era um entrave (...). A Instituição também tinha, parece, que essa visão, de que o trabalho dos especialistas era mais voltado para isso do que com o professor. "Psicólogo contribuindo com o pedagógico? Psicólogo estava ali era para atender essas crianças, dar um jeito nessas crianças". Estar vivenciando esse processo da forma que a gente propunha parece que era uma perda de tempo. Precisava ser mais objetivo e ir direto nas questões que estavam sendo mais dificultadoras dentro da escola (...). O que a gente propunha não estava em sintonia com o que professores e direção esperavam desse Setor (...). "Parece que nós é que estamos fora desse contexto, nós é que somos os diferentes aqui".

O desafio, a tomada de consciência das propostas de trabalho emanadas pelas formadoras de professores(as), à margem das expectativas dos professores e professoras, e também da escola, sempre gerou tensão. Tensão que nos empurrou (a ela e às outras formadoras do SEAPE) para os mais diversos movimentos de busca de formas criativas e artísticas de se pensar e de se fazer a formação continuada em serviço naquela instituição.

É interessante observar que a trajetória profissional de Gláucia (e também a minha), foi marcada pelo descompasso entre o que os(as) professores(as) e direção esperavam de seu papel e o que realmente fazia. Por um longo tempo, observou-se uma certa recusa, uma certa rebeldia em se render às expectativas da instituição, por conseguir enxergar possibilidades maiores de atuação do(a) psicólogo(a) na escola, além, muito além do que a escola e os(as) professores(as) esperavam dela (e das outras profissionais do SEAPE).

No percurso de constituir-se formadora, em diferentes momentos, Gláucia experimentou (e continua experimentando) sentimentos de ambivalência:

Tinha momentos que eu achava muito ricos, que a gente trocava, planejava junto, discutia atividades, eu vi que estava conseguindo de alguma forma. E tinham outros, que dava vontade de desistir. Porque tem momentos que são muito difíceis (...) a resistência às vezes é grande (...). Então vinham esses sentimentos (...) parece que não dá, está difícil (...) mas, ao mesmo tempo, essa vontade de estar fazendo esse trabalho que a gente acreditava, essa coisa do preventivo, de estar estudando, discutindo mais essa prática (...). Sempre a gente estava abrindo grupos de estudo e muitas vezes começavam e não tinham como continuar (...). Várias propostas que a gente fazia, muitas vezes não iam pra frente (...). "Parece que não tem jeito, pra que lado nós vamos?"

Os sentimentos de ambivalência são vividos pela formadora entre momentos fortes de desejo e energias de realização, e momentos de frustração e de angústia.

Naquela época, as relações sociais de poder na instituição, instaladas pelo processo de mudança do Projeto Pedagógico da Escola, dada à implantação do PROEPRE, demarcavam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente desiguais na escola: o lugar daqueles que sabiam - as formadoras - e o lugar daqueles que não sabiam - os(as) professores(as) - repetindo, de algum modo, a relação ambígua dos(as) professores(as) com seus saberes.

Saber socialmente estratégico e ao mesmo tempo desvalorizado, prática cultivada e ao mesmo tempo prática aparentemente desprovida de saber específico, fundado sobre a atividade dos professores e produzido por ela (...) (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, 223).

A forma que os(as) professores(as) encontraram para denunciar esse momento desrespeitoso da instituição para com seus saberes e sua identidade profissional foi a recusa ao movimento de inovação. Inovar significava, naquele momento da história da ESEBA, orientar as condutas e práticas de formação de alunos e alunas dentro de uma concepção marcadamente construtivista, representada pela adesão ao PROEPRE.

Mas será que a desvalorização dos saberes dos(as) professores(as) consegue por si só explicar a resistência à mudança, ao novo? Será que a resistência à mudança da maioria dos(as) professores(as) da escola, naquele dado momento, também poderia ser explicada pela não compreensão/assimilação dos pressupostos epistemológicos do Projeto (PROEPRE) que se procurava implantar na escola, de base construtivista? Será que a resistência acontece quando o que vem (a novidade) não se liga à prática social de sala de aula? Quando não possibilita a construção de sentido e significado sobre a prática praticada? Que outras qualidades, subjetivas, sociais, culturais, poderiam explicar a resistência à mudança?

Talvez este seja um dos pontos mais sensíveis, instigantes e desafiadores no processo de formação continuada de professores(as) em serviço, uma vez que a expectativa que hoje se tem do trabalho de formação, na ESEBA, é a de que os(as) formadores(as) operem mudanças, transformações, no saber-ser e no saber-fazer dos professores(as).

Na trajetória de Gláucia, os saberes da formação de professores(as) seguiram caminhos múltiplos, sendo construídos na experiência coletiva.

Então, buscar uma prática com relação a isso, pronta, a gente não foi buscar em lugar nenhum. Eu acho que muita coisa a gente foi construindo. E, é claro, com cursos que a gente buscava, estar discutindo com outras pessoas, nas supervisões, mas tinha uma coisa do grupo. Eu fico lembrando que nas nossas discussões (...) a gente dividia muito essas angústias. "A partir disso que a gente está sentindo, o que dá pra gente estar fazendo?" Porque a gente não queria perder essa questão de trabalhar com o professor, para que ele também pudesse estar trabalhando com o seu aluno (...). Eu lembro que você era uma pessoa que puxava isso muito também, assim: "Não, mas é por aí mesmo, nós não podemos abrir mão do trabalho com o professor. Esse é o caminho" (...). Então a gente pensava: "Vamos trabalhar com teoria sim (...), mas a gente precisa mexer com esse professor

a nível das relações, de poder estar expressando o que ele sentia no seu dia-a-dia (...). E a gente foi tentando buscar alternativas. E nós pensamos em Oficinas de Professores, para não ficar trabalhando somente conteúdo e falando do aluno, mas, ampliando (...), o professor também ter um espaço para estar expressando e trazendo sua prática de um outro jeito (...). Porque a gente acreditava muito numa proposta do professor vivenciar, refletir sobre a sua prática, discutir em cima dela. E, naquela época, também precisava estar trabalhando as relações no grupo. Ainda tinha muita preocupação com a imagem de professor na instituição. "Se eu coloco determinadas coisas, como é que o outro vai estar me avaliando, a nível da competência?". Nesse momento, uma coisa que foi fundamental, além das supervisões e dos estudos, foram as trocas no grupo de trabalho [SEAPE]. "Mas se assim a gente está vendo que não está dando certo, por onde nós vamos?". Às vezes a gente não tinha respostas.

Encontramos no relato de Gláucia a expressão do desejo de que o modelo formativo - Oficinas de Professores - pudesse atravessar os conteúdos curriculares, fornecendo uma base de sustentação teórico-vivencial para os(as) professores(as), capacitando-os(as) a tomar pelas mãos também os efeitos decorrentes do interjogo das relações que se processam no grupo, nas interações sociais de trabalho.

Gláucia nos revela que, no trabalho de formação, precisamos estar atentos às dimensões cognitivas (relativas ao pensamento) e afetivas (próprias do sentimento) do(a) professor(a), integrando-as, num movimento de síntese.

Destaca o espaço coletivo - grupo de trabalho do SEAPE - como essencial no processo de construção dos saberes da formação. O pensar junto, o pensar com, a confiança absoluta no grupo, a minimização do medo da crítica e do medo de errar, o desejo de indagar, de arriscar, experimentar e ousar, sempre fizeram parte do movimento realizado pelas profissionais do SEAPE. Nesse sentido, o grupo de trabalho se torna um dos espaços formativos mais significativos no processo de constituição da formadora de professores(as).

Esse grupo de formadoras, no qual me incluo, se constituiu com essas qualidades: na amizade afetiva; no compartilhar das diversas histórias de vida pessoal e profissional; na busca constante; na negociação; no confronto; na diferença - sendo o OUTRO o par complementar do EU; nos processos de terapia grupal; nos cafezinhos regados com iguarias que cada um ofertava ao grupo; nas supervisões grupais; nos estudos em grupo; nas longas conversas; no choro; nas devolutivas que cada um fazia para o outro; no vazio e na angústia dos não-saberes. Aqui nos lembramos de Paulo Freire, que, em sua forma firme, porém delicada e poética de dizer, nos lembra que (...)

ensinar exige consciência do inacabamento. A inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca (Freire, 1996, p. 55 e p.61).

Na dinâmica dos saberes da formação, a teoria tinha seu lugar na base do saber-fazer a formação dos(as) professores(as). Negá-la seria um absurdo, pois ela é a síntese do processo de objetivação, formalização e codificação dos bens culturais produzidos pela humanidade. *Mesmo concordando que as formulações teóricas não são prescrições práticas, (...) elas podem ser importantes iluminadoras da ação cotidiana, na medida em que se constituem importantes mediadores da prática* (Rezende, 1997, p. 69).

Também a prática dos(as) professores(as) da ESEBA, apesar de um pouco tímida, assumindo uma forma ainda embrionária, começava a adquirir, para a nossa protagonista, um estatuto legítimo no campo do saber-fazer a formação. *Isto porque a gente acreditava muito numa proposta do professor vivenciar, refletir sobre a sua prática, discutir em cima dela.* Todavia, naquele tempo, com as qualidades subjetivas daquela escola e daqueles professores(as), as relações intersubjetivas que se davam entre os atores educativos e a expressão de sentimentos daí decorrentes orientavam o saber-fazer de nossa formadora.

Nesse momento do percurso profissional de Gláucia, somos introduzidos numa paisagem mais complexa, mais inquietante e mais dinâmica - espaço do devir. Espaço que se rompe em fendas que apontam movimentos insuspeitos de travessia, de superação. A pessoa do(a) professor(a), seus saberes e sua história são colocados no centro das ações de formação.

O movimento de virada no processo de constituição da formadora

Num dado momento do percurso profissional de Gláucia e, à imagem das narrativas, não se sabe precisar com certeza quando foi que as histórias aconteceram, aventuramo-nos a ler, no texto revivido da história de tornar-se formadora, os movimentos de salto no trabalho de formação continuada de professores(as) em serviço. Movimentos de humildade, de sensibilidade perceptiva, de descentração, saindo

de si mesma e indo ao encontro do outro, dos vários outros, direcionando o olhar para eles, ouvindo o que tinham para dizer, sendo parceira deles no trabalho cotidiano.

Nesse movimento, os(as) professores(as) e suas práticas profissionais passam a ocupar o centro do processo de formação. As relações interpessoais tornam-se o cerne da formação de professores(as).

O fazer junto, o fazer com passa a compor as estratégias formativas utilizadas por nossa formadora no percurso de construção dos saberes sociais de uma formação a serviço da autonomia profissional dos(as) professores(as).

Parece que também a gente abriu mão um pouquinho daquele jeito que achava que era o mais certo, o mais correto e conseguiu estar olhando um pouco para o professor. "O que dá pra começar com eles? Dá pra começar é todo mundo sentadinho, discutindo uma questão mais prática e aos poucos ir entrando com a teoria que vai ajudar aquela prática?". Naquele grupo de professores eu vi que isso era um ponto: "Vamos para a prática fazer juntos?" E, a partir daquilo que estou sentindo, na prática, eu vou buscar a teoria. Ai aconteceu esse movimento. Eu falei: "Gente, parece que esse é o pulo do gato". Porque quando aconteceu com o grupo de professores, a coisa caminhou diferente (...). Parece que abriu um caminho que antes não havia enxergado. Ai trabalhávamos com as crianças e aí juntos (...) "Nossa, mas aquela atividade (...) O que que era pra fazer? O que quer dizer aquilo?(...) Então vamos ler, vamos procurar um pouco discutir isso". Ai começaram a buscar bibliografia com a gente. "Me passa o livro tal que você comentou". Ai a gente voltou na questão do grupo de estudo. Então voltaram os seminários. Os seminários vinham para colaborar com essa prática. Ai parece que eles viam sentido, que era necessário (...). Agora, ao contrário, sentiam necessidade, iam buscar (...). Os seminários tinham uma qualidade muito diferente do que até então vinha acontecendo. Parece que tinha que acontecer essa coisa de estar ouvindo o que que o professor está precisando. Não é só porque eu julgo que é importante para o professor. Eu vi que o grande salto foi esse mesmo: na prática, começar a perceber que tinham coisas na teoria que me ajudariam a compreender melhor. Ai teve um movimento muito interessante por um tempo; eles irem buscar, além do momento de estudos, coisas para estar lendo, livros, apostilas (...), também deles estarem trazendo sugestões de uma coisa que tinham lido.

Gláucia procura explicar esse movimento de travessia, em que a prática profissional dos(as) professores(as) foi colocada no centro do processo de formação:

Eu acho que tem a ver com a prática coletiva do SEAPE, porque a gente tinha o hábito de estar sempre discutindo, refletindo sobre a nossa ação, sobre a nossa prática. Então eu acho que isso ajudou muito a avançar e buscar outros caminhos. O curso de psicopedagogia contribuiu muito, com todos os profissionais que a gente teve contato, e leituras que eu pude fazer, mesmo a respeito de Schön, como de teses que foram trazidas pelas professoras a respeito da formação de professores. Tudo isso acabou contribuindo muito para esse processo. Agora, essa virada mesmo, além

dessas contribuições externas, eu acho que teve a interna da escola no sentido de estar buscando outros caminhos. O PPT [Projeto Pedagógico Transdisciplinar] era um projeto que a gente precisava ir pra prática, estar fazendo pra ver como seria. Nesse momento, a prática do professor, o fazer dele com aqueles alunos ficou sendo o centro mesmo. A partir daquilo a gente foi buscando a teoria, atividades, propostas, discussões (...), mas o centro era a prática.

O diálogo com alguns pontos do excerto acima pode nos aproximar dos movimentos de virada no processo de constituição de nossa formadora. Um deles refere-se ao espaço coletivo de trabalho. O SEAPE tem sido legitimado por nossa protagonista como um espaço gerador dos saberes da formação, marcado pelo embate, pelo confronto, pela regulação das ações, pela possibilidade de criar e de ousar, de ir e vir, de experimentar e até de se confundir. Espaço aberto ao encontro, às partilhas, à reflexão, à crítica, e, por vezes, solidário ao movimento de profissionalização docente, expresso nas várias políticas de reforma dos programas de formação de professores(as). Aliás, este é um outro ponto do nosso diálogo. Espera-se (a direção e os(as) professores(as)) dos profissionais do SEAPE o apoio irrestrito aos vários projetos de mudanças imprimidos no interior da escola que, em sua grande maioria, guardam relações de proximidade com os movimentos nacionais e internacionais de reformas na educação. Tal como acontece com os(as) professores(as), também os profissionais do SEAPE resistem ao novo, às propostas concebidas e gestadas no interior dos órgãos governamentais e emanadas de um poder central, por não se vincularem com a prática, carecendo de sentido e significado para o fazer naquela instituição, naquele momento histórico.

O Projeto Pedagógico Transdisciplinar - PPT⁴¹, na ESEBA, é a expressão concreta de um momento em que se discutiam, no bojo das reformas, questões como: aprendizagem significativa, diversidade cultural, inclusão de alunos, metodologia de projetos, competências profissionais, dentre outros. O movimento de idealização da forma como o PPT poderia se dar, a partir do interior da escola, e as várias configurações por que passou ao longo do tempo, aproximaram nossa formadora da prática profissional dos(as) professores(as), apontando outros caminhos para a formação continuada em serviço.

⁴¹ Os profissionais do SEAPE têm, entre as suas funções, o papel de coordenar as ações do PPT, que envolvem o trabalho semanal com os(as) alunos(as) em sala de aula; o trabalho com os(as) professores(as) – reuniões, oficinas, seminários; o trabalho com grupos de alunos(as) na modalidade de oficinas psicopedagógicas.

No exercício de aprender o saber-fazer da formação, Gláucia realizou o movimento de aproximar a teoria da prática. Percebeu, sensivelmente, que teoria e prática, juntas, se enredam numa mesma trama, numa dinâmica de profunda intimidade, na qual as regiões fronteiriças se tornam tão tênues a ponto de se mesclarem...

A estratégia de formação a que Gláucia se lança é a de dar voz aos professores(as), tirando-os(as) do lugar de audiência, por compreender que são sujeitos históricos e que, imersos no cotidiano-coletivo-social, produzem saberes. A nossa formadora traz a qualidade de valorizar e acreditar no potencial do grupo de professores(as), nos saberes que vêm construindo ao longo de sua trajetória profissional.

E uma coisa que elas trazem muito é que elas precisam ser ouvidas. Que elas têm muito para contribuir. Hoje, a fala é essa: "Eu quero ter meu espaço para falar, porque a gente tem uma prática muito boa também, nós sabemos fazer muita coisa" (...) E realmente, elas têm muita coisa para contribuir (...) "A gente dá conta sim, a gente está fazendo, a gente está propondo".

O exercício de dar voz ao outro, voz por vezes calada, silenciada, abafada, muda, traduz o compromisso ético, estético e político do(a) formador(a) em suas ações de formar professores(as), a favor de práticas emancipatórias, identitárias e autônomas. Todavia, esse exercício traz em seu bojo movimentos interessantes, lidos no percurso de construção dos saberes da formação de nossa protagonista. Um desses movimentos é quando a prática coletiva esconde a prática cotidiana singular dos(as) professores(as).

Então, os professores traziam uma determinada atividade e, a partir dela, a gente discutia. Mas ainda não tinha uma abertura suficiente para discutir o professor dentro da sala, realizando aquela atividade (...) Ainda ficava muito na coisa generalizada. Ainda não estava dando para focar assim: "Vamos trazer então para a prática?". E aos poucos, em alguns momentos, isso foi sendo conseguido (...) "Então vamos avaliar a prática, o fazer mesmo do dia-a-dia?". Não mais só naquele momento em que a gente trabalhava com as crianças em pequenos grupos, mas começou a ampliar pro dia-a-dia (...) Porque parece que o grupo, por mais dificuldades que tinha, até de relacionamento, começou a achar que ali [reuniões de professores] era um espaço para isso. Mas isso também é um processo longo, não foi de um dia pro outro.

Gláucia conduzia os encontros com professores(as) incentivando as trocas de experiência entre eles(as), abrindo espaços para que fossem trazidas questões do

cotidiano da sala de aula, ajudando cada um, no grupo, a refletir sobre a situação, sobre o outro e sobre si mesmo.

Num primeiro momento em que o(a) professor(a) é convidado a falar de si e de sua prática, o eu se esconde no nós. Percebemos uma certa indiferenciação compartilhada - o EU e o OUTRO se entrelaçam - que se expressa na dimensão da linguagem. A fala torna-se pluralizada.

As práticas discutidas eram aquelas vividas pelo conjunto dos(as) professores(as) e a formadora, no projeto que tinha por objetivo acompanhar as crianças com dificuldades de aprendizagem, e que acontecia nos espaços coletivos de trabalho, fora do contexto de sala de aula.

As práticas de sala de aula - espaço privado de trabalho do(a) professor(a) - ainda precisavam ser protegidas de seus pares e da formadora. O grupo ainda ensaiava a confiança no outro, ainda se consolidava como um grupo de sustentação para todos, onde um pudesse se apoiar no outro. Ainda existia o medo de errar, o medo da crítica, o medo de ser avaliado, o medo de expor fragilidades e ter a imagem e a identidade de professor(a) ameaçada. *A confiança em cada um leva à possibilidade de transformação. E à possibilidade de ir mais longe em seu caminho* (Leloup, 1998, p. 205).

O diálogo com a história de nossa formadora nos leva a perguntar se este não seria um momento transitório, como nos rituais de passagem, de uma prática tácita, íntima, pessoal, para uma prática compartilhada e publicizada. O próprio processo do grupo apontava para esse movimento descontínuo, o movimento de transição.

Mas tinha momentos que vinha muito forte a necessidade de estar falando do aluno de novo (...). A gente tinha esse papel assim: "Espera aí, mas nós temos um momento de estudo também que não pode ser deixado". E aí, com esses altos e baixos, que eu acho que é natural, é processo, e que tem hora que vai apertando... e é legal voltar um pouquinho naquilo que a gente fazia antes, para poder dar uma segurança maior, e aí a gente continua caminhando: "Olha, gente, o tanto que a gente avançou"(...) os próprios professores falavam: "Ah! Espera aí, eu não abro mão do avanço que a gente teve não. Eu não vou voltar a fazer daquele jeito que eu fazia antes. Pelo amor de Deus, a gente já avançou"(...) "Não me pede pra voltar naquilo que era antes, ou da forma como a gente estava fazendo. Vamos pra frente, a gente tem que ir é pra frente". Então eu acho que isso era muito bom (...) Tinha momentos que eram angustiantes, muito angustiantes, porque ninguém estava tendo resposta pronta pra prática, a gente estava construindo e aí é difícil mesmo.

A enunciação acima revela que os saltos, os movimentos de ultrapassagem nos desequilibram, nos tiram do eixo e, até que aconteçam novas acomodações, vivemos numa espécie de intervalo, transitando entre as formas antigas, o velho, o conhecido, o esquema confortável e o novo, que desafia, que ameaça, que desestabiliza, que angustia (e como desejamos nos afastar desses momentos!). Todavia, a inércia neste momento frustraria as esperanças de transformação de projetos de vida e de trabalho. Seguir em frente, eis a palavra de ordem.

Gláucia se mostrava sensível às tendências de mudança, entendendo que os movimentos de ida e vinda são inerentes ao processo. Ela nos ensina que mostrar os avanços que o grupo de professores(as) já conseguiu, para que eles(as) se apropriem de suas conquistas, de seus poderes, é uma forma estratégica de motivá-los a seguir caminhando, ficando a formadora no lugar de esteio do grupo, fortalecendo a auto-imagem e a auto-estima do grupo.

Portanto, mostrar como faziam e como entendiam, e agora como fazem e como entendem o trabalho cotidiano em sala de aula, junto a alunos e alunas, é trabalhar a favor da identidade do grupo, fortalecendo-o e encorajando-o no processo de mudança.

O processo vivido por Gláucia (e, por que não dizer, também pelas outras formadoras do SEAPE) em sua trajetória de constituir-se formadora de professores(as), os sentimentos experienciados na construção do trabalho de formação continuada em serviço na ESEBA - o não saber que caminho seguir, a possibilidade de experimentar e até de se confundir - a qualificaram para entender e ser continente ao processo de mudança atravessado pelos(as) professores(as). Não havia respostas prontas para o trabalho de formação continuada de professores(as) naquela escola. Era preciso criar, inventar, recriar... Também o trabalho dos(as) professores(as) com os alunos e alunas teria que ser construído.

No movimento de virada do saber-fazer a formação de professores(as), a estratégia formativa de estar com os(as) professores(as), assumindo um projeto comum de formação de alunos e alunas, sendo co-autores do trabalho cotidiano em sala de aula, quebrou as relações hierárquicas de poder, concedidas pelos lugares diferenciados que esses protagonistas - professores(as) e formadora ocupam dentro da instituição.

Uma outra coisa que ajudou muito esse grupo a avançar foi eu estar junto com eles em sala de aula. Porque aí a gente foi avançando, já queríamos levar as propostas que fazíamos no pequeno grupo [PPC - Projeto

Pedagógico Complementar, no qual formadora e professores trabalham com os alunos com dificuldade de aprendizagem] para a sala como um todo (...) "Mas como que seria levar isso pra sala? Não, a gente sozinha não vai dar conta de fazer isso não". Então foi quando nós, coordenadoras, fomos para a sala junto com eles, em alguns momentos, uma vez por semana. Para que eles se sentissem até mais seguros nisso, que era uma proposta de estar trabalhando mesmo diversificado, estar levando propostas diferentes para cada grupo. Nós ficamos mais próximas desses professores e eles se sentiram mais próximos da gente (...) Como alguém que poderiam estar contando, trocando, buscando para estar discutindo algumas coisas. A gente planejava junto (...) Esse é um momento em que a gente avalia o trabalho realizado (...) eu fico com muito cuidado também de não desvalorizar o que eles trazem; as atividades que eles sugerem. Eu não levo nada pronto. "Então, o que nós vamos fazer?" A partir disso é que a gente planeja cada encontro, levando muito em conta as necessidades da turma, entendendo que as turmas não precisam estar andando igual.

O estar junto em sala de aula com os(as) professores(as), em alguns momentos semanais, pode ser considerado uma das estratégias formativas mais importantes para os(as) professores(as) em formação continuada em serviço na ESEBA. Os espaços-tempos formativos, espaços preenchidos - marcados pelas intervenções da formadora em relação aos processos relacionais, cognitivos, intuitivos e afetivos que acontecem na dinâmica de sala de aula - e espaços vazios - do devir, do não saber como fazer, deliciosamente reservados para a criação, para a improvisação e experimentação, para as linhas de fuga - funcionam como uma espécie de "modelo", do qual os(as) professores(as), num dado momento de suas trajetórias profissionais, podem se acercar, problematizando-os, recusando-os, reinterpretando-os, reconstruindo-os, ou até mesmo deles se apropriando, fazendo-os seus (espaços próprios-alheios).

Na polifonia do nosso diálogo, entrelaçamos as vozes de Larrosa, Fontana e Gláucia, na tentativa de nos aproximarmos dessa estratégia de formação, constitutiva da identidade docente:

alguém que se apropria do que é impróprio, para fazê-lo sua propriedade, de uma propriedade que leva inscrita a marca de sua impropriedade primeira (Larrosa, 1999, p.109).

"Nunca se aprende fazendo 'como' alguém, mas fazendo 'com' alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende", ensina-nos novamente Deleuze (Fontana, 2000, p. 111).

Tem hora que eles estão esperando sim, alguma coisa da gente enquanto coordenador e a gente não pode cair de novo naquele esquema de negar, porque eles têm que criar sozinhos. Tem que criar, tem que construir, mas tem um momento que eles precisam sentir que têm um suporte. Até ver a gente fazendo (...) aquela coisa que a gente às vezes, por um tempo falava: "Nossa, modelo!" Mas não é aquele modelo com aquela idéia de

antigamente, de já dar prontinho. Mas de estar junto podendo ver: "Como eu lido com isso?" Porque só na teoria é muito difícil, mas e aí, na prática, na hora de estar com aquele tanto de menino? "Como é que eu faço?" Eu sempre tentava valorizar [os saberes dos professores] e dali a gente ampliar. Que aquele momento colaborasse com aquele professor, na sua prática do dia-a-dia.

No saber-fazer a formação, o(a) professor(a), as relações e interações grupais adquirem um lugar valorativo nas ações de formar.

A preocupação é, justamente, de novo, não cair só no conteúdo, só nesse aspecto onde eles têm que estar pensando que atividades dar, o que planejar. Mas trabalhar realmente a integração desse grupo e poder trazer as dúvidas, as angústias, os medos. A gente viu que precisava lidar com esse outro lado, das relações. Em cada encontro, ter momentos onde essas coisas também possam ser trazidas, essa coisa do que está me angustiando (...) Não sei se seria pessoal, das angústias pessoais, de ser trazido isso, da relação, um relacionar com o outro, para depois poder também estar bem com esse aluno. (...) A gente sempre está tentando ir além desse tema [seminário], estar trabalhando essa questão do grupo se sentir cada vez mais coeso, sentir com mais liberdade de estar trazendo e fazendo colocações sem que isso ofenda o outro. Porque tinha uma preocupação muito grande (...) "Mas aquilo que eu vou falar, o outro vai sentir ofendido, eu não falo".

O foco principal da atenção de Gláucia nas ações de formação incide sobre a teia de relações que se processa entre os(as) professores(as) e entre estes(as) e os(as) seus(as) alunos(as). O que se pretende é ampliar a percepção dos(as) mesmos(as) de como funcionam em interação com os vários protagonistas da instituição, capacitando-os(as) a perceber os esquemas de funcionamento de seus alunos(as) nas mais diversas situações.

Perceber-se como sujeito de relações constituído na história, na cultura, no social, numa trama e num cenário que mobilizam vários sentimentos, podendo exercitar a diferenciação e a discriminação, num movimento contínuo de centrar-se e descentrar-se, olhar-se, olhar o outro e ser olhada por ele, passa a ser a grande motivação de nossa personagem no trabalho de formação continuada de professores(as).

E aqui nos perguntamos: Será que os saberes da academia, os saberes adquiridos e construídos ao longo da formação e percurso profissional da formadora é que dirigem o olhar para o trabalho de formação continuada em serviço? Nesse sentido, isso poderia explicar o fato de nossa formadora valorizar as relações e interações grupais, a expressão de sentimentos, afetos e emoções? Pensando assim, teríamos que

conviver com uma multiplicidade de saberes da formação, a depender das histórias de vida dos(as) formadores(as) e dos saberes que os constituíram e que os constituem?

Gláucia acredita que temos que ultrapassar a lógica divisionista, fragmentada, ainda valorizada na instituição escolar, que concebe a formação dos(as) professores(as) centrada no pensamento, na cognição, em detrimento do afeto, da emoção, da intuição, do código lingüístico, das relações de poder presentes na escola, buscando um movimento de integração e de síntese. Ela nos ensina que o processo de formar guarda uma relação de proximidade e de coerência com as concepções que temos sobre o ensinar e o aprender. Se nossas concepções nos indicam o caminho que devemos tomar no trabalho com as crianças do Ensino Fundamental, também na formação continuada de professores(as) devemos buscar a mesma lógica integrativa.

No percurso de aprender a formar professores(as), o planejamento do trabalho é considerado um dos momentos privilegiados de reflexão sobre as ações de formação da formadora.

Quando eu e minha parceira íamos planejar nossos encontros com os professores, aos poucos, em alguns momentos, a gente tentava trazer um pouco de vivência que a gente acreditava, porque, vivenciando, eu poderia estar melhor na relação com o outro, me percebendo melhor. Nós tínhamos o cuidado de não cair naquilo de exagerar, naquilo que a gente achava que seria bom, porque, pro grupo, ainda era um começo. Esse cuidado de ir devagar mesmo, no ritmo do grupo. Então a gente discute um planejamento juntas. Quais os objetivos do trabalho? Como a gente poderia estar trabalhando isso? O que que era importante a gente discutir com os professores? E muito do que nós recebíamos do grupo, do que observávamos naquele momento, a gente ia mudando um pouco. Como, a partir de nossas observações, o que dava para estar fazendo? Que continuidade nós vamos dar? "Oh, parece que em tal coisa a gente precisava voltar, parece que não ficou muito claro para o grupo". De que jeito a gente vai voltar? De que jeito vai ampliar mais? Como trabalhar com o tema que não fechou? Como aquele grupo estará concluindo, sintetizando o que foi feito? (...) Mas aí, nesse tempo que vinha essa proposta, apareciam outras, como coisas maiores da escola. Por exemplo, a avaliação na escola. Era preciso retomar isso. A gente levava essa proposta de discussão nos grupos menores. Agora, está num momento em que os grupos estão se juntando (...) Depois vai ter um momento mais geral com todo mundo (...)"

Perguntar-se o tempo todo, tendo os olhos e o coração no grupo, pensar possibilidades alternativas, antecipar possíveis reações e comportamentos dos(as) professores(as), ensaiar estratégias de ação, estar livre e aberta para a criação frente ao inesperado, ao inusitado, ser sensível e flexível aos movimentos do grupo são algumas das qualidades que Gláucia foi construindo ao longo do tempo, nas relações de trabalho,

e que vêm se configurando como imagens do ser e do fazer-se formadora de professores(as).

Gláucia nos relata que o trabalho de formação continuada em serviço, que se dá entre formadores(as) e professores(as) de uma mesma escola, numa frequência regular, é marcado pela descontinuidade. O trabalho é atravessado por questões pedagógicas mais gerais e coletivas da instituição, por exigir respostas urgentes e, nesse sentido, todos os esforços se voltam para a resolução de problemas de ordem mais ampla. Nesses momentos, os temas não partem do diagnóstico das necessidades de um grupo específico, e nem sempre se mantém a estrutura de trabalho costumeira, imprimida nos grupos menores. Os ninhos se desfazem, os grupos se ampliam, se mesclam... Exercitam-se novos olhares... Olhares mais amplos, que permitem ver outras configurações do processo ensino-aprendizagem.

Um outro momento genuíno de reflexão sobre as ações de formação, para além do planejamento do trabalho, e que também se constitui num instrumento formativo e constitutivo de nossa formadora, é a prática do registro, na modalidade de relatórios.

Eu acho que ele é fundamental, e a cada momento a gente vai ficando mais objetiva pra fazer os relatórios sobre a nossa prática. Ele tem uma função primordial, no sentido de ser um momento de eu poder estar refletindo sobre a minha ação. Na medida em que você vai relatando o que você fez, o que aconteceu, te ajuda a refletir sobre o seu trabalho (...). Te ajuda apontando para novas possibilidades de intervenções com aquele grupo que você trabalhou. O que mais além do que foi feito? Que caminhos eu posso tomar para conseguir mais os avanços desse grupo? O registro ajuda você a retomar o que você fez e poder refletir sobre aquilo que fez ou que não fez. É aquela coisa de ampliar aquilo que foi feito.

Aqui estamos diante da importância do registro como estratégia de produção de saberes sobre a formação. O registro como memória; como forma de documentação da prática pedagógica; como uma alternativa favorecedora da reflexão sobre o trabalho docente e rica em possibilidades para o desenvolvimento do professor (Fontana, 2000, p. 138-139); como possibilidade de escuta de vozes - a sua e a dos vários outros; de ampliação do olhar; e de atribuição de sentidos para o fazer. O registro das ações de formação, na forma de relatórios, possibilita o distanciamento reflexivo da prática, trazendo consciência e, de certo modo, objetiva e sistematiza os saberes-fazeres do formador. Permite à formadora o deslocar-se no tempo e espaço, de sujeito da ação

para sujeito de sua análise, podendo apropriar-se do seu pensar e do seu fazer e assumir a condução do seu processo (Rezende, 1997, p. 76).

Assumir a condução do processo construído na subjetividade coletiva é uma prática social valiosa a favor de um projeto de desenvolvimento da autonomia profissional de nossa formadora. Em sua trajetória formativa, vários são os pontos de ancoragem em que se apóia para realizar o trabalho de formação continuada de professores(as):

As supervisões⁴² que a gente foi buscar em São Paulo, foi um momento que contribuiu, porque a gente refletiu muito sobre nossa prática. Eu acho que reflexão da prática ajudava muito. E depois veio o curso de Psicopedagogia que ajudou muito esse olhar a instituição, como diagnosticar esse grupo, o que dá para se fazer (...) Eu acho que veio ampliar esse olhar da gente. "Nossa, mas eu não tinha pensado nessa possibilidade! Isso eu preciso estar levando em conta". Eu acho que a disponibilidade interna de poder estar aberta a isso (...). Porque eu podia ouvir e não querer (...) Então essa coisa de ir atrás de um outro jeito (...) Se esse jeito não está dando certo (...) E até a busca de estar se olhando e se percebendo mais. Tem o grupo de estudos de Melanie Klein que faz a gente se olhar o tempo inteiro, não só no momento que a gente está lá, mas no dia-a-dia (...). Eu poder estar me colocando no lugar do outro e percebendo: "Como é que o outro está se sentindo quando, às vezes, a gente quer impor uma coisa que pra eles naquele momento ainda não dá?" Eu acho que esse exercício de ficar relativizando mesmo, o tempo inteiro, ajudou muito. Porque senão eu poderia fazer mil cursos, mil supervisões, mas achar que não, que desse jeito estava bom, eles que tinham que dar um jeito de entrar nessa proposta. (...) O grupo de trabalho, lá no SEAPE, ajuda muito nesse sentido, porque um mexe com o outro.

É curioso perceber, pela própria organização da forma discursiva com que nossa formadora aborda essa questão, que as bases de sustentação em que se apóia para formar integram, num movimento dinâmico de síntese, percebido através do movimento fluido da linguagem, aspectos externos e internos do constituir-se formadora de professores(as). As supervisões, o curso de formação em Psicopedagogia, o grupo de estudos de Melanie Klein, o grupo de trabalho (SEAPE), todos esses aspectos de sua formação profissional se entrelaçam com algumas de suas qualidades subjetivas: a disponibilidade interna para mudança, a abertura, a flexibilidade, a inquietude, a curiosidade, a consciência da incompletude, os movimentos de busca, a atitude de ser

⁴² As supervisões mensais realizadas em São Paulo, sob a orientação da psicopedagoga Ana Lisete Frontini, durante os anos de 1993 e 1994, das quais também participei, visavam discutir a prática de trabalho realizada pelos profissionais do SEAPE, na modalidade de Oficinas Psicopedagógicas com alunos e alunas com dificuldade em acompanhar o processo ensino-aprendizagem na ESEBA.

desafiadora de si mesma e que, na prática social coletiva, na riqueza e diversidade das trocas, tenta recriar e reinventar seus modos de trabalhar com os(as) professores(as).

No movimento de buscar os saberes próprios da formadora em formação continuada em serviço, somos tomados de sobressalto pelo relato de nossa protagonista que, ao refletir sobre o que acredita ser importante saber para formar professores(as), traz esses saberes de um modo bastante híbrido, mesclados com os saberes que julga necessários aos professores(as) no trabalho cotidiano com os(as) alunos(as) em sala de aula. É bem verdade que todos nós – alunos e alunas, professores e professoras, formadores e formadoras, estamos em contínuo processo de formação, e aqui nos lembramos mais uma vez de Paulo Freire a nos dizer que

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 25).

Mas essa percepção, dada concretamente pela narrativa de Gláucia, me inquieta, levando-me a perguntar: Será que temos, realmente, saberes próprios? Se os temos, que saberes são esses? Em que esses saberes diferem dos saberes dos(as) professores(as) no trabalho cotidiano com os alunos e as alunas? E de outros formadores(as) de professores(as)? Se não os temos, que invenção é esta, que ilusão é esta que estamos vivendo como formadoras de professores(as) em formação continuada em serviço na ESEBA?

Gláucia privilegia os saberes acadêmicos no trabalho de formação de professores e professoras. Saberes plenos de sentido para o fazer da formadora, dada a capacidade de se vincularem com a prática, com a demanda do cotidiano da escola e da sala de aula. Estes saberes se enredam numa trama que aproxima a filosofia, a psicologia, a alfabetização, o letramento, a linguagem e o conhecimento do contexto institucional.

Quando eu estou formando professores, eu acho que é importante trabalhar as concepções do conhecimento, a matriz epistemológica, porque isso embasa tudo, até pra poder estar compreendendo o que esse grupo acredita. Na escola, com essa faixa etária que a gente trabalha, é preciso que o professor tenha uma compreensão do desenvolvimento infantil, porque muitas vezes a minha proposta pode estar além ou aquém do que aquele grupo de alunos que eu trabalho possa estar respondendo. Hoje em dia, a questão do letramento é fundamental, em relação aos diferentes gêneros discursivos, fazer um trabalho importante nessa área. Fica muita dúvida de

como fazer isso, por que que isso é importante no dia-a-dia da escola. Trabalhar mesmo essa leitura e essa escrita na sua função social. Outra coisa também que a gente via nos trabalhos (...) À medida que eu ia trazendo algumas contribuições da teoria junguiana, o pessoal se interessou muito e eu vejo, agora, que isso é importante pra qualquer educador, porque Jung traz contribuições importantes pra gente compreender os diferentes estilos de ser do indivíduo, as formas de contato desse indivíduo com outro indivíduo, com o mundo, como ele lida com esse mundo. Quando Jung traz a questão que um sujeito é mais intuitivo, o outro é mais pensamento, o outro é mais perceptivo, o outro é sentimento (...) O que que isso me ajuda na minha prática? É compreender que tem pessoas que lidam diferente com esse mundo, entram em contato com os objetos, com o mundo, de uma forma diferente do outro. E isso é algo que hoje em dia, na formação, também eu levo como uma contribuição valiosa, e tem tido uma boa receptividade. Essa questão das diferentes inteligências, não é só porque está na moda, mas eu acho que realmente traz uma contribuição para eu estar com o meu aluno, para compreender melhor até que tipo de proposta, de atividades eu também posso levar para esse grupo que é tão diferenciado. Então, eu acho que isso precisa estar sendo muito discutido na formação.

No encontro com nossa protagonista, nos interessava saber quais os saberes que ela considera essenciais para formar professores(as) em formação continuada em serviço.

Eu acho que com tudo isso que a gente foi colocando, das reflexões constantes, da busca, uma coisa que ficou muito pra mim, a primeira coisa, é a escuta. Escutar o que esses professores trazem, tanto a nível das experiências de vida que eles têm, porque têm muitas e ricas, como também as necessidades que eles trazem pra estar discutindo ou refletindo sobre a prática deles. E na medida em que a gente faz isso, deve ter o cuidado de não desvalorizar, de não desqualificar as experiências, a prática que eles trazem e poder ampliar aquilo. Eu acho que isso é fundamental, porque a fala dos professores retrata muito isso (...) Em muitas situações eles se sentem desvalorizados. Por isso que eu disse que, além da reflexão, é muito importante a vivência, porque é um momento de estar trabalhando o auto-conhecimento do professor. Porque na medida que o professor tenta se conhecer melhor, se compreender melhor, ele vai estar também melhor, mais tranquilo e mais seguro em relação ao outro. Quando se trabalha com grupo, eu acho que essa parte é essencial, até pra que haja mais confiança entre o grupo, essa parte tanto do auto-conhecimento como da integração desse grupo. Porque com a confiança, eu tenho mais tranquilidade para estar trazendo e falando sobre minha prática, sobre aquilo que foi bom e aquilo que não foi bom. Que eu possa estar refletindo e vendo que ali não foi muito legal, que eu poderia fazer melhor. Pra fazer essas coisas, o grupo precisa ter muita confiança, precisa estar tranquilo pra poder falar de seu trabalho, sem colocar em jogo a sua competência profissional.

No processo de constituir-se formadora, Gláucia produz saberes que considera fundantes no trabalho de formação continuada de professores(as). Nos achegamos daquele que, para a nossa personagem, é o saber primeiro: o saber da escuta. Formar é

saber escutar. Não uma escuta qualquer, mas uma escuta sensível, aberta à fala do outro, ao gesto do outro, que busca valorizar e qualificar as histórias de vida pessoal e profissional dos(as) professores(as). Escutar o outro, os alunos e alunas, os professores e professoras, é não se fechar a esta aventura criadora, a este momento de *boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento* (Freire, 1996, p. 141). Em entrevista a Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa nos diz que

(...) a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que as coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação (Costa, 1996, p. 137).

Um outro saber de que nos fala nossa protagonista traz em seu âmago um modo de olhar e de escutar que também valoriza os saberes produzidos pelos professores(as) no trabalho cotidiano, operando a favor da autonomia e identidade docente. Formar é saber ampliar. Na sua etimologia, ampliar, do lat. *ampliare*, quer dizer “aumentar, acrescentar, exagerar” (Cunha, A., 2000, p. 41). Daí a concepção valorativa do(a) profissional professor(a), pois formar é ter como ponto de partida e também de chegada, os saberes de que os(as) professores(as) são possuidores(as). Saberes transitórios, porém situados e prenhes de sentido e significado para o saber-fazer cotidiano de sala de aula.

Chegamos em um ponto do nosso diálogo em que Gláucia realiza uma avaliação de seu trabalho de formadora, à medida que acompanha os efeitos da prática de formar professores(as):

No fazer da sala de aula, eu já percebo a mudança de vários profissionais, de ter incorporado algumas idéias que são tão essenciais a uma prática onde você acredita naquele aluno como elemento que participa, que levanta hipóteses, que está ativo no processo. Às vezes você fala: “Gente, mas isso, são pequenas coisas, mas são tão grandes!” Apesar desse tempo todo, mas já está aparecendo (...) Vem um professor e fala: “Olha, eu levantei hipóteses com os meninos sobre o que é gráfico, para que serve o gráfico, eles pesquisaram (...) Olha o tanto de material que eles trouxeram! Agora nós vamos trabalhar com esse material classificando esses diferentes tipos de gráficos, então, até chegar na elaboração do gráfico, a gente ainda vai trabalhar muita coisa, porque não dá pra fazer só assim (...) ‘Faz o gráfico’, no seco, e o menino nem saber bem para que ele está fazendo aquilo”. Quando o professor traz essa experiência de sua sala de aula, eu acho que é um grande avanço, porque ele está fazendo isso na sua prática (...) Então, uma professora de matemática te fala assim: “Olha, eu coloquei um problema lá e fui ouvir como que cada um chegou no resultado, e poder um descobrir como é que o outro fez, o tanto que isso está sendo rico na sala”. Então, nesse tempo todo de trabalho, você começa a ver. E agora, nos

momentos das reuniões, elas estão muito produtivas. E o pessoal, até a nível das relações (...) É claro que ainda tem muita coisa pra mexer, mas como eles estão se sentindo mais tranqüilos e com mais satisfação de estar junto nesse momento! É uma coisa que demora, mas que de alguma forma vem. Não dá pra esperar o todo mudar (...) Eu estou sentindo este ano que os professores estão mais leves, uma tranqüilidade maior, uma leveza maior, um prazer maior de estar trabalhando com as crianças. Isso eles trazem muito nas salas, até de estar aqui na escola: "Está muito bom, eu estou sentindo bem, eu estou achando que eu estou produzindo mais". Aí vem confirmar que esse outro lado [das relações] precisa ser olhado, realmente (...) Olha, eu acho que ainda eu tenho que estar buscando muito, trocando muito, não parar, porque nesse momento pode estar muito bom, mas pode ser que daqui a pouco me faça buscar um outro jeito de estar lidando. Eu acho que ainda precisa avançar muito no sentido de refletir mais sobre a prática dos professores, trazer mesmo aquilo que o professor faz dentro de sala (...) É preciso buscar outros caminhos para ajudar mais nesse sentido os professores, para que eles se sintam mais confiantes (...) É algo que eu desejo estar perseguindo...

Gláucia traz a idéia de que esse trabalho nunca estará pronto. Ele se caracteriza por um movimento de busca contínua, incessante... Uma missão inacabada, ilusão de completude, tipo uma história sem fim... Poderemos até viver momentos de plenitude, de gozo, de satisfação e de prazer - e é tão bom nos sentirmos merecedores desses sentimentos - todavia, a incompletude e a busca são nossas companheiras de estrada no trabalho de formação continuada de professores(as) em serviço.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

ENTRE FIOS, LAÇOS, ABRAÇOS E EMBARAÇOS: AS ENUNCIÇÕES DERRADEIRAS

(...) não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico.

Mikhail Bakhtin

O pensamento de Bakhtin introduz o momento consagrado às palavras derradeiras deste caminho investigativo. Se na pesquisa esse é o tempo de dizê-las, nos apressemos em enredá-las logo, antes que seja tarde demais. Todavia, o que encanta é que elas continuarão vivas e pulsantes, atravessando toda a nossa trajetória de vida pessoal e profissional. É este o sentido de um processo de estudo que se deseja aberto, inconcluso, desassossegado: que estabeleça vínculo com a vida, com o trabalho cotidiano, trazendo novos olhares, diferentes olhares, sobre os outros eus, sobre si mesmo, sobre o conhecimento, a cada novo dia.

Na aventura em que embarquei juntamente com Gláucia - formadora de professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental da ESEBA - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais - e com alguns teóricos dos quais me aproximei nesse diálogo, busquei apreender os saberes construídos por nossa personagem na trajetória reconstruída de tornar-se formadora de professores(as).

A pergunta que traduziu meu interesse investigativo foi: que saberes são próprios da formadora de professores(as) em formação continuada em serviço? Na tentativa de responder a esta indagação, aproximei-me da narrativa como estratégia metodológica. Na verdade, uma narrativa aberta, curiosa, dialógica, interessada nos movimentos do percurso profissional da formadora.

Com um olhar retrospectivo, flagrei-me produzindo um trabalho que me aproximou sobremaneira do processo de constituição histórica da formadora de

professores(as), a partir do interior da escola. Neste sentido, este estudo se situa na conjunção do processo identitário da formadora e dos saberes da formação. Ele mostra como se constitui historicamente, por meio da narrativa, a formadora de professores(as) e, ao longo desse processo, que saberes ela mobiliza e constrói no trabalho de formação continuada em serviço.

O vir a ser formadora de professores(as) em formação continuada em serviço se deu ao longo do tempo, num processo que iniciou muito antes de sua formação acadêmica, quando nossa protagonista, ainda bem pequena, pelas mãos de sua primeira professora, foi acolhida pelas histórias, e hoje, na descontinuidade do tempo, utiliza desse gênero narrativo para formar professores(as), trabalhando a favor de um projeto de formação que inclui a dimensão cultural, artística e literária nas práticas formativas.

Nesse processo de constituir-se formadora, Gláucia ressalta a importância dos conhecimentos adquiridos na academia para o seu saber-fazer profissional, principalmente aqueles advindos da prática de estágio, por guardarem uma relação de proximidade entre a teoria e a prática. Os saberes acadêmicos foram sempre valorizados por ela em sua trajetória profissional, pois, em suas ações de formar professores(as), procura realizar o movimento de aproximar a teoria da prática. A prática é colocada como eixo da reflexão sobre o fazer profissional e a teoria vem fornecer o suporte para a compreensão, interpretação e atribuição de novos sentidos e significados para essa mesma prática. Nesse sentido, a histórica cisão entre a teoria e a prática parece perder toda a sua potência quando, no trabalho de formação, Gláucia procura estabelecer um diálogo sempre aberto entre essas duas dimensões, o que parece indicar um caminho bastante interessante para a superação dessa dicotomia.

Também os conhecimentos adquiridos nos cursos que foi realizando durante todo o seu percurso profissional, nas modalidades de especialização e aperfeiçoamento; nas assessorias e projetos de extensão; nas supervisões individuais e em grupo; nos encontros e trocas de experiência com outros profissionais, muito contribuíram na construção de sua identidade profissional.

Mas o aspecto que mais sobressai em sua narrativa de constituir-se formadora é o valor que atribui ao grupo. Na verdade, aos grupos, pois Gláucia refere-se tanto ao grupo de profissionais do SEAPE - seu grupo de referência dentro da escola - quanto ao grupo de professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental, no qual tem

exercitado o papel atribuído pela instituição de formar professores(as) em formação continuada em serviço. Assim, para a nossa formadora, os grupos assumem significados distintos, ocupando espaços, tempos e aprendizagens diferenciadas em seu processo constitutivo.

Aproximei-me inicialmente do sentido que atribuí ao grupo do SEAPE. A experiência vivida no coletivo desse grupo - marcado pela diversidade - tem nutrido sobremaneira seu modo de pensar e fazer a formação continuada dentro da escola. O gosto de aprender sempre, de crescer profissionalmente, de inventar, de descobrir; a capacidade de se estranhar, de se tocar pelo outro, de se reconhecer no outro, de resistir e de sonhar; a abertura para a partilha, para a busca, para as desconstruções e reconstruções, para o diálogo com os espaços dos não saberes (espaços potencialmente criativos) são algumas das virtudes de um grupo desassossegado, sempre em movimento.

Também me aproximei do grupo de professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse grupo, Gláucia regula suas ações de formadora, negocia sentidos e significados sobre o seu saber-fazer, numa lógica histórica e intersubjetiva, situada no tempo e no espaço. Sensível ao movimento do grupo, nossa protagonista caminha cuidadosa e delicadamente por seus meandros, sabendo, contudo, que qualquer intervenção que despreze sua história de construção social e cultural torna-se inócua, inoperante. O compasso é dado, principalmente, pelo grupo, cabendo à formadora problematizar o fazer dos(as) professores(as); provocar e desafiar suas certezas; valorizar seu saber-fazer, para que se assumam como construtores(as) de seu trabalho no cotidiano da sala de aula. Nesse grupo, a formadora se coloca no lugar de esteio, fortalecendo os diversos saberes dos(as) professores(as); acolhendo e compartilhando suas alegrias, dúvidas e incertezas; alargando seus conhecimentos para além das margens, numa atitude sensível, reflexiva, amorosa, competente e respeitosa; acreditando no potencial crítico, reflexivo, artístico e criativo do grupo.

Este trabalho investigativo permitiu verificar que o processo identitário do vir a ser formadora de professores(as) se dá, fundamentalmente, pelo processo de construção de saberes, num movimento imbricado, em que os saberes constituem a identidade ao mesmo tempo que são constituídos por ela. Sendo assim, a identidade de ser professor(a)/formador(a), é dada pela composição de vários saberes: saberes sociais, históricos e culturais, mobilizados e constituídos ao longo da história de vida pessoal;

saberes acadêmicos, adquiridos no tempo e espaço escolar, compreendendo a formação inicial e todo o movimento de busca de crescimento profissional na carreira docente; saberes profissionais, construídos nas relações de trabalho. É justamente no exercício concreto da profissão que produzimos os saberes que nos singularizam, que nos diferenciam de outros profissionais e de outras profissões. É deste saber, construído nas interações reais de trabalho, que nos vêm a autoridade e o poder. Saber - autoridade - poder entendidos como potência, vigor e movimento, como possibilidade/direito de tomar pelas mãos a condução do processo educativo, fazendo escolhas, tomando decisões, deliberando sobre processos, assumindo autorias, ocupando com nossas vozes os mais diversos espaços públicos, sociais e culturais.

A partir da pergunta que deu origem a este trabalho, foi traçado um objetivo cujo intento era reconstruir uma epistemologia da prática profissional da formadora de professores(as). E foi esse o movimento realizado na pesquisa. Pela narrativa de Gláucia - personagem central deste estudo - aproximei-me de seus saberes, construídos na sua história de vida social, cultural, escolar e profissional. Ancorada no diálogo que estabeleci com sua narrativa, com os autores, e com minhas próprias experiências de vida pessoal e profissional - aspectos que conferem a qualidade polifônica deste estudo - o presente trabalho possibilitou-me apreender alguns de seus saberes da formação. Saberes tecidos na partilha, nos espaços que se abriram em fendas, brechas e fissuras e que possibilitaram a recriação e a reinvenção de outros olhares, de novos olhares sobre a formação. Também tecidos no tempo e no movimento processual da história de constituir-se formadora e, por isso mesmo, prenes de sentido e significado para o seu fazer profissional.

O primeiro fio que se pode puxar dessa tessitura nos aproxima de um primeiro saber: Formar é saber ouvir os(as) professores(as). Ouvir as histórias que eles(elas) têm para nos contar sobre sua vida; sobre como se tornaram professores(as); sobre os sobressaltos vividos no exercício da profissão; sobre seus sonhos, utopias e realizações.

Um outro fio nos indica um outro saber: Formar é saber problematizar a prática pedagógica dos(as) professores(as). Dialogar de modo refletido sobre os espaços do saber e os espaços do não saber pedagógicos, em busca de novos caminhos.

Um fio a mais nos aponta para mais um saber: Formar é saber respeitar a subjetividade individual dos(as) professores(as). Sua história, sua cultura, sua

linguagem, seus valores e tradições, trabalhando a favor do auto-conhecimento dos(as) professores(as). É também saber dialogar com essa singularidade no coletivo social - o grupo de trabalho, a escola. É saber ler a história subjetiva da instituição, seus momentos e movimentos, suas influências e determinações, suas ambigüidades e contradições.

Os fios dos vários saberes se entrelaçam, se abraçam, se embaraçam, formando nós, deixando espaços vazios... e, nesse processo de tornar-se formadora (processo do devir), nossa protagonista entra em contato com os não-saberes, com a confusão, com os acordes em desafino, com os descompassos, com a percepção da incompletude, o que faz com que realize movimentos de busca constante em direção à formação profissional.

Os saberes da formação construídos por Gláucia em seu percurso de constituir-se formadora assinalam elementos interessantes que, longe de se pretenderem prescritivos ou mesmo normativos, dirigem nosso olhar para possibilidades outras de trabalho com os(as) professores(as), em programas de formação continuada em serviço.

A primeira enunciação que se pode fazer em relação ao processo vivido, de caráter propositivo, refere-se à atitude de colocar a pessoa do(a) professor(a) e seu saber-fazer no centro do processo formativo.

No percurso profissional de constituir-se formadora de professores(as), só muito recentemente Gláucia realiza esta travessia, o que assinala o movimento de transição por que passa nossa protagonista, oscilando entre a tradição (pautada no modelo do(a) professor(a) como um técnico, mediador de saberes produzidos por outros) e as formas inovadoras de se fazer a formação docente, que se apóia na perspectiva do(a) professor(a) como um profissional autônomo, produtor de saberes a partir de sua própria experiência de trabalho, que investiga refletindo sobre seu cotidiano de sala de aula. Nossa formadora se mostra sensível a esse segundo processo, entendendo que os movimentos de ida e de vinda são inerentes a ele. Também consegue perceber os efeitos positivos (potencializadores de mudança) da modalidade formativa centrada no(a) professor(a) e em suas práticas de sala de aula.

Entendo - e essa compreensão me foi dada no tecer dos dados coletados nos encontros dialógicos com Gláucia com os conhecimentos teóricos e com minhas próprias experiências profissionais -, que colocar a pessoa do(a) professor(a) e sua prática profissional no centro do processo de formação implica numa disponibilidade

interna, real e sincera do(a) formador(a) em aprender com o outro, no jogo das relações e interações sociais. Entendo também que algumas atitudes concretas por parte da escola, dos(as) professores(as) e dos(as) formadores(as) se fazem necessárias, tais como: que na escola sejam instituídos encontros regulares e permanentes com os(as) professores(as); que os grupos de professores(as), constituídos por interesses e necessidades afins, não sejam muito grandes, qualidade esta que favorece a construção do vínculo e da confiança entre os pares, e permite que os espaços e os tempos das vozes sejam melhor distribuídos; que os(as) professores(as) tenham o desejo e a abertura para o encontro consigo mesmos, com a sua própria prática de sala de aula e com a prática pedagógica de seus colegas de trabalho; que o tom dos encontros seja dado pelo enredamento dos(as) professores(as) sobre seu saber-fazer pedagógico.

Parece sensato pensar que o papel do(a) formador(a) seja o de incentivar as partilhas de experiências no grupo, mediando o diálogo dos(as) professores(as) entre si, entre eles(as) e os demais profissionais da escola, e com os vários teóricos. Também é importante que o(a) formador(a) traga para esse diálogo suas próprias experiências e as experiências de outros profissionais. Que tenha como ponto de partida para o trabalho de formação os saberes dos(as) professores(as), construídos historicamente em sua trajetória de vida pessoal e profissional. Que explicita suas estratégias metodológicas de formação, colocando o “como fazer” na pauta de formação de professores(as).

Em decorrência do processo vivido, é possível apontar para uma segunda enunciação: criar uma cultura do registro no trabalho de formação continuada de professores(as).

Gláucia avalia como atividade altamente formativa em seu processo de tornar-se formadora a prática do registro, na modalidade de relatórios. Considera ser este um momento genuíno de reflexão sobre as suas ações de formar professores(as). Momento em que, distanciando-se reflexivamente da prática, consegue olhar de um outro jeito para ela, ressignificando-a, atribuindo-lhe novos sentidos. Pela linguagem escrita, nossa protagonista se apropria (numa atitude de tomar para si) de seu jeito de ser e de fazer a formação, conjugando as vertentes do ser, do saber e do saber-fazer.

É imprescindível incentivar os professores a registrarem as suas experiências, colocando-se como investigadores de suas práticas. O próprio ato da escrita traz em si mesmo a qualidade de ser formativo, uma vez que a palavra, produto da interação social

entre os sujeitos, regula as nossas ações, ao mesmo tempo que é regulada por elas. A palavra enunciada para si mesmo é o ponto de partida para a reflexão sobre o saber-fazer. A palavra enunciada para o outro é a possibilidade, é o devir. O relato escrito guarda a propriedade de ser portador de sentido e significado para o seu próprio autor, assim como também de poder ser comunicado para o outro, numa relação dialógica, regulada por uma lógica social, histórica e cultural, podendo ser apreendido no movimento do fazer cotidiano.

O processo vivido no mestrado me permite fazer mais uma enunciação: trabalhar com a escrita das Histórias de Vida nos programas de formação continuada de professores(as). Esta foi uma experiência tão importante e bela na minha trajetória formativa, que dela nunca quero me esquecer. Através da escrita da História de Vida, testemunhei a minha constituição histórica e social. Pela palavra, me descobri como sujeito singular povoado pelos vários outros que me constituem. Incluir esta estratégia formativa na pauta de formação continuada de professores(as) é trabalhar a favor de um projeto de construção da identidade docente. Ela favorece sobremaneira o conhecimento de si mesmo, condição fundante no processo de diferenciação do outro; o conhecimento do outro, dos vários personagens do ato educativo; o conhecimento do conhecimento, aspecto metacognitivo de aprender a aprender, de aprender sobre o aprender. Possibilita também o diálogo aberto com as concepções que revelam as mais diferentes dimensões de ser e de estar no mundo.

No movimento realizado na pesquisa, inúmeras foram minhas aprendizagens. Algumas delas pude apreender, outras, simplesmente escaparam, e outras ainda, não fizeram sentido para este diálogo.

Sabemos que o final de uma escrita nunca é o final de uma história... Esta continuará viva e pulsante no inacabamento de toda a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **O mito da infância feliz**. Antologia. São Paulo, SP: Summus, 1983.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**; Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J.M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte na formação de professores no Brasil. Formação de profissionais da educação: Políticas e tendências. **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: Cedes, 1999, n. 68, p. 301 a 309.
- AZEVEDO, Geraldo. **Raízes e Frutos**. São Paulo: BMG Brasil Ltda, 1998. 1CD duplo (65:68 min).
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Dezembro/1997 (mimeo).
- BARBOSA, João Alexandre. Introdução. A Vertente Pedagógica. In: VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. 3ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 5-12.
- BARBOSA, Sidney. Caminhos e descaminhos da educação brasileira no século XIX. In: PERRONE-MOISÉS, Leila (dir. e org.). **O Ateneu, retórica e paixão**. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1988, p. 59-67.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERNARDES, Adriana Auxiliadora Martins et al. Saberes e formação docentes. **Caderno de Educação Escolar**, Uberlândia, 2000. No prelo.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo, SP: Loyola, 1996.
- BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação do dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.
- BOSI, Éclea. **Memória e sociedade**; Lembrança de velhos. São Paulo: T. A. Queiróz/Edusp, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.276/99**. Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2 ed. revisada, São Paulo: Cortez, 1998.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; Sousa, Cynthia Pereira (orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**. São Paulo: Cortez, 1991.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. **Saber docente & práctica cotidiana: Un estudio etnográfico**. Barcelona: Octaedro, 1998.

CAPANEMA, Gustavo. Documentos da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 60 (134): 253-274, 1974.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

COUTINHO, Amélia; BENJAMIM, Cid; PASSARINHO, Jarbas. IN: BELOCH, Isabel; ABREU, Alzira Alves de (Coords.) **Dicionário histórico-biográfico brasileiro (1930-1983)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária/FGV/CPDOC/FINEP, 1984, p. 2615. vol. 3.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 13ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Dicionário histórico-biográfico brasileiro (1930-1983). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária; FGV/CPDOC; Financiadora de Estudos e Projetos-FINEP, 1984, 4vols. (verbete: PASSARINHO, Jarbas).

DOSSIÊ: Os Saberes dos Docentes e sua Formação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [19--].

FERRER, Virginia. La crítica como narrativa de las crises de formación. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 165-190.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. e SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **Psicologia. Uma (nova) introdução**; Uma visão histórica da Psicologia como ciência. São Paulo: EDUC, 1997.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; PINTO, Renata Anastácio. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. Aceito para publicação em **Quadrante**: Revista teórica e de investigação. Portugal, 1999.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de **A Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: História oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 54, Abr./Jun. 1992.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, transversalidade e educação**: Para além da interdisciplinaridade. Piracicaba, SP: Impulso, out/1997.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: Ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998, p. 17-37.

- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- GOUVEIA, Mariley Simões Flória. **Cursos de Ciências para professores do 1º Grau**: Elementos para uma política de formação continuada. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1992.
- GRAMANI, José Eduardo. **Espiral do tempo**. São Paulo: Sony Music, 1997. 1 CD (60:57min).
- GREENE, Maxine. El profesor como extranjero. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- Haidar, Maria de Lourdes M. **O Ensino Secundário no Império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972 (cap. IV – A iniciativa particular e a liberdade de ensino, p. 163-229).
- KRAMER, Sonia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antônio Flávio Borges. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e. **Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.
- KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: Arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1998.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.
- LARROSA, Jorge (org.). **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre Narrativa y Educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- LARROSA, Jorge; PÉREZ DE LARA, Nuria (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 43-58.
- LELOUP, Jean-Yves. **Caminhos da realização**. Dos medos do eu ao mergulho no ser. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LÜDKE, Menga. O Professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 77-96.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: Conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Em sobressaltos: Formação de professora**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

MARIANI, Clemente. Exposição de motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 68 (160): 623-663, set./dez. 1987.

MELLO, Roseli Rodrigues de. Professoras experientes: Quem são e o que dizem sobre sua formação e seu percurso profissional. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de (orgs.). **Educação: Pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo, SP: EDUC, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 121-142.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: Um balanço. In: **Educação e crise do trabalho: Perspectiva de final de século**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1998, p. 166-188.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995b

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990, p. 54-78.

OLIVEIRA, Marília Vilela de. **Formação continuada: Espaço de desenvolvimento profissional do professor e de construção do projeto da escola**. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação. Piracicaba, SP: [s.n.], 2001.

PEREIRA, Baptista (org.). **Directrizes de Ruy Barbosa**. São Paulo: Nacional, 1932, p. 287-307.

PÉREZ DE LARA, Nuria. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In: LARROSA, Jorge; PÉREZ DE LARA, Nuria (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 180-192.

PÉREZ DE LARA, Nuria. Lo que pasa es que tu no lo sabes... In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTELLI, Alessandro. Conferências. **Tentando aprender um pouquinho**: Algumas reflexões sobre a ética na história oral. Proj. História, São Paulo, (15), abr. 1997.

RAMOS, Maria Antônia; GONÇALVES, Rosa Edite. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996, p. 123-150.

REY, Fernando L. González. **La investigación cualitativa en Psicología**: Una reflexión crítica desde una alternativa diferente. Texto datilografado, livro no prelo.

REZENDE, Sonia Maria Madi. **O processo reflexivo do professor sobre os jogos interacionais em situações de narrativas na pré-escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. "Olha quem está falando agora!" A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 61-84.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Jan./Fev./Mar./Abr., 2000, nº 13, p.5-24.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000, p. 209-244.

THERRIEN, Jacques e LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 143-160.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Escola de Educação Básica. **História da ESEBA: Documentos**. Uberlândia, 1997. Retrospectiva: 20 anos de ESEBA. Acervo da escola.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 19-35.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989.

WEREBE, Maria José Garcia. Capítulo III. A Educação. In: Holanda, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. 2 ed. São Paulo: Difel, 1974, Tomo II – O Brasil Monárquico, 4º volume – Declínio e Queda do Império, p. 366-383.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões do roteiro de entrevista:

Formação de professores/saberes:

Como foi que você se tornou formadora de professores(as)?

Onde e quando se deram suas primeiras experiências de formar professores(as)? Quem te ensinou a formar professores(as)?

Quais são para você os saberes necessários à formação continuada em serviço?

Como é que você forma professores(as) em formação continuada em serviço? Dê um exemplo.

De que maneira você acompanha os efeitos da formação na prática dos professores(as)?

Que aspectos de sua formação inicial foram/estão sendo pontos de ancoragem para sustentar suas ações de formar professores(as)?

Durante seu percurso profissional, que novos saberes surgiram e que auxiliaram/auxiliam no processo de formação de professores(as)?

No exercício do papel de formadora de professores(as), que momentos você considera importantes para a reflexão de seu fazer?

Enquanto formadora de professores e professoras, que outros formadores(as) lhe foram/estão sendo significativos(as) no seu percurso de formação profissional? Em quê eles(as) foram modelo para você? O quê você pôde apropriar do jeito deles(as) formarem para o seu fazer a formação de professores(as)?

Que qualidades (pessoais, do grupo de professores(as), da cultura da instituição) você considera facilitadoras e, portanto, favoráveis ao trabalho de formação, e que qualidades dificultam o trabalho?

Que avaliação você faz do seu trabalho de formação de professores(as)?

Tem alguma questão que você gostaria de colocar e que eu não te perguntei?

Como foi pra você essa experiência de revisitar/refletir sobre a sua experiência profissional?

Experiência profissional/saberes:

Quando é que você foi para a escola pela primeira vez para trabalhar?

Como você trabalhava, você se lembra?

Como era a organização cotidiana de seu trabalho? O que você fazia no tempo e espaço disponíveis?

Que outras lembranças você tem de suas primeiras experiências profissionais?

Que sentido essas experiências têm, hoje, em sua prática de formar professores(as)?

Formação inicial/saberes:

Que lembranças lhe foram significativas dos tempos de Universidade?

Em quê a sua formação inicial (de graduação) te auxiliou no fazer pedagógico da escola? E na prática de formação de professores(as)?

Que saberes você traz da época da graduação e que te auxiliam na formação continuada de professores(as)?

Formação escolar/saberes:

Que lembranças você traz dos diferentes tempos da sua formação escolar?

Que sentido essas experiências tiveram em sua vida escolar e profissional?

ANEXO II

QUESTIONÁRIO

Dados sobre a formação profissional:

Onde e quando iniciou seus estudos?

Nome da Escola: _____

Local: _____

() Pública () Particular

Ano: _____ Idade: _____

Onde cursou o ensino fundamental?

Nome da Escola: _____

Local: _____

() Pública () Particular

Onde cursou o Ensino Médio?

Nome da Escola: _____

Local: _____

() Pública () Particular

Ano de conclusão: _____

Curso (s) de graduação:

Nome da Instituição: _____

Local: _____

() Pública () Particular () Licenciatura () Bacharelado

Ano de conclusão: _____

Curso (s) que participou durante o processo de formação inicial (graduação) e que tiveram alguma relevância/significado para o seu trabalho profissional:

1. Nome do curso: _____

Local: _____

Data: _____

2. Nome do curso: _____

Local: _____

Data: _____

Possui algum curso (s) de especialização, aperfeiçoamento ou aprofundamento profissional em Educação?

() Sim () Não

1. Nome do curso: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

2. Nome do curso: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

Possui algum curso de especialização, aperfeiçoamento ou aprofundamento profissional em área não correlata à Educação?

() Sim () Não

1. Nome do Curso: _____

Instituição: _____

() Pública () Particular

Ano de conclusão: _____

2. Nome do Curso: _____

Instituição: _____

() Pública () Particular

Ano de conclusão: _____

Possui mestrado?

() Sim () Não

Em que área? _____

Nome da Instituição: _____

Local: _____

() Pública () Particular

Ano de conclusão: _____

Possui doutorado?

() Sim () Não

Em que área? _____

Nome da Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

Outros:

Publicações:

Possui artigos, resenhas, livros ou capítulo de livros publicados?

() Sim () Não

Se sim, quais os principais e mais recentes?

1. _____
2. _____
3. _____

Realização de pesquisa:

Área: _____

Tema: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

Dados sobre a trajetória profissional:

Tempo de Magistério: _____

Onde já trabalhou?

Local: _____

Função: _____

Tempo na função: _____