

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ARINALDA SILVA LOCATELLI

**O COTIDIANO DOS (AS) PROFESSORES (AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL E
A POSSIBILIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

São Luís
2008

ARINALDA SILVA LOCATELLI

**O COTIDIANO DOS (AS) PROFESSORES (AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL E
A POSSIBILIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes

São Luís
2008

Locatelli, Arinalda da Silva
L811c O Cotidiano dos (as) Professores (as) do Ensino Fundamental e a possibilidade da práxis educativa no processo de Formação Continuada / Arinalda Silva Locatelli; Orientador José Bolívar Burbano Paredes. __ São Luís, 2008
202 f.

Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2008.

1. Formação Docente - Política. 2. Formação Continuada.
3. Cotidiano. 4. Práxis pedagógica. I. Título.

CDU 371.133

ARINALDA SILVA LOCATELLI

**O COTIDIANO DOS (AS) PROFESSORES (AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL E
A POSSIBILIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes (Orientador)
Doutor em Ciências da Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Eliseu Riscarolli
Doutor em Educação
Universidade Federal do Tocantins

A CLEOMAR LOCATELLI, esposo, companheiro em todos os momentos e co-autor de meus projetos de vida, pela constante partilha na construção teórica e por ser fonte inspiradora do significado de coragem, paciência e persistência.

A KIARA LOCATELLI, filha querida, com quem aprendi as lições mais importantes sobre o sentido da vida. Pela compreensão nos momentos em que a dedicação à Dissertação tomava espaço da dedicação à família.

A meus pais MARILDA SILVA e ABELARDO BATISTA, por terem me ensinado desde sempre o valor do conhecimento e da esperança, e pelo incentivo constante mesmo à distância.

A todos os professores e professoras de escolas públicas que fazem de seu cotidiano docente o instrumento de luta por um mundo livre e humano.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Maranhão, pela busca em superar os desafios educacionais.

A CAPES, pela concessão da bolsa de pesquisa.

À Coordenação e as Secretárias do Mestrado em Educação, Josuedna Mesquita e Gisele Rocha, pela sempre atenção aos encaminhamentos necessários à realização do curso.

À Escola Paroquial Cristo Rei, pela tão atenciosa acolhida, especialmente às professoras e coordenadora entrevistadas, pela colaboração incondicional na coleta das informações necessárias à pesquisa.

Ao Professor José Bolívar Burbano Paredes, orientador deste trabalho, pelas críticas e sugestões na construção dos resultados.

Aos professores Eliseu Riscarolli e João de Deus Vieira Barros, pela valiosa e oportuna colaboração na qualificação da pesquisa.

Aos (as) professores (as) do Mestrado em Educação, pelo acompanhamento e pelo empenho na realização de importantes reflexões.

Aos colegas da 7ª turma do Mestrado em Educação, com quem pude compartilhar questões teóricas, dúvidas, angústias, e principalmente pela amizade em construção.

Um agradecimento especial à Cácia Cristina Rehem, amiga em todas as horas; Samuel Luís Velásquez, Valdenice Araújo Prazeres, Helianane Rocha, pela presença constante mesmo à distância e ao colega tocantinense, Nataniel da Vera Cruz Gonçalves Araújo e sua família ludovicense, pela acolhida no início da caminhada.

Às amigas Socorro Bezerra, Mônica Rocha e Vaneça Alves, pela disponibilidade em contribuir com a realização da pesquisa.

À minha prima Iza Vanesa pela revisão da língua estrangeira e a Profª. e amiga, Josete Lucena, pela revisão gramatical.

À Ricardo Spindola Mariz por “articular” meu encontro com o cotidiano.

À Universidade Federal do Tocantins, pelos espaços de aprimoramento teórico.

À minha cunhada Rosimar Locatelli, pelo suporte em momentos de viagens.

Aos amigos e amigas de convívio diário, pela paciência nos momentos “monotemáticos” de diálogo.

*“...E de repente descobri
que sou um homem de palco
e não de plateia.”.*

*Zacarias Martins
Poeta Tocantinense*

RESUMO

A pesquisa O cotidiano dos (as) professores (as) do ensino fundamental e a possibilidade da práxis no processo de formação continuada teve como principal objetivo analisar o cotidiano dos (as) professores (as) do ensino fundamental buscando sua relação com a práxis a partir do processo de formação continuada, realizada pelo Estado do Tocantins, no município de Tocantinópolis, no período de 2005 a 2007. Para tanto se fez inicialmente um resgate, numa perspectiva histórica mais ampla das políticas educacionais implementadas a partir de 1990, pontuando as diretrizes e ações que marcaram esta década. Procurando-se afunilar um pouco mais o foco, traçou-se ainda, um breve panorama das políticas de formação docente no Brasil, para em seguida discutir-se as interferências no cotidiano docente a partir dos novos rumos no campo educacional. Um segundo passo fundamental foi a adoção de uma abordagem mais específica a respeito das categorias: cotidiano e práxis, articulando-se estas duas categorias com as discussões sobre a possibilidade de autoconsciência do sujeito. Por fim, fez-se uma contextualização da escola (campo de pesquisa) sob os aspectos históricos e pedagógicos, destacando-se a formação continuada em Tocantinópolis no período de 2005 a 2007, seguida de uma caracterização dos sujeitos da pesquisa. Na seqüência, analisamos os elementos constitutivos do cotidiano das professoras e o delineamento atual da formação continuada no referido município. Constata-se que é possível dizer que há uma relação de cotidiano e práxis na formação continuada vivida pelas professoras da Escola Cristo Rei, mesmo que ainda não nos termos plenos do que esta relação significaria com base numa leitura mais dialética. Por isso, para se atingir este significado mais amplo, é de fundamental importância a defesa de uma formação continuada que realmente estabeleça uma continuidade na construção de conhecimentos necessários à reflexão crítica e de superação das condições alienantes do trabalho docente.

Palavras-chave: Cotidiano. Práxis. Formação Continuada. Políticas de Formação Docente.

ABSTRACT

The research daily of the teachers of basic education and the possibility of the *práxis* in the process of continued formation. It had as main objective to analyze the daily of the teachers of basic education being searched its relation with the *praxis* from the process of formation continued, carried through for the State of the Tocantins, specifically in Tocantinópolis city, the period of 2005 to 2007. For in such, a way a rescue became initially, in ampler a historical perspective of the implemented educational politics from of 1990. It is demonstrating the lines of direction and actions that they had marked this decade. Looking it to funnel a little the focus more, if it still traced, a brief scenery of the politics of teaching formation in Brazil, for after that arguing the interferences in the daily teaching from the new routes in the educational field. As a basic step was to the adoption of a more specific boarding, it regarding the categories: daily and *praxis*, articulating these two categories with the quarrels on the possibility of itself conscience of the citizen. Finally, it was made a contextualization of the school (research field) under the historical and pedagogical aspects, being distinguished it formation continued in Tocantinópolis city, the period of 2005 to 2007, followed of a characterization of the citizens of the research. In the sequence, it was analyzed the constituent elements of daily of the teachers and the current delineation of the formation continued in the city. One evidences that it is possible to exactly say that it has a daily relation of and *praxis* in the continued formation lived by the teachers of 'Escola Cristo Rei' (the School Christ King), that still not in the full terms of that this relation would mean with base in a reading more dialectic of education reality. Therefore, to reach this meaning ampler, it is of basic importance to the defense of a continued formation that really institute a continuity in the construction of necessary knowledge to the critical reflection and of overcoming of the alienator conditions of the teaching work.

Keywords: Daily. Praxis. Continued formation. Politics of Teaching Formation

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA – Acordo de Livre Comércio das Américas
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONED – Congresso Nacional de Educação
DRE – Diretoria Regional de Ensino
EDUCON – Educação Continuada
EADCON – Educação à Distância e Continuada
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica.
FUNDEF – Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IAS – Instituto Ayrton Senna
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA – Maranhão
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – União das Nações Unidas
OREALC – Oficina Regional para Educação na América Latina e no Caribe
PCC – Programa Circuito Campeão
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROERD – Programa de Erradicação das Drogas
PPE – Projeto Principal de Educação.
PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

TO – Tocantins

TOBASA – Tocantins Babaçu S/A

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNITINS – Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E AS INTERFERÊNCIAS NO COTIDIANO DOS PROFESSORES (AS)	40
2.1	As políticas educacionais a partir dos anos de 1990	42
2.2	O contexto das políticas de formação docente no Brasil	55
2.3	Novos rumos no campo educacional e o cotidiano docente	62
3	COTIDIANO E PRÁXIS: algumas aproximações teóricas	71
3.1	As concepções sobre cotidiano	72
3.2	As concepções sobre práxis	85
3.3	A autoconscientização do sujeito e o processo de transformação da realidade	95
4	FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁXIS NO COTIDIANO DOS PROFESSORES (AS) DO MUNICÍPIO DE TOCANTINÓPOLIS: a Escola Cristo Rei	109
4.1	Contextualizando nosso campo de pesquisa	110
4.1.1	Um breve histórico da Escola Cristo Rei	110
4.1.2	Projetos Pedagógicos da Escola	115
4.1.3	A formação continuada da rede estadual de Tocantinópolis: de 2005 a 2007	120
4.2	Descrição dos sujeitos da pesquisa	124
4.3	Elementos constitutivos do cotidiano docente	126
4.3.1	As atividades desenvolvidas cotidianamente pelas professoras da Escola Cristo Rei	126
4.3.2	O significado das atividades cotidianas na concepção das professoras	133
4.3.3	Cotidiano educacional e a identidade com a profissão docente	136
4.4	A Formação Continuada vivenciada pelas docentes da Escola Cristo Rei	142
4.4.1	A estruturação dos momentos de formação continuada	143
4.4.2	A organização pedagógica dos encontros de Formação Continuada	157
4.4.3	O acompanhamento feito pelos programas de formação às ações docentes	166
4.5	Os reflexos dos encontros de Formação Continuada no cotidiano docente e na relação cotidiano e práxis	170
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS	188
	APÊNDICES	196
	ANEXOS	201

1 INTRODUÇÃO

*“Podemos nós recusar-nos à massa e continuar sendo homens de ciência?
Os movimentos dos astros se tornaram mais claros,
mas os movimentos dos patrões
são ainda desconhecidos pelos seus subordinados.
A batalha pela possibilidade
de medir o céu foi ganha,
mas a batalha pelo pão da mãe de família
deverá sempre ser perdida?
A ciência deveria se ocupar das duas batalhas”.*
(Brecht)

O interesse por esta pesquisa teve início durante minha trajetória estudantil persistindo no meu exercício profissional no magistério. Com frequência se ouvia comentários de professores (as) a respeito de suas insatisfações com os cursos de formação continuada¹. Para estes (as) tais momentos não atendiam suas expectativas em relação a supri-los (as) de estratégias para enfrentar questões presentes em sala de aula tais como: evasão, repetência, violência, e até a maneira mais adequada de abordar os conteúdos didáticos. Além disso, apontavam que os cursos não conciliavam teoria e prática, localizando assim a existência de uma disparidade entre as teorias acadêmicas e a realidade vivenciada. A inquietação com essas queixas levava à reflexão sobre o que exatamente estes (as) profissionais buscavam nos cursos de formação continuada. Se seus interesses não residiriam apenas na busca por descobrir “fórmulas” de como agir para sanar os problemas de sala de aula, como se isto fosse possível, suscitando assim um novo questionamento: seria realmente este o papel das formações continuadas?

Outra questão muito recorrente era a crescente reclamação sobre a falta de tempo para desenvolver outras atividades como: ficar com a família, ler outros livros que não fossem somente os pedagógicos, cuidar de si mesmo (estética) e fazer outros cursos de seu interesse (incluem-se aqui os de pós-graduação); junto com isso o cansaço excessivo e o stress permanente. Reclamações que se agravavam em virtude dos cursos oferecidos acontecerem na maioria das vezes em finais de semana, reduzindo ainda mais o tempo extra-escolar.

¹ Faz-se referência aqui a algumas experiências de formação continuada de professores (as), mais especificamente a três que se participou diretamente, durante o período de 1999-2003, realizadas pelas Secretarias de Educação dos Municípios de Amarante do Maranhão, Davinópolis e Imperatriz, todos no Estado do Maranhão.

Além disto, percebíamos que alguns conhecimentos, como por exemplo, as teorias da educação e as correntes curriculares, que poderiam ter sido adquiridos na formação inicial, cabendo agora um aprofundamento, ainda não faziam parte dos pressupostos teóricos de muitos docentes. Caberia então aos cursos de formação continuada fazer este resgate e aprofundamento teórico? Mas como fazer isto já que tais cursos, em geral, eram realizados aos finais de semana, com carga horária de 20 h/a em média (04 ou 06 encontros, no máximo)?

Dado tais observações (suscitadas a partir dos cursos de formação e em conversas informais com professores (as), e o vivenciar de uma experiência de organização e sistematização da própria prática pedagógica) fez-se necessário algumas indagações a mais: como se está adequando o volume de informações que se espera das formações continuadas no curto período de tempo que se tem para estas? Como se atende aos ritmos diferenciados de construção do conhecimento, aliados ao volume e intensidade cada vez mais amplo das atividades docentes? E ainda, isto não estaria ajudando a construir uma visão dicotômica entre teoria e prática?

Tais questionamentos ganham força com uma pesquisa divulgada pela UNESCO², onde se constata que embora haja um percentual significativo de professores (87,6%) a favor de se aumentar o tempo e as possibilidades de trabalho em equipe com outros colegas tanto em sala de aula como fora dela, são poucos os que gostariam de ocupar um tempo extra (de dez horas de trabalho remunerado por semana) com tais atividades. Predominando uma preferência de 50,1%, por auto-aperfeiçoamento (leitura, busca de novos materiais), enquanto apenas 19,7% dos pesquisados, optaram por cursos de formação continuada³. Os percentuais remetem a conceber a priori, que as formações não seriam então a estratégia de satisfação das necessidades docentes.

Com base nestas e outras questões, *o cotidiano dos (as) professores (as) do ensino fundamental e a possibilidade da práxis no processo de formação continuada*, tornou-se o foco central do presente trabalho, a partir do qual buscamos elucidar a seguinte problemática: qual a articulação existente entre o cotidiano docente e a práxis educativa no processo de formação continuada vivenciado pelos (as) professores (as) do ensino fundamental de primeira fase, do município de Tocantinópolis, no período de 2005 a 2007.

² Cf. UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam – pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004, p. 136 – 137.

³ A referida pesquisa não informava o tipo de formação continuada, supondo referir-se à totalidade das experiências do gênero.

A opção pelo triênio (2005-2007) deu-se em virtude do período marcar a adoção, como política pública, pelo Estado do Tocantins do Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna. A partir de então passou a realizar a formação continuada dos (as) professores (as) e a intervir diretamente nas ações pedagógicas das escolas de ensino fundamental – I fase, da rede estadual de ensino, o que resultou em uma interrupção do projeto autônomo, de organização pedagógica das turmas, que se realizava na Escola Paroquial Cristo Rei (lôcus da pesquisa). Conforme detalharemos no capítulo 3.

A possibilidade de se chegar à práxis educativa a partir do processo de formação continuada pressupõe, em nossa compreensão, a vivência de um cotidiano pautado pelo exercício coletivo, crítico, fundamentado em claras bases teóricas e políticas.

No entanto, o contexto atual parece direcionar-se para outra perspectiva. Caracterizando-se de um lado por avanços tecnológicos (permitindo às ciências desenvolverem estudos e experiências antes não possíveis, como a clonagem e a utilização das células tronco) e pela intensificação do fenômeno da globalização (vencendo barreiras geográficas e aproximando continentes). E de outro, pelo estabelecimento de relações superficiais no tangente aos laços familiares e culturais (JAMESON, 1996), mudanças contínuas, incertezas principalmente no tocante a estabilidade profissional e exigências cada vez maiores no campo profissional que recaem, por sua vez, em mudanças pessoais.

Sob os princípios da sociedade globalizada, pós-industrial, o trabalhador não pode ser mais aquele apenas cumpridor de ordens e com tarefas específicas característico do modo de produção taylorista-fordista, para o qual bastavam as capacidades psicofísicas. Não se quer mais atualmente apenas o profissional qualificado, mas aquele considerado competente. Isto significa dizer que não é mais suficiente ter um diploma ou certificado que ateste a formação em determinada área do conhecimento para se garantir uma vaga no mundo do trabalho, haja vista que “a emergência da noção de competência é fortemente associada às novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, são requeridos atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência” (RAMOS, 2001, p. 66). Caberia aqui a inserção da seguinte pergunta: qual o problema de se querer a competência além da qualificação?

A princípio não haveria problema algum, o que não se pode perder de vista é que a noção de competência, tal como tem se colocado no mundo do trabalho atual, responsabiliza unicamente o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso profissional, desconhece assim, outros

condicionantes que gerem o desemprego atualmente. Além do que, esta noção de competência que tem lugar no denominado pós-fordismo ou toyotismo, prima por profissionais aptos a desempenhar funções diversas, exigindo-se capacidades cognitivas complexas, o que a priori parece ser algo positivo para o trabalhador, que deixaria assim de ficar bitolado a uma tarefa ou setor de sua profissão, todavia este mesmo modelo tem permitido aumentar o desemprego com a diminuição dos postos de trabalho e intensificar a exploração daqueles que permanecem empregados. Além disso, questiona-se até que ponto a noção de competência elimina a fragmentação já característica dos outros modelos de produção? Ou o que existe realmente não é apenas uma ampliação da área de trabalho, mantendo-se o não domínio da idéia geral do que se produz? Ao analisar o conceito de competência Pimenta (2005) percebe nele uma substituição do conceito de “saberes e conhecimentos”, no contexto educacional e do conceito de “qualificação”, no contexto do trabalho. Para esta autora, o termo competência centra-se no posto de trabalho, ou seja, os critérios para se considerar uma pessoa competente depende do local onde se irá trabalhar, relativizando assim os critérios que determinam alguém apto ao cargo. O que justificaria, em alguns casos, a existência de profissionais atuando em áreas totalmente diferenciadas da sua qualificação.

Quando subordinada a esta lógica, a escola parece primar ainda pelos princípios liberais da classe burguesa, presente no momento de sua instituição, que via na educação básica o meio para consolidar seu pensamento, pois esta seria a “forma de socializar os indivíduos de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade e meio de socializar de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade”. (RAMOS, 2001, p. 29). O direito a esta educação configurava-se a condição básica para exercício da cidadania. Por sua vez, ser cidadão, dentro da lógica liberal, era sinônimo de ser proprietário. Destarte, a escola como *locus* privilegiado de socialização do saber sofre diretamente influência do mundo do trabalho, o que acaba tornando-a um instrumento que contribui para materializar a divisão social do conhecimento, expressa na maioria das vezes na “[...] fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão”. (KUENZER, 2005, p. 80).

Concretamente se constata os reflexos desta divisão injusta, na existência de uma hierarquia do conhecimento, onde se entende que existiriam saberes mais importante (científico-teóricos) e outros menos importantes (técnico-práticos). O domínio de um ou de outro indicaria o lugar a se atingir na pirâmide social. Isto é, para aqueles que tiverem as

condições objetivas necessárias será ofertado um saber integral (que alia teoria e prática), enquanto para quem apresentar dificuldades seja de ordem social ou econômica, reserva-se um saber predominantemente técnico e prático, fundamentado em conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo.

Esta divisão pode ser ilustrada, por meio da observação do perfil do público que procura determinados cursos de ensino médio e de graduação. Ou seja, geralmente os cursos que exigem uma maior disponibilidade de tempo e investimento financeiro, que acarretam na aquisição de empregos que dão status e os melhores salários, são procurados pela clientela de classe média e alta. Enquanto que cursos de caráter mais técnico e de formação em moldes mais compactos são procurados em sua maioria pela classe mais baixa da população, que precisa geralmente conciliar estudo e trabalho. Frequentemente estes cursos não trazem boas remunerações salariais, situa-se aqui o caso do magistério e das licenciaturas⁴. Também se pode citar como exemplo, a procura por cursos particulares, de caráter técnico profissional (Auxiliar de Enfermagem, por exemplo) ou à distância, com carga horária reduzida, que viabilizaria uma certificação mais rápida. No Tocantins pode-se mencionar como exemplo, a EDUCON (Educação Continuada) atual EADCON (Educação à Distância e Continuada), que oferece o curso de pedagogia, na modalidade Telepresencial, com duração de três anos.

No caso específico de Tocantinópolis, município sede desta pesquisa, basta chegar à cidade e perguntar quais seriam as melhores escolas, para termos retratada a seguinte divisão na fala de seus moradores: a Escola Dom Orione, no que diz respeito ao ensino médio (também referência no ensino fundamental que abrange do 6º ao 9º ano). E em relação ao ensino do 1º ao 5º ano a Escola Cristo Rei. Atualmente a Escola XV de Novembro também passou a ser destaque, em virtude de ter adotado o regime de escola em tempo integral. Vale registrar que embora todas sejam escolas públicas, duas (Dom Orione e Cristo Rei) são escolas pertencentes à congregações religiosas que foram conveniadas pelo Estado, passando a pertencer assim a rede Estadual de ensino, conforme explicitamos no detalhamento do campo da pesquisa.

Trazendo para este contexto, de hierarquização do conhecimento e ênfase na competência, a análise feita por Kuenzer (2005), chega-se à compreensão de que hoje se vive um processo de “*exclusão includente e inclusão excludente*” que deixa marcas profundas na

⁴ Em 2002, considerando-se somente a demanda na rede pública de ensino em todo Brasil, a procura pelos cursos de licenciatura foi de 05 candidatos por vaga, em contrapartida, o curso de medicina registrou uma proporção de 41 concorrentes para cada vaga, seguido pelo curso de direito, que foi de 18 candidatos por vaga (MEC/INEP, 2003)

sociedade e nos sistemas de ensino, pois no mercado de trabalho a concorrência entre quem obteve uma formação mais completa e outro que teve uma formação aligeirada e parcial não se configurarão como equivalentes. O que gera a hipótese de que a fragmentação somente desaparecerá quando o processo educativo superar a dicotomia formação para o trabalho e formação acadêmica.

Caso contrário, pode simplesmente vir a corresponder à substituição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, o qual nem sempre é criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação, formal e realmente subsumido pelo capital, tal como no toyotismo. (KUENZER, 2005, p. 81)

A análise da referida autora é elucidativa ainda quando explicita que as atuais exigências profissionais resultam numa desqualificação do trabalhador, decorrente por um lado, da desespecialização do trabalho industrial oriunda do fordismo e por outro, fruto do fenômeno do trabalho temporário, parcial e por contratos. Neste contexto, a “*erosão do coeficiente de empregabilidade*”⁵ é um fantasma constantemente presente, haja vista que, existem várias estratégias de *excluir* o trabalhador do setor formal, onde ainda haveria garantias dos direitos trabalhistas, e, por conseguinte há muitos estímulos à *inclusão* no setor de trabalho informal ou mesmo no formal, mas em condições precárias, sem os direitos que deveriam lhe assistir. Isso nos possibilita fazer uma correlação com o que acontece nos sistemas de ensino, sobretudo no que se refere ao ingresso de professores sem concurso e sua permanência com contratos precários. Em reportagem divulgada pela Revista Nova Escola⁶, sob o título de “*Profissão Professor*” foi apresentado que alguns Estados brasileiros mantêm em suas redes de ensino (municipal e estadual) um alto percentual de professores (as) contratados (as) temporariamente, como, por exemplo, o Piauí, que evidencia um percentual de 75% do quadro docente estadual como temporário.

⁵ O termo empregabilidade é utilizado no sentido de capacidade em se manter no mercado de trabalho. A este respeito ver CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

⁶ Quer se chamar atenção aqui, apenas para os números divulgados pela reportagem, que em virtude de serem dados fornecidos diretamente pelos Estados à revista, não foram encontrados registros em outras fontes. Neste sentido, de acordo com a reportagem o Estado do Tocantins não enviou dados sobre os professores concursados, por isto, não aparece no quadro sobre este assunto. A reportagem na íntegra encontra-se na Revista Nova Escola, abril, 2007.

Facci (2004, p. 6) ao tecer suas primeiras considerações sobre se a realidade atual da formação docente se encaminharia para uma valorização ou esvaziamento do trabalho do professor compartilha da premissa exposta por Kuenzer (2005) ao afirmar que,

O emprego encontra-se num momento de redefinição. Embora o desenvolvimento econômico e a tecnologia já tenha caminhado o suficiente para que o homem possa investir em lazer suas horas excedentes ao que é necessário à produção, estamos ainda 'lutando' para ter um trabalho, submetendo-nos a empregos temporários, a trabalho sem registro e sem direitos trabalhistas conquistados pelas lutas sindicais.

O clima de insegurança, de incerteza e a busca pelo perfil de um profissional competente incitam os profissionais, incluindo os da educação, a uma corrida permanente por cursos e volume de informações cada vez maior, de preferência em curtos espaços de tempo, o que dificulta a assimilação, dado o volume de informação recebida, e sua transformação em conhecimento, alimentando uma falsa esperança de poder resolver definitivamente o estado de angústia em que está inserido. Tal constatação remete a hipótese inicial a respeito da construção da práxis estar ligada à necessidade de um cotidiano fundamentado teoricamente, que possibilite uma leitura crítica da realidade circundante, o que parece não estar acontecendo no contexto atual.

Esta situação condiz com a lógica de “*inclusão excludente*”, pois por um lado, há o estímulo constante à inserção nos diversos níveis e modalidades de educação escolar, incluindo as formações continuadas, mas por outro, o que com freqüência se oferece aos educadores como opções de formação, recai no cenário delineado acima. Deste modo deduz-se que “[...] não correspondem aos necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo [...]” (KUENZER, 2005, p. 92).

Tem-se assim de um lado o discurso de uma crescente exigência por uma formação que vá além dos elementares conhecimentos técnicos de leitura, escrita e cálculo, e de outro, a oferta crescente de cursos de formação inicial e continuada à distância e em curtos períodos de tempo, que dão margem para dúvidas a respeito de seus reais objetivos. Compreende-se que isto, reitera a observação de Kuenzer (2005, p. 85) a respeito das formações serem “[...] parcelizadas por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo que o trabalho pedagógico nunca seja discutido em sua totalidade, dentro do espaço de sua realização: a escola”.

Dentro da linha de defesa da escola como espaço de discussão e, primordialmente, da valorização da experiência docente e do saber gerado por ela, Jorge L. Bondía (2002) chama atenção para as armadilhas do momento presente ao verdadeiro sentido da experiência⁷. Para este autor (2002, p. 3), “[...] a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Seus estudos apontam para a existência de quatro aspectos limitadores da vivência de experiências: o excesso de informação, o excesso de opinião, o excesso de trabalho e a falta de tempo. Sob seu ponto de vista, a quantidade de informação veiculada (primordialmente com o advento dos meios de comunicação virtual como a Internet) aliada à velocidade com a qual é recebida, dificulta a realização de uma sistematização mais concatenada dos fatos e conhecimentos por parte do indivíduo. Que por sua vez, ainda está submetido constantemente à exigência de sempre ter uma opinião a respeito de tudo o que acontece, mas por esbarrar com freqüência no excesso de trabalho e na falta de tempo, acaba adotando como suas algumas apreciações já realizadas. Situação propícia a se construir, portanto um saber superficial, onde prevalece, em alguns casos a quantidade e não a qualidade. Em suas palavras,

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. [...] Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, é também inimiga mortal da experiência. (BONDÍA, 2002, p.04)

No âmbito específico da formação docente, a valorização da experiência e do saber gerado por ela, constitui um dos eixos dos estudos que vem ganhando espaço nas últimas décadas, exponenciados por autores como Nóvoa (1995, 1999, 2000), Tardiff e Lessard (2005), Huberman (2000) dentre outros. Esse grupo de autores, propondo-se a “*construção de uma nova concepção da formação continuada*”, vai se contrapor às chamadas perspectivas “*clássicas*”. A principal diferença entre estas duas perspectivas residiria no foco central de discussão. Pois, enquanto que a segunda (clássica) prima pelas discussões em torno

⁷ O termo designa todo o conhecimento espontâneo ou vivido, adquirido pelo indivíduo ao longo da sua vida. Sua origem remonta ao campo filosófico, tendo na corrente conhecida como “Empirismo”, que vê na experiência a única fonte de todo saber, sua base fundadora, exponenciada por Descartes entre outros. Cf. HOWARD, Caygill. **Dicionário Kant**, 2000, p. 137.

dos conteúdos, metodologias de ensino, de uma forma mais ampla, e em alguns casos valorizando-se o conhecimento mais científico; a primeira (nova concepção) destaca o que se denomina de saber docente ou saber prático, originário das experiências intra-escolar.

De acordo com Candau (1996) as perspectivas “clássicas” dizem respeito aos convênios das Secretarias de Educação Municipal e/ou Estadual com Universidades para realização de cursos de especialização, aperfeiçoamento em áreas específicas do conhecimento, recorrendo a diversas estratégias metodológicas presenciais ou em forma de cursos à distância. Ou ainda programas diretamente oferecidos pelas Secretarias de Educação para atendimento de necessidades específicas, geralmente direcionado para a leitura e escrita. Uma outra modalidade que ganha espaço é a formação em serviço, recorrendo-se a instituições que seguindo o slogan “*adote uma escola*”, mantém um relacionamento de colaboração voltada para questões específicas das instituições de ensino. O “*movimento de renovação das formações continuadas*” seria composto de três eixos de fundamentação: a escola como *locus* das formações continuadas, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Guiando-se ainda pelas análises de Candau (1996), o primeiro eixo - *a escola como locus das formações continuadas* - deslocaria a formação continuada dos (as) professores (as) da universidade para a escola, por se entender que seria nela que eles (as) aprendem, desaprendem, reconstróem o conhecimento, ou seja, onde se tem um aprimoramento da formação. O segundo eixo - *a valorização do saber docente* -, de certa forma está contido no primeiro, pois enfatiza a importância de se valorizar os saberes docentes, construídos ao longo da prática pedagógica desenvolvida na escola. De acordo com este fundamento, as formações continuadas clássicas tendem a não considerar este saber, privilegiando somente o conhecimento científico construído na academia. E o terceiro eixo - *ciclo de vida dos professores* -, parte da ótica da necessidade de se superar o modelo abrangente e unitário de formação que não considera as diversas fases pelas quais passa o profissional da educação durante seu ciclo de vida profissional, compreendido nas seguintes fases⁸: a entrada na carreira; a estabilização; a diversificação; pôr-se em questão; a serenidade e distanciamento afetivo; o conservadorismo e lamentações; e o desinvestimento ou final de

⁸ As referidas etapas constituem uma síntese dos estudos desenvolvidos, durante cinco anos, pelo professor Michaël Huberman, membro da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Em seu livro, *La vie des enseignants: evolution et bilan de une profession*, publicado em 1989, ele sintetiza as 160 entrevistas feitas com professores visando compreender a relação entre as fases de vida em situação de sala de aula com o desenvolvimento do indivíduo na idade adulta. (HUBERMAN, 2000).

carreira. A formação deveria assim levar em conta cada uma destas etapas, se estruturando para atender as peculiaridades e motivações correspondentes a cada ciclo de vida em particular.

Partindo destas duas perspectivas pontuadas (clássica e de renovação da formação continuada) considera-se pertinente dois questionamentos desenvolvidos pela própria Candau (1996, p. 151-152) por considerá-los convergentes com a problemática desta pesquisa, principalmente o primeiro deles.

O primeiro questionamento se refere ao fato de muitas dessas buscas apresentarem a tendência a privilegiar os aspectos psicossociais e a focalizar realidades micro, de caráter intra-escolar ou centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente. [...]
 Outro aspecto [...] diz respeito ao fato dessa perspectiva ter trabalhado muito pouco a inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar. [...]. **(Temas como diversidade cultural, etnia, e questões de gênero fariam parte deste âmbito de preocupação deixado em segundo plano – grifo nosso).**

Tais questionamentos tornam-se ainda mais significativos se considerarmos que a partir de 1990, no Brasil, vive-se um momento conjuntural de hegemonia do projeto neoliberal, onde determinados aspectos são silenciados e outros vêm à tona visando atender a interesses que são contrários às reivindicações dos mais pobres. Por isso, é importante atentar-se para o que está posto como foco central nas formações. Acreditamos que nenhum volta-se inteiramente para questões intrínsecas à escola, desligadas de uma análise contextual e nem os estudos somente de cunho acadêmico, principalmente se estes estão inseridos na perspectiva de realizar-se em curtos espaços de tempo e/ou à distância, darão conta de contemplar questões que se tornam cada vez mais prementes nas pautas de formação continuadas, como o “tipo de educação que se quer”, “para que tipo de sociedade”, enfeixadas a uma análise crítica das reformas. Segundo Castanho (2001) as reformas realizadas a partir dos anos 1990, encaminharam-se para sete campos foco: a Reforma do Estado, visando diminuir de forma geral as atribuições diretas do Poder Público e sua paulatina transferência para o setor privado; o ajuste monetário, consistente no Plano Real; a flexibilização das relações de trabalho; a Reforma da Previdência; a Reforma Educacional, feita através de um conjunto de medidas, nucleadas na LDB 93.94/96; o ajuste fiscal e o controle do déficit

público, que já se encontrava nos planos do ajuste neoliberal, mas que passou a ser exigência do FMI para liberação de empréstimos de valores aproximados a 30 milhões de dólares, devido ao ataque especulativo ao real.

É preciso considerar também que não se quer aqui deixar de ver a figura do (a) professor (a) como um profissional e como tal, tem direitos e deveres inerentes à sua profissão. Todavia observa-se também que o contexto que permeia o trabalho docente vem oscilando entre a “*valorização*” do (a) professor (a) colocando-o (a) como a personalidade central da escola, valorização esta que lhe atribui praticamente a responsabilidade total pelo “sucesso ou fracasso” do processo ensino-aprendizagem como se sua ação fosse o único determinante do resultado educativo; e o silêncio ou descaso nos aspectos político-sociais que permeiam as questões salariais, de estrutura do sistema escolar e de organização administrativa, que resulta num “*esvaziamento*” do trabalho educativo como profissão. Não se quer aqui, desconsiderar a responsabilidade e o papel social da figura docente, todavia, não se pode tecer uma análise crítica sem perceber os outros elementos envolvidos, que compõem a realidade na sua totalidade.

É necessário esclarecer ainda que a perspectiva adotada nesta pesquisa não visa tecer uma análise a respeito de programas específicos desenvolvido pela Secretaria de Educação, embora não se possa desconsiderá-los como elementos presentes e determinantes no contexto a ser pesquisado. Nossa proposta busca os elementos inerentes ao cotidiano docente, que revelem a existência da possibilidade ou não de se construir uma práxis educativa com base no processo de formação continuada recebido. Tomando-se como primeira referência teórica ao termo, a definição elaborada por Vázquez (1977) quando assim o concebe: uma ação refletida, conscientemente, de escolha e luta pela transformação da realidade presente.

De acordo com os estudos de Lefebvre (1991) a vida cotidiana é tida como centro das atenções de hoje, atenção por parte do Estado e atenção por parte da produção capitalista de bens de consumo. Para esse autor, o Estado moderno gere o cotidiano direta (regulamentos, leis e proibições) e indiretamente (intervenções múltiplas: aparelhos da justiça, pela orientação da mídia, conteúdos das informações, etc).

Com as mudanças ocorridas na vida cotidiana do mundo moderno, o consumo passou a ser a palavra de ordem desta era tecnológica e do homem atual. Utensílios, máquinas, conselhos e receitas são tidos como mercadorias altamente lucrativas. A vida

cotidiana pode ser vista como um espaço modelado, pelo Estado e pela produção capitalista, com o objetivo de construir homens voltados para o consumismo dócil e voraz, de eficiência produtiva, que abdicam de sua condição de sujeito e cidadão. Em outras palavras, as constatações de Lefebvre (1991) apontam que a vida cotidiana modela as relações e a forma humana, moldando o homem para aquilo que o mercado necessita. Transformando a sua subjetividade em mercadoria. Mas seria somente este o pressuposto que envolve as análises a respeito do cotidiano? Não haveria nele a possibilidade de se construir uma lógica contrária a esta subsunção ao capital?

Para se encontrar possíveis respostas a estas questões, tornou-se necessário compreender mais a fundo as teorias do cotidiano que por sua vez ligam-se intimamente ao termo práxis. A opção teórica procurada foi a que prima por uma visão mais dialética da realidade. E neste sentido, Agnes Heller é uma autora tomada como referência pelos que estudam este tema, por seu livro “*Sociología de la vida cotidiana*” (1991), prefaciada por Lukács, seu orientador, durante o tempo em que foi membro da Escola de Budapeste. Nesta obra a autora concebe o cotidiano como o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares. Entendendo este homem particular como aquele concreto “[...] es decir, el hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo.” (HELLER, 1991, p. 19). E para ocupar esse lugar, ele precisa dominar elementos presentes na sociedade que o circunda como: a língua, os costumes e usos de objetos.

Adentrando um pouco mais na temática mencionada, verifica-se que é possível perceber qual seria a priori a relação estabelecida entre cotidiano e práxis. Neste sentido, em outro trabalho, Heller (2004, p. 32) destaca que,

O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade. As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado.

A citação acima traz consigo três importantes elementos de reflexão: o primeiro, diz respeito à existência de uma integração entre pensamento e ação, que se faz presente na cotidianidade, e a permanência neste estágio, por assim dizer, não permite uma elevação ao plano da teoria. Segundo, a atividade cotidiana não é sinônimo de práxis, sendo que esta só acontece quando elevada ao nível da atividade humano-genérica consciente, ou seja, quando direciona-se às ações coletivas intencionais. Torna-se aqui perceptível uma convergência do pensamento de Heller com o de Vázquez, que também situa a práxis como uma ação refletida e consciente.

O outro elemento de reflexão reside no fato de que a produção do novo não se atrela ao já dado, embora parta dele, ou seja, a mera repetição de algum conhecimento que se viu não o torna novo, nem significa uma apropriação por parte do seu reproduzidor, pois assim o será, parafraseando Betty Oliveira (1996), quando a informação adquirida se transformar em instrumento para desvelar a realidade concreta, servindo de base e orientação para a prática de transformação desta realidade. Em síntese para que a práxis aconteça “[...] é necessário, sim, que o pensamento capte a realidade nas suas múltiplas determinações conhecendo-a, mas não para conciliar-se com ela e sim para transformá-la”. (OLIVEIRA, B. A., 1996, p. 9)

Heller (2004, p.17) explicita ainda que “a vida cotidiana é a vida do homem inteiro”. Partindo desta assertiva, pode-se compreender que estudar a vida cotidiana não se resume a investigar aspectos secundários ou sem importância para a história, visto que esta (a vida cotidiana) se constitui de ações humanas. E este ser humano, em sua totalidade é um ser simultaneamente particular e genérico. Betty Oliveira (1996) segue esta mesma linha de pensamento, ao considerar que por ser o trabalho uma atividade eminentemente humana e vital ao homem, mesmo quando se realiza em momentos solitários, carrega consigo o caráter social e genérico, por exercer uma determinada função dentro de um determinado sistema social histórico e concreto.

Nesta perspectiva tomar o cotidiano docente como uma das categorias de investigação, pressupõe que mesmo ele sendo um espaço propício à alienação - por trazer em sua essência questões como a divisão social do trabalho; a exacerbação do individualismo e do consumo – como é o caso no marco do capitalismo –, também nele reside a possibilidade do desenvolvimento dos indivíduos, nas suas duas dimensões: a particular e a genérica. Desenvolvimento este que pode ser denominado “condução da vida”, ou seja, “[...] a

possibilidade, de construir para si, uma hierarquia consciente, ditada por sua própria personalidade, no interior da hierarquia espontânea⁹.” (HELLER, 2004, p. 40).

Ainda dentro desta visão dialética de constituição do sujeito histórico, percebemos que Gramsci (1995) reitera a questão helleriana do que significaria conduzir a vida. Ele, portanto dá destaque ao termo “*possibilidade*”, na medida em que a situa não como *a* realidade, mas como *uma* realidade. Na lógica gramsciana, o termo possibilidade designaria ter liberdade para fazer o que se pretende. Ter as condições objetivas para se realizar ou não algo. Mais do que isto, além de ter as condições, seria também conhecê-las, saber utilizá-las e querer fazer uso delas, assumindo-se assim uma postura axiológica em relação a estas possibilidades.

A alienação, neste contexto, traduz-se em não se ter permissão ou efetivação destas condições na vida da maioria dos homens. O termo alienação é tomado como designação de “[...] uma situação psicossociológica de perda da própria identidade individual ou coletiva, relacionada com uma situação negativa de dependência ou de falta de autonomia” (PIANCIOLA, 1991, p. 20)

Acredita-se que para o alcance da concretização desta possibilidade (construção para si de uma hierarquia consciente, ou nas palavras de Gramsci ter um conhecimento de mundo conscientemente construído) torna-se necessário aos docentes a apropriação dos múltiplos determinantes da sociedade, remetendo a compreensão que uma das formas de concretização pode ser o desenvolvimento de processos de formação continuada que propicie uma unidade mediadora entre pensamento e ação, teoria e prática, e que os instrumentalize nas dimensões: social, epistemológica, política e ética.

Em outras palavras, “cada indivíduo que nasce, para que possa tornar-se humano, precisa apropriar-se, objetiva e subjetivamente, das objetivações já existentes do gênero humano” (OLIVEIRA, B. A., 1996, p. 16). Pois através deste processo são satisfeitas as necessidades vitais e produzidas novas necessidades, que ganham paulatinamente um caráter mais complexo. Reside neste contínuo movimento de produção e satisfação das necessidades, a essência da história, ou seja, a ação histórica social do homem se tornar homem.

A análise do cotidiano dos (as) professores (as) do ensino fundamental e a possibilidade da práxis no processo de formação continuada, realizada pelo Estado do

⁹ Cf. Heller (2004, p. 40) “A hierarquia espontânea é determinada pela época (pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade), na outra margem residiria a hierarquia consciente, constituída pelo indivíduo.”

Tocantins, no município de Tocantinópolis, propõe-se a uma apropriação empírico-teórica sobre o cotidiano docente e do processo de formação continuada, numa perspectiva qualitativa, por haver o entendimento de que esta se caracteriza “[...] como uma tentativa de compreensão mais detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]” (RICHARDSON, 1999, p. 90).

Torna-se válido ressaltar que a opção pelo aspecto qualitativo não se opõe ou anula o quantitativo, por percebê-los como complementares. Propõem-se, realizar uma abordagem dialética que pensa a quantidade como uma qualidade dos fatos e fenômenos sociais (MINAYO, 2002). O princípio metodológico da investigação dialética da realidade parte da premissa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Sendo ao mesmo tempo parte de um todo e o todo de uma parte. Seguindo esta lógica de análise da realidade, o fenômeno assume características de ser determinante e determinado, por questões internas e externas (KOSIK, 1976).

Neste sentido, as contradições são fundamentais como mola impulsionadora do movimento do próprio pensamento e dos conceitos já existentes, que vão se elucidando reciprocamente levando a concreticidade. Assim, “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos” (KOSIK, 1976, p.45).

Com base nestes pressupostos, partir de uma concepção dialética da realidade significa que a totalidade dos fatos constitui, de acordo com o mesmo autor acima mencionado “[...] a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido”. (Idem, 1976, p. 35). Desta forma, procura-se dissipar a compreensão de que para se chegar à totalidade precisa-se ter o conjunto de todos os fatos ou apreender e esgotar todos os pontos referentes à realidade, pois isto se torna inviável, haja vista o contínuo movimento da realidade. No entanto, não se pode perder de vista que para analisar o cotidiano docente relacionado à possibilidade da práxis educativa no processo de formação continuada, faz-se necessário situá-los dentro de um momento histórico, localizar as múltiplas determinações que os constituem, os determinam e os fazem determinantes entre si. Destarte sem perder a dimensão e importância das outras categorias centrais de nosso trabalho (práxis e formação continuada), colocamos a questão do cotidiano no centro da investigação.

Com essa perspectiva, a presente pesquisa objetiva de forma geral: analisar o cotidiano dos (as) professores (as) do ensino fundamental e a possibilidade da práxis no processo de formação continuada, realizada pelo Estado do Tocantins, no município de Tocantinópolis, no período de 2005 a 2007. Para tanto, de maneira mais específica visa: verificar como as Políticas Educacionais de Formação docente no Brasil, implementadas a partir dos anos de 1990, interferiram no cotidiano dos (as) professores (as); identificar as concepções a respeito de cotidiano e práxis considerando suas condições essenciais para gerar processos de transformação; e analisar elementos constitutivos da vida cotidiana dos (as) professores (as) da Escola Paroquial Cristo Rei e sua relação com a possibilidade da constituição da práxis educativa no processo de formação continuada da rede pública estadual, do município de Tocantinópolis.

Adota-se um estudo de caráter explicativo, em relação ao momento de apreensão do campo empírico, por este partir da preocupação de identificar os fatores que determinam ou que cooperam para a ocorrência dos fenômenos estudados, procurando explicar o porquê e a razão das coisas. (GIL, 1996; TRIVIÑOS, 1987).

Enquanto procedimento técnico metodológicos fez-se a opção: pela pesquisa bibliográfica¹⁰ e o estudo de caso¹¹. A escolha da pesquisa bibliográfica justifica-se em razão desta enfocar questões que já acumulam uma vasta abordagem teórica como é o caso do cotidiano e da formação docente, que têm recebido atenção por parte de vários trabalhos acadêmicos, requerendo assim uma consulta às obras já sistematizadas. Além disto, dado a necessidade de se ter conhecimento de como atualmente se encontra a formação continuada na rede estadual de ensino de Tocantinópolis, a consulta a documentos da escola e da Secretaria de Educação tornou-se uma necessidade.

Este primeiro passo metodológico se complementou com a escolha do Estudo de Caso, por ser possível através dele, realizar uma pesquisa de caráter mais aprofundado,

¹⁰ A pesquisa bibliográfica é aquela realizada a partir de material já elaborado, formado principalmente de livros e artigos científicos. Esta modalidade de pesquisa serve para obtenção de informações acerca de técnicas de coleta de dados, obtenção de dados em resposta ao problema formulado e na interpretação de resultados (GIL, 1996; MARCONI, 1999). Constitui-se assim, no momento de identificação, seleção, classificação, leitura e fichamento das fontes referentes: às Reformas Educacionais nos anos 90; as políticas de formação docente no Brasil de forma geral e especificamente as direcionadas para a Formação Continuada; as concepções a cerca de cotidiano e de práxis educativa. Adotamos como critério para seleção do material a ser fichado, o de aproximação com a concepção teórica que embasa o estudo.

¹¹ Como método de pesquisa o Estudo de Caso pode ser assim definido “[...] um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação.” (YOUNG apud GIL, 1996, p. 59)

contemplando a exigência que circunda os estudos a respeito do cotidiano, mas permitindo dar destaque a apenas um dos possíveis objetos presentes no campo de pesquisa, sem, no entanto, perder de vista a dimensão dialética da relação todo e parte. Haja vista que a exigüidade do tempo que se dispunha para a construção da trajetória empírica, não permitiria uma análise detalhada de uma realidade mais ampla. Buscou-se ainda, com base em Marconi (1999), descobrir a concepção que os entrevistados tinham a respeito do tema da pesquisa. O principal benefício de sua escolha configurou-se exatamente na possibilidade de adentrar com mais profundidade no objeto de pesquisa, localizando os elementos que tornam a Escola Paroquial Cristo Rei uma referência enquanto lócus de ensino na cidade, em se tratando de ensino fundamental primeira fase.

Tem-se ciência por outro lado, que a centralidade neste procedimento de pesquisa inviabilizou, por exemplo, o estabelecimento de analogias entre a escola pesquisada e as outras instituições de ensino presente no município. Fato que em momento algum distorce as conclusões a que se chegou com este trabalho, ou minimiza a relevância da instituição pesquisada para a comunidade local.

Conforme já se indicou, o lócus de pesquisa é a Escola Paroquial Cristo Rei, (Escola Estadual de Ensino Fundamental – I fase) localizada no município de Tocantinópolis. Integrante dos 25 municípios que formam à região denominada Bico do Papagaio¹² no Estado do Tocantins. O município de Tocantinópolis foi fundado em 1818, sendo uma das cidades mais antigas da região. Localizada na parte norte do Estado, distante 570 km de Palmas (capital do Estado), situa-se à margem esquerda do rio Tocantins, fazendo fronteira com o Estado do Maranhão, que se situa na outra margem. Inicialmente foi denominado de Boa Vista, mas em 1852, para diferir da cidade de Boa Vista no Estado de Roraima, passou-se a chamar Boa Vista do Tocantins. Sendo denominada de Tocantinópolis somente em 1943, após entrar em vigor a lei que proibia a existência de dois topônimos (nome de lugar) iguais¹³. Foi elevada à categoria de cidade em 28 de julho de 1858, completando assim, 149 anos em 2007.

Entre suas particularidades pode-se registrar primeiramente, a falta de consenso nas informações acerca de seus possíveis fundadores, figurando entre eles os lavradores Faustino e Venâncio, Pedro José Cipriano e Dona Apolônia. Tomando-se por base os relatos

¹² Ver mapas em anexo.

¹³ Tocantinópolis foi um dos nomes escolhidos para a povoação que se formava na estrada Belém-Brasília, hoje, cidade de Guaraí. Devido à existência dessa toponímia na antiga Boa Vista do Tocantins, o lugarejo passou a se chamar Guará e finalmente Guaraí. (SILVA, O. B., 1997, p. 209).

de Correia (1977), primeiramente haveriam chegado os dois lavradores (Faustino e Venâncio) que por uma casualidade, saindo de Pastos Bons-MA, vindo pelo rio à procura de onde se estabelecer com a família, encontraram um lugar considerado produtivo pelas suas características naturais. Batizando o lugar de Boa Vista, em virtude da visão que proporcionava aos que chegavam pelo rio Tocantins. Sete anos mais tarde, teria chegado Pedro José Cipriano, na condição de fugitivo dos trabalhos forçados de um canal que se abria no Baixo Tocantins, construindo assim que chegou uma capelinha em frente ao rio. E, por último, vinda de Taury, cidade próxima de Boa Vista, chegaria à cidade a senhora Apolônia acompanhada por sua família. Mesmo assim, é José Pedro Cipriano que aparece oficialmente como fundador da cidade. Mas há quem discorde, dizendo que tal crédito, deveria ser da senhora Apolônia, por ter sido seu genro o fundador da primeira escola de Tocantinópolis.

Tais controvérsias na verdade revelam o contexto de disputas que marcaram o início da cidade, advindas da forte presença de uma política coronelista que figurava em todo Estado de Goiás. Aparecendo como figura representativa dos coronéis da região o Padre João de Souza Lima, nascido na cidade em 1893, e organizador de revoltas, a principal datada de 1936, quando constituiu um grupo armado de 200 homens para tomar a prefeitura de seu adversário político, Manoel Gomes da Cunha, para quem havia perdido as eleições para prefeito municipal (PALACIN, 1990). O Padre João aparece nos relatos de Correia (1977) como a principal personalidade da cidade, simbolizada na expressão “Boa Vista do Padre João”, comumente usada por moradores mais antigos.

Explica-se desse modo, a questão de no campo político, ainda serem perceptíveis práticas típicas das administrações públicas no interior do Brasil: a alternância do poder entre poucas famílias de políticos tradicionais da cidade, os cargos públicos ficam no círculo de parentesco ou servem de moeda de troca e o sistema de favor ainda é a principal forma de relação entre representantes e representados. Os diretores de escola exercem o cargo por indicação política (tanto na rede estadual como municipal) e a população em geral não tem tido grande presença nos meios políticos através de seus movimentos sociais e suas mobilizações. Realidade que pode levar a indagar se há alguma possibilidade de mudança deste contexto? Embora não caiba neste momento um aprofundamento da questão, faz se mister registrar que no ano de 2007, iniciou-se um movimento para criação do Sindicato dos (as) Professores (as) que atuam na rede municipal de ensino.

Outra particularidade deste município diz respeito a uma variação constante de sua população, situação descrita em livro recém lançado, onde se discute a situação turística da cidade, evidenciando um decréscimo de sua territorialidade e da população a partir do ano de 1980.

Apesar de perdido cerca de 50% da população e mais de 78% do seu território em pouco menos de quinze anos, Tocantinópolis deu um relativo salto qualitativo, pois se tornou uma cidade urbanizada, uma vez que a população urbana cresceu rapidamente e a população rural ao contrário, diminuiu bastante nos últimos trinta anos, [...]” (SOUSA, 2007, p. 14)

Os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente a este período confirmam a afirmação feita por Sousa, pois em 1980 a cidade possuía uma população estimada em 28.053 habitantes, destes cerca de 67% residiam na zona rural e apenas cerca de 33% na zona urbana. Em 1990, o número de habitantes caiu para 20.841, mas com a seguinte inversão: 35% somente residiam na zona rural e 65% situavam-se na zona urbana. Em 2000 registrou-se um aumento da população, que passou para 22.773 habitantes, sendo que destes, cerca de 18% integravam a zona rural, enquanto que 82% compunham a zona urbana. Em 2006, os dados do IBGE¹⁴ divulgaram a estimativa de 26.994 habitantes. No ano de 2007 registrou-se um decréscimo na contagem da população, que passou a ser de 21.027 habitantes¹⁵.

De acordo com o autor, esta variação, até 2006, se explica em virtude de 1990 marcar um período de consolidação do Estado do Tocantins enquanto mais nova Unidade Federativa do Brasil, após seu desmembramento do Estado de Goiás¹⁶. E também, “[...] pelo deslocamento de significativos fluxos migratórios da zona rural do próprio município e, em menor escala de cidades adjacentes e de outros estados (Maranhão e Pará, principalmente), em busca de melhores oportunidades na zona urbana de Tocantinópolis”. (SOUSA, 2007, p. 16).

¹⁴ De acordo com dados coletados no site www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php, acessado em maio de 2007.

¹⁵ Cf. dados divulgados no site www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/TO.pdf, acessado em setembro de 2007.

¹⁶ A história de todo o processo de criação do Estado do Tocantins foi amplamente retratada na tese de doutoramento da professora Maria José de Pinho, docente da Universidade Federal do Tocantins, recentemente publicada em livro sob o título **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. Goiânia: Cànone Editorial, 2007.

Uma terceira particularidade está no fato de abrigar em seus limites territoriais nove (09) aldeias indígenas pertencentes ao povo Apinayé (Aldeia Patizal, São José, Mariazinha, Bonito, Riachinho, Prata, Palmeiras, Brejão e Serrinha).

Quanto aos aspectos econômicos¹⁷ não se pode afirmar, na atualidade, que haja a predominância de um setor ou outro, no entanto, para constituição da renda local destacam-se a forte influência do funcionalismo público, do comércio varejista, prestadores de serviços, atividades agropecuárias, pelo mercado informal e também por pequenas indústrias. Este último caso representado por duas empresas de médio porte na cidade: a TOBASA (Tocantins Babaçu S/A), com beneficiamento do coco babaçu; e a ASA NORTE com a produção, abate e comercialização de frango. As atividades agrícolas são desenvolvidas de forma rudimentar e buscam atender as necessidades de subsistência com cultivo de arroz, milho, feijão e mandioca. Na pecuária se destaca a predominância de criação de bovinos e suínos, para produção de carne e leite, em grande parte apenas para consumo da população local.

Em relação à cultura, merece destaque as Festas Juninas – que acontecem nos últimos dias de junho, no espaço denominado “Quadrilhedrô”, agregando no período de apresentações, grupos de danças não só de Tocantinópolis como também de cidades vizinhas. O aniversário da cidade, que ocorre no dia 28 de julho, contando com diversas atrações artísticas durante a semana que o antecede. Vale ressaltar, que o mês de julho demarca o tempo de recesso escolar e também da abertura das praias localizadas ao longo do Tocantins, em virtude da vazante do rio. São elas: Praia do Meio, Ilha da Santa, Praia do Fernando, Praia Grande. A cidade ganha neste contexto um movimento mais intenso de pessoas, algumas são filhos de moradores que por algum motivo estão vivendo fora de Tocantinópolis e aproveitam para visitar os parentes nas férias. A grande movimentação faz surgir uma melhoria nas estruturas tanto das praias, quanto de outros logradouros da cidade. Fato não perceptível após a temporada de férias. Além das praias, o município conta permanentemente com diversos balneários como: Helaide, Asmat (Clube dos servidores municipais), Pedro Bento, Pedro Isaías, Santana e Cai N’água, todos localizados às margens do Ribeirão Grande, que após cortar parte da cidade deságua no rio Tocantins (SOUSA, 2007).

Se por um lado o município sofre com alguns fenômenos típicos de cidade de pequeno porte do interior do Norte e Nordeste: precária assistência médica, problemas na educação pública e inadequados serviços urbanos como esgoto e coleta de lixo. Por outro

¹⁷ Informações disponíveis no site www.tocantinopolis.to.gov.br, acessado em maio de 2007.

lado, a presença de um Campus Universitário da Universidade Federal do Tocantins – UFT, com os cursos de pedagogia e ciências sociais (esse último funcionando a partir do segundo semestre de 2007) criam expectativas quanto à possibilidade de tematizar os problemas sociais, políticos e culturais, vividos pela população local, buscando saídas de superação.

Em Tocantinópolis, os desafios no tocante à prática e a formação docente, mesmo tratando-se de uma realidade em parte distinta do que acontece nos grandes centros, se insere na problemática de conjunto que envolve a atividade docente atualmente, conforme mencionado anteriormente. Um diferencial, no entanto, - resultante da localização geográfica do referido município, que por situar-se às margens do rio Tocantins, divisa com Estado do Maranhão, é o fato de recebe com freqüência, profissionais que moram em outro local e vêm para o município somente para trabalhar, o que a nosso ver intensifica o ritmo diário de exercício da profissão para estas pessoas, correndo-se o risco de não se construir uma identificação com as questões mais específicas da cidade ou mesmo de não ter o tempo necessário para se dedicar a elas.

De acordo os dados do Censo Escolar 2006, da Secretaria de Educação do Tocantins¹⁸, a rede escolar do Município de Tocantinópolis é formada por 43 escolas: 20 Estaduais (09 Urbanas e 11 Rurais); 19 Municipais (13 Urbanas e 06 Rurais); 04 Particulares (04 Urbanas), uma das escolas particulares trabalha com curso profissionalizante. Atendem 8.455 alunos (as), deste total, 6.444 correspondem aos da rede estadual; 1.791 foram matriculados na rede municipal e 220 nas escolas privadas. Resgata-se ainda a presença de uma instituição de ensino superior (UFT) já mencionada anteriormente.

Entre as 20 escolas estaduais encontra-se a Escola Paroquial Cristo Rei, escolhida como lócus da pesquisa. De acordo com informações coletadas com base no Projeto Político Pedagógico (2007), a escola foi fundada em 1961, completando em novembro de 2007, 46 anos de funcionamento, sendo a terceira instituição escolar criada em Tocantinópolis¹⁹. Atualmente comporta apenas o ensino fundamental primeira fase, correspondente ao período do 1º ao 5º ano²⁰, nos turnos da manhã e da tarde. Mas já chegou a atuar em caráter bem mais

¹⁸ Dados disponíveis no site www.seduc.to.gov.br, acessado em maio de 2007

¹⁹ A primeira instituição escolar da cidade é a atual Escola XV de Novembro e a segunda a Escola Dom Orione. Em virtude das fontes bibliográficas deixarem dúvidas a este respeito, buscou-se como fonte de esclarecimentos o Centro de Documentação Timbira (CEDOC), da Universidade Federal do Tocantins UFT.

²⁰ Pela nova nomenclatura adotada em relação aos níveis de ensino a escola atua hoje com o que correspondia à alfabetização e 1ª a 4ª série. Atendendo a normatização instituída pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando para nove anos a duração do ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos.

amplo, que compreendia de 1ª a 8ª série do ensino fundamental, além de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2º segmento, situação modificada em 2004, quando passou para a organização atual. Ressalta-se que embora a direção da escola esteja sob a responsabilidade da Congregação das Irmãs Escolápias, a Escola Cristo Rei é uma instituição estadual, funcionando em regime de convênio, pois é assistida por programas federais e estaduais e seu corpo técnico-administrativo e docente é pago pelo Estado.

É importante destacar que a escola conta atualmente com uma sala de recursos – para atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem e que são considerados portadores de necessidades especiais; e uma turma do Programa Se Liga (do Instituto Ayrton Senna - IAS).

Em relação ao programa mencionado cabe ressaltar que o Instituto Ayrton Senna atua em escolas de todo o Brasil com diversos Programas educacionais dentre eles estão: o Acelera Brasil, o Se Liga Brasil, o Circuito Campeão, o Gestão Nota 10, o Sua Escola a 2000 por hora, o Comunidade Conectada, o SuperAção Jovem, Educação pelo Esporte, Educação pela Arte e Brinquedoteca.

No Tocantins o Instituto se faz presente desde o ano de 2003, através do Programa de Aceleração da Aprendizagem, que tem como objetivo corrigir a distorção idade/série de alunos matriculados de 1ª a 4ª série, por meio da aceleração da aprendizagem nas escolas, ou seja, ao final de um ano, o aluno, após avaliação, pode avançar duas séries de ensino. Há também o Programa Se Liga, que atua especificamente na alfabetização dos alunos com distorção idade/série, com base no método silábico. Estes dois programas são gerenciados atualmente pelo denominado Programa Circuito Campeão, que introduziu políticas de alfabetização e de acompanhamento de resultados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Faz-se presente em vinte e cinco (25) Estados da Federação, sendo adotado como política pública no Estado como um todo: em Goiás, Pernambuco, Tocantins, Mato Grosso e Paraíba. Ao todo, 585 municípios utilizam o Programa na rede pública de ensino estadual e municipal.²¹

A Secretária de Educação do Estado do Tocantins, Maria Auxiliadora, explicitou em entrevista à “*Revista Educação em Cena*” lançada em julho de 2007, pelo Instituto Ayrton Senna, o porquê da realização desta parceria.

²¹ Informações coletadas no site www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna, acessado em agosto de 2007.

A educação no Estado tem passado por transformações, desde 2003, quando procuramos o Instituto Ayrton Senna para firmar uma parceria. Isso foi feito porque as propostas do Instituto vinham ao encontro do que buscávamos. Fizemos uma avaliação, levantamos as deficiências e montamos um planejamento estratégico. O Tocantins é um Estado jovem, mas com problemas antigos, como analfabetismo, repetência e distorção entre idade e série, o que nos fez trabalhar a aceleração, com bons resultados. Mas queríamos mais. Começamos com os Programas Se Liga e Acelera e, agora, temos também o Circuito Campeão, com ações até a 5ª série. Hoje, esses Programas fazem parte da política pública de educação do Tocantins.

Em termos práticos o estabelecimento da referida parceria colocou o Programa Circuito Campeão como gestor não somente da metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem nos cinco primeiros anos de ensino, como também passou a gerir a Formação Continuada da rede estadual de ensino, com objetivo de preparar intensivamente os seus docentes para seguir a sistemática do programa. No âmbito da Escola Cristo Rei a presença do Instituto Ayrton Senna, por meio do Programa Circuito Campeão, resultou em 2005, na interrupção em parte do projeto “*Aprender para crescer*”, de organização das turmas com fins de melhoria da aprendizagem, com base nas teorias de zonas de desenvolvimento elaboradas por L. Vygotski. A idealização do projeto “*aprender para crescer*” havia surgido após um diagnóstico efetivado em 2002 pela coordenação da escola, onde se constatou baixos rendimentos escolares, além de altos índices de evasão e reprovação. Sua efetivação desencadeava a necessidade de uma prática mais intensa de estudos, visando uma preparação não só pedagógica, mas também política em relação às exigências inerentes ao seu desenvolvimento.

Em termos de interesse para a presente pesquisa viu-se nesta experiência a constituição de uma prática que parecia conduzir para a construção de uma ação refletida, que levasse a transformar a realidade, encaminhando-se assim para o que se entende por práxis. Fato que se tornou importante para justificar a escolha da Escola como lócus da pesquisa. Além disso, seu reconhecimento como estabelecimento de referência em se tratando Escola pública de nível fundamental, I fase, no município e até no Estado do Tocantins, fazendo com que no início de cada ano letivo haja fila de pais a espera de vaga nos levou a concluir que se tratava da principal escola em relação ao nível de ensino citado, no Município. Outrossim, a escola é a única a realizar uma avaliação diagnóstica no processo de matrícula dos alunos, além de manter uma média de aprovação de 95% dos alunos, próximo ao que é exigido pela Secretaria Estadual de Educação que hoje é de 98%.

A respeito da formação continuada dos professores, a modalidade adotada pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) é a formação em serviço, entendida nos termos:

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento de capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas. (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1999, p. 131)

E se constitui de dois momentos distintos. Um dirigido pela Diretoria Regional de Ensino (DRE), para esclarecimento e intensificação de toda a sistemática exigida pelo Programa Circuito Campeão, com uma carga horária presencial e outra à distância, a partir do estudo dos Focos IAS. E outro que deve ser desenvolvido pelas próprias escolas, desmembrados em: Dia Pedagógico e formação telepresencial através do programa Salto para o Futuro. Acontecem ainda, de maneira específica, encontros de capacitação voltados para quem atua na educação especial e para os docentes do Programa Se Liga e Acelera Brasil.

Embora se esteja focalizando a análise para uma Instituição Escolar específica, a atenção não se centra nela como um todo, nem na observação pormenorizada da prática docente no espaço da sala de aula. O que se deseja é a identificação no cotidiano docente da relação que há entre ele e a construção da práxis, tendo por base de análise a formação continuada desenvolvida. E mais do que isto, a ênfase primordial está na leitura que os próprios pesquisados observam da formação recebida.

Desta forma, os sujeitos da pesquisa são professoras²² do ensino fundamental, I fase, da Escola Paroquial Cristo Rei, mais especificamente sete (07) das vinte e três (23) atuantes na instituição. A escolha destas sete justifica-se por se encontrarem na escola desde 2003, período em que se desenvolveu o processo de formação continuada própria no sentido de viabilizar o projeto “Aprender para Crescer”, de organização dos (as) alunos (as) por zonas de desenvolvimento e atualmente estarem sob a regência de uma nova perspectiva de formação.

Como principal técnica utilizada na coleta de dados junto às professoras, coordenação pedagógica e direção escolar da Escola Paroquial Cristo Rei, encontra-se a

²² A escola não possui professores do sexo masculino em seu quadro docente, por isso, considerou-se adequado adotar a terminologia “professoras”, todas as vezes que se fizer referência específica a Escola Cristo Rei.

entrevista semi-estruturada. Optou-se por este tipo de entrevista por ela procurar estabelecer um equilíbrio entre o pesquisador, que desenvolveria uma presença atuante e consciente e o sujeito pesquisado, mantendo sua relevância. Este seu perfil possibilita além da descrição dos fenômenos sociais, a sua explicação, e a compressão de sua totalidade, em sentido específico e macro (TRIVIÑOS, 1987). Realizaram-se momentos de entrevistas com cada uma das 07 professoras, buscando responder questões embasadas nas categorias de pesquisa²³. A partir das entrevistas com as docentes, sentiu-se a necessidade de realizar uma entrevista com a coordenadora pedagógica que também atua desde 2003, a fim de complementar algumas informações adquiridas.

Avaliando-se a importância de situar estes sujeitos em uma dada realidade, que reflete os efeitos de múltiplos determinantes advindos das relações sociais internas e externas à escola, também se utilizou a estratégia de *observação* das ações das professoras, com objetivo de ver e registrar o que por ventura não havia se explicitado nas entrevistas (RICHARDSON, 1999). Por isso, não se fez um roteiro específico para os pontos a serem observados, contudo, por ser objetivo da observação perceber o que por acaso não foi revelado nas entrevistas, fundamentadas nas categorias de análise, tomou-se como questões base, a priori, os próprios roteiros de entrevista.

O contato mais freqüente com as professoras passou a acontecer no mês de junho, quando se efetivou parte das entrevistas. A presença mais constante na escola se deu durante o mês de agosto e início de setembro, culminando com a participação, como ouvinte, na segunda etapa da formação continuada, ocorrida nos dias 05 e 06 de setembro deste ano.

Recorreu-se ainda à *análise de documentos* referentes ao Programa de Formação Continuada de 2005; a Proposta de Capacitação Inicial de 2007; o Projeto Político Pedagógico da Escola Cristo para 2007; o Projeto Aprender para Crescer, além de outros registros como atas da formação continuada, relatórios da escola e material didático do Programa Circuito Campeão. Entende-se que estes documentos trazem aspectos oficiais que enriquecem a observação da realidade (GIL, 1996).

Todo este delineamento do campo empírico se encontra melhor detalhado no terceiro capítulo desta dissertação, que segue assim a estrutura de uma introdução, três capítulos e as considerações finais.

²³ Ver roteiros de entrevistas nos apêndices A e B. Este último serviu para coleta dos dados preliminares a respeito de como se estrutura atualmente a formação continuada, vivenciada pelos professores (as) da Escola Cristo Rei.

O primeiro capítulo sob o título de - **Políticas educacionais de formação docente no Brasil e as interferências no cotidiano dos (as) professores (as)** – visou fazer uma análise de como a prática educativa brasileira vem se dando. Para isto se fez um resgate, numa perspectiva histórica mais ampla das políticas educacionais implementadas a partir de 1990, pontuando as diretrizes e ações que marcaram esta década. Em seguida se afinou o foco por meio de um breve panorama das políticas de formação docente no Brasil. E por fim, discutiram-se as interferências no cotidiano do professor a partir dos novos rumos no campo educacional. As discussões teóricas tecidas neste capítulo fundamentaram-se em: Casassus (2001), Draibe (1993), Frigotto e Ciavatta (2003), Melo (2004), Fávero e Semeraro (2002), Dalila A. Oliveira (2000), Maria A. Silva (2002, 2003), Brzezinski (2005).

O segundo capítulo intitulado - **Cotidiano e Práxis: algumas aproximações teóricas** – objetivou identificar as concepções a respeito de cotidiano e práxis, considerando as possibilidades para autoconscientização do sujeito e enquanto alternativa para gerar processos de transformação. Trata-se de uma abordagem mais específica a respeito das categorias: cotidiano e práxis. Fundamentando as discussões da primeira categoria nos autores (as) Heller (1991, 2004); Duarte (2001); Paulo Netto e Carvalho (2005). Seguida das concepções a cerca da práxis, a partir de Vázquez (1977); Gramsci (1995) e Heller (1991), articulando-se estas duas categorias as discussões sobre a possibilidade de tomada de consciência pelo sujeito.

O terceiro capítulo que versa sobre a - **Formação continuada e práxis no cotidiano dos (as) professores (as) do Município de Tocantinópolis: a Escola Cristo Rei** – direciona-se para a análise da realidade da Escola. Nele se fez inicialmente uma contextualização da referida escola sob os aspectos históricos e pedagógicos, destacando-se a formação continuada da rede estadual de ensino fundamental, I fase, em Tocantinópolis, no período de 2005 a 2007. Na seqüência se analisou os elementos constitutivos do cotidiano docente e a formação continuada vivenciada atualmente pelas professoras da Escola Cristo Rei. Por último, se pontuou alguns resultados da formação continuada e a práxis na concepção das professoras. Neste capítulo, as análises realizadas das falas das entrevistadas tiveram como suporte teórico os estudos de: Heller (1991, 2004); Duarte (2001); Facci (2004) e Freire (1997).

Por fim, tecem-se as **Considerações finais** – a nomenclatura adotada correlaciona-se à linha teórica adotada na pesquisa, que em nenhum momento avalia que se

podem exaurir todos os elementos incidentes sobre os fatos ou mesmo considerar uma dada realidade no sentido pronto ou acabado. Por isso, neste último ponto do trabalho, foram tecidas as considerações possíveis, neste dado contexto, a cerca do fenômeno observado, indicando-se prováveis elementos de continuidade do estudo ou ainda questionamentos suscitados no decorrer da pesquisa e que pelas condições de tempo ou por não ser objetivo desta pesquisa atualmente, não se analisou.

Deseja-se que os resultados obtidos com esta pesquisa possam subsidiar discussões no meio acadêmico e primordialmente nos espaços escolares, propiciando servir de fonte para futuras outras pesquisas no sentido de busca pelo desvelamento dos princípios ideológicos que impregnam os processos de formação docente, sobretudo a modalidade continuada.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E AS INTERFERÊNCIAS NO COTIDIANO DOS PROFESSORES (AS)

*“A cotidianidade é o mundo fenomênico em que a realidade se manifesta de um certo modo e ao mesmo tempo se esconde.”
(Karel Kosik, 1976)*

Ao longo do percurso histórico da educação brasileira, especialmente no setor público, pode-se perceber uma luta contínua de interesses entre duas classes. De um lado o grupo elitista querendo a todo custo manter a exclusividade e ampliar as benesses “conquistadas” como classe dominante; do outro lado, a classe não pertencente à elite, compreendida como dominada - que embora superior em termos numéricos – sempre esteve à margem dos direitos à educação, saúde e trabalho, que legitimamente, propiciassem uma digna qualidade de vida. Os estudos feitos por autores como Freitag (1984), Germano (2000), Romanelli (1990), Ribeiro (1987) entre outros, destacam claramente as questões políticas, socioculturais, econômicas e ideológicas subjacentes à História da Educação Brasileira (desde o período do Brasil Colônia até o século XXI). Todavia, a reflexão aqui exposta partirá de 1990, por ser interesse neste capítulo focalizar alguns dos principais aspectos que marcaram a consolidação do ideário neoliberal nas políticas educacionais, bem como seus desdobramentos nas ações nacionais e principalmente nas políticas de formação docente no Brasil.

Considera-se que uma política educacional, tomada em seu aspecto mais amplo, enquanto política social é uma política pública e enquanto tal constitui-se de diretrizes e ações com interesses diversos, resultados e relações de poder. Sendo assim ao discutir as políticas educacionais se está fazendo referência tanto ao conjunto das diretrizes gerais de uma determinada orientação política como também às ações que são colocadas como respostas a uma demanda da população. Em se tratando das políticas educacionais no Brasil, a partir de 1990, ressalta-se que “essas políticas são orientadas pelas diretrizes dos organismos internacionais que concebem a educação como estratégia de desenvolvimento econômico e social, capaz de propiciar a inserção dos países em desenvolvimento no mundo globalizado”. (CABRAL NETO & CASTRO, 2005, p. 07).

Assim, a opção pelo recorte histórico a partir dos anos 90 do século XX, se deu em virtude das políticas educacionais e de formação docente, no referido período, revelarem

em primeiro lugar, uma intervenção direta das instituições internacionais suscitando uma rede de estratégias e ações presentes em nível nacional, regional e local. Em segundo lugar, pela retomada da teoria do capital humano²⁴ como ideologia do mercado de trabalho. Em terceiro lugar, a escolha da “educação para os anos iniciais”²⁵ como mote prioritário das ações voltadas para o “combate à pobreza absoluta”, principalmente nos países da América Latina. Decisão resultante dos novos rumos das ações protagonizadas pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Em quarto lugar, a constituição de um Estado, que se revela mínimo, em suas ações sociais (educação e saúde, assistência social etc.) vislumbradas nos crescentes favorecimentos às instituições privadas e na transferência para a família e para a escola da responsabilidade pelos custos e pela melhoria na qualidade da educação pública. E em quinto lugar, no campo da formação docente, 1990 demarca de um lado as possibilidades de mudanças democráticas, inclusivas e de verdadeira construção da cidadania, através das pressões da classe trabalhadora (fruto da efervescência dos Movimentos Sociais nos anos 80) e de outro, os limites impostos pelo governo em uma postura de submissão aos interesses dos grupos econômicos ligados ao capital financeiro.

Dentre as inúmeras questões que podem ser suscitadas a partir de tal contexto, duas mereceram destaque neste capítulo: quais os rumos das políticas educacionais implementadas a partir de 1990, em relação à formação docente? E como os novos rumos do campo educacional têm interferido no cotidiano docente?

Destaca-se que a concepção de cotidiano²⁶ tomada como base nas reflexões feitas, pressupõe que o termo designa o conjunto de atividades desenvolvidas que levam à constituição do ser particular primordialmente, mas com possibilidades para constituição do ser genérico, em consonância com o pensamento helleriano. Neste aspecto pode-se mencionar que “o cotidiano está presente em todas as esferas de vida do indivíduo, seja no trabalho, na vida familiar, nas suas relações sociais, lazer, etc.” (CARVALHO, 2005, p. 24). Mas para fins desta pesquisa, serão destacados os aspectos internos à escola.

²⁴ A teoria do Capital Humano surgiu na década de 1960 com dois economistas Theodore Schultz e Gary Becker. De forma resumida pode-se dizer que o desenvolvimento de um país é impulsionado pelo investimento que se faz nas pessoas a partir da educação formal e de treinamentos. Assim “[...] a educação tem como função precípua desenvolver habilidades e conhecimentos objetivando o aumento da produtividade; um maior índice de estudos corresponde a um maior número de ganhos de habilidades cognitivas; finalmente, quanto maior for o grau de produtividade, maior será a cota de renda que a pessoa perceberá.” (ARAPIRACA, 1982, p. 41).

²⁵ Em virtude do conceito de educação básica mencionado nos documentos dos organismos internacionais designarem apenas o período que compreende o ensino fundamental, diferindo assim da compreensão em vigor na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Toda vez que se fizer referência ao termo usado pelos organismos se usará a terminologia “educação para os anos iniciais”.

²⁶ O capítulo seguinte tratará de maneira mais específica sobre esta temática.

2.1 As políticas educacionais a partir dos anos de 1990

Em termos de políticas educacionais no Brasil, os anos que se seguem a 1990 podem ser considerados divisores de água em relação às mudanças nos enfoques destas políticas, fruto de um movimento de reajuste estrutural em nível mundial para superação de uma grave crise dos padrões das formas de acumulação do capital²⁷, instaurada na década de 1970, oriunda da incapacidade do “*Estado de bem-estar social*” em atender aos interesses econômicos dos países capitalistas, ocasionando uma estagnação no desenvolvimento da economia mundial. Este processo de readequação econômica resgatou os ideais neoliberais que já vinham sendo difundidos por Frederick Hayek e Milton Friedman desde 1940, fortalecidos com a fundação da Sociedade Mont Pèlerin²⁸. Os primeiros países a aderirem a estes ideais foram: Inglaterra (1979), Estados Unidos (1980) e Alemanha (1982), sendo paulatinamente difundidos pelos demais países europeus até alcançar a América Latina, atingindo: México (1988), Argentina (1989), Venezuela (1989) e Brasil (1990).

Para Ciavatta e Frigotto (2003) as mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI resultam de uma crise em três campos: no sistema de capital, no campo teórico e no ético-político. Tal crise traz em sua natureza um novo ciclo de acumulação de capital instaurando uma feroz competição entre os grupos detentores do poder econômico no âmbito internacional, visa à reconcentração de riqueza, vinculado a novos padrões científicos e a produção de tecnologia de ponta.

A busca por uma possível solução para tal crise faz surgir um novo panorama no plano supra-estrutural e ideológico, sobressaindo-se assim, as noções de globalização, Estado mínimo, reestruturação produtiva, sociedade do conhecimento, empregabilidade, e outras, com o objetivo de justificar a necessidade de reformas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003).

À frente destas reformas encontram-se os organismos internacionais e regionais,

²⁷ Os padrões de acumulação do capital, até início de 1970, estiveram pautados no modelo de produção taylorista-fordista e na ampla intervenção Estatal como elemento mediador dos conflitos na relação capital trabalho, garantindo a elevação permanente dos índices de crescimento econômico. A crise se revela com o questionamento da capacidade de intervenção do Estado para manter o nível de desenvolvimento econômico. Para melhor aprofundamento ver: BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

²⁸ Cf. Bianchetti (1997) a sociedade leva o nome da cidade suíça onde foi realizada, em 1947, uma reunião, organiza por economistas e simpatizantes das propostas neoliberais. Seu principal objetivo era combater o keynesianismo, o solidarismo e o modelo político do Estado de bem-estar social, intencionando a construção dos alicerces para instauração do novo modelo econômico.

representantes maiores dos interesses do mercado e do sistema de capital, que em nome das mudanças de direção rumo ao projeto neoliberal, a partir de 1980, “esmaecem” o discurso economicista e se revestem de uma “face mais humana”, alicerçada no discurso de “equidade social”²⁹ por meio do combate à pobreza existente nos países latino-americanos. Rebuçando-se sob o propósito de incluir os países subdesenvolvidos no contexto de modernização vigente, para torná-los mais competitivos e produtivos, exigindo a incorporação de modelos gerenciais modernos, que estabelecessem metas realistas para o incremento da produtividade entre as nações, as políticas externas trabalharam pela desarticulação das organizações sociais e em especial das instituições educacionais, na medida em que adensaram,

[...] o favorecimento ao setor privado, a desvalorização dos profissionais da educação, a contenção dos investimentos públicos para a educação pública, a mensuração da produtividade acadêmica, a imposição de uma política de avaliação institucional qualitativa, uma estreita visão política de que os recursos financeiros, no ensino superior, sejam transferidos para os níveis inferiores, a descentralização financeira e recentralização dos controles os quais constituem os pilares desta política. (SILVA, M. A., 2002, p. 88)

Em vista de levar adiante tais ideais, entra em cena como uma das estratégias de hegemonia de poder a “Guerra de Baixa Intensidade”³⁰, idealizada por Robert S. McNamara (ideólogo, estrategista norte-americano e gestor do Banco Mundial no período de 1968-1981), visando a conquista ideológica de corações e mentes da sociedade, haja vista, se perceber que a guerra armada não possui um efeito duradouro de submissão. “A população deve ser convencida que o modelo americano de vida é superior a qualquer alternativa, por isso programas de pacificação devem ser simultaneamente encaminhados”. (LEHER, 2002, p. 191).

Estes programas de pacificação se dão sob a roupagem de ajudas aos países

²⁹ A este respeito Dalila A. Oliveira (2000, p. 111) alerta para a importância de se ter muita clareza a cerca da concepção de *equidade* usada pelo Banco Mundial, que aparece nos documentos oficiais designando “[...] a preocupação com a justiça social, a oferta de melhores condições de vida para todos os pobres do mundo em relação à educação, trabalho e saúde”. Todavia, uma análise mais pormenorizada dos documentos revela que a mencionada *equidade*, não saiu do papel, pois as partilhas não atenderam da mesma forma os países centrais e os periféricos, acontecendo a mesma distorção no que se refere aos níveis de ensino.

³⁰ Consistem em investimentos com fins ideológicos, a fim de conquistar corações e mentes da população objetivando um domínio mais duradouro. Para tanto, a ênfase das ações está nas alianças com governos locais confiáveis e corruptíveis. A este respeito ver LEHER, Roberto In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2002.

subdesenvolvidos, por meio de financiamento de programas e projetos que levem os países periféricos a absorver as tecnologias mais avançadas. Mas como bem alerta Arapiraca (1982, p. 79) ao analisar as ajudas internacionais nas suas formas, natureza e problemas,

Nestes casos, considerando que os países receptores não têm tradição tecnológica, resulta que a seleção dos instrumentos de análise utilizados para implementação dos programas já por si só levará a resultados que atenderão tão somente os objetivos dos doadores. Frequentemente, toda vez que se oferecem recursos para conhecimento da realidade nativa, outro objetivo não tem o doador senão o controle e a manipulação dessa realidade.

Guardadas as devidas proporções da intervenção e as particularidades de cada instituição, entre as principais à frente destas idealizações, em nível mundial se encontra: o Banco Mundial (BM) – principal financiador dos programas educacionais; o Fundo Monetário Internacional (FMI); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). E em nível regional aparece: a Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe (CEPAL); Oficina Regional para Educação na América Latina e no Caribe (OREALC) e o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA).

Vale ressaltar que de acordo com Ciavatta e Frigotto (2003), foi numa reunião da OMC, que se definiu a “educação para anos iniciais”, como foco principal de intervenção, pois a educação constituía-se como um espaço promissor em matéria de negócios rentáveis, por ser concebida como um veículo eficiente de transmissão dos interesses dos países centrais, entre eles os Estados Unidos da América (EUA). Tal constatação parece evidenciar que qualquer projeto de caráter nacionalista acabava de estar com os dias contados. Pois o desafio presente passa a ser: como desenvolver um projeto próprio com financiamento externo?

Visando fundamentar a importância de se investir na “educação para os anos iniciais”, foram realizados diagnósticos e estudos encomendados pela UNICEF³¹, CEPAL, PNUD e BM, todos sistematizados em forma de relatórios transformados em orientações para

³¹ Martin Carnoy elaborou em 1992 um estudo para a UNICEF, onde explicita as principais razões para se investir na “educação para os anos iniciais”, embasando seus argumentos em Theodore Schutlz e a teoria do capital humano. “A premissa basilar de seu pensamento é que sem educação não há desenvolvimento no mundo atual.” (OLIVEIRA, D. A., 2000, p. 114).

se definir as políticas educacionais (OLIVEIRA, D. A., 2000). No documento do Banco Mundial elaborado em 1995, a ênfase na educação como estratégia de redução da pobreza se justifica em virtude de,

La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. (BANCO MUNDIAL, 1995a apud SILVA, M. A., 2002, p. 87)

Dentro da mesma linha de raciocínio, Dalila Oliveira (2000, p. 136) analisa que no relatório do PNUD de 1996, a justificativa da necessidade de investimento na “educação para os anos iniciais” aparece na

[...] dinâmica da economia global, que obriga os países a competir mais no mercado mundial. Nesse caso, considera indispensável uma força de trabalho com qualificações básicas, sem o que os países não podem adaptar-se às condições desse mercado, que passa a exigir mais produção de bens com altas qualificações.

Em prol das reformas necessárias a nova configuração produtiva, os anos de 1990 registraram grandes eventos decisivos no delineamento de uma intervenção ativa dos organismos internacionais e regionais, em termos organizacionais e pedagógicos, demarcando um novo contexto educacional, prioritariamente nos países da América Latina, dentre eles o Brasil. Em um artigo intitulado “*A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização*”, Casassus (2001) destaca cinco eventos que representam marcos no contexto das reformas educacionais. São eles: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o IV PROMEDLAC - reunião de ministros de Educação (1991), a 24ª Reunião da CEPAL (1992), o V PROMEDLAC (1993) e o Seminário Internacional organizado pela UNESCO (1993). De forma sintética pode-se dizer que todos tiveram a idéia da educação como mecanismo potencializador das reformas almejadas como ponto consensual, buscando constituir em nível macro e micro as condições para execução deste objetivo.

Destes cinco eventos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, por ser o encontro que serviu de alicerce para os novos rumos da política educacional, direcionada para uma reorientação do crédito internacional, voltado na década de 1980 para questões estruturais e que neste momento passaria a intervir no nível das decisões políticas e pedagógicas, merece uma atenção maior. Convocada pela UNESCO, contou com o apoio de instituições como o BM, a UNICEF, o PNUD e o BID, simbolizando um imponente evento que reuniu 155 países, incluindo o Brasil, e um total de 1.500 delegados. Figurou como seu objetivo “[...] a melhoria da qualidade da educação primária e incremento das oportunidades educacionais para o mundo em desenvolvimento”. (MELO, 2004, p. 186)

Seu resultado final desdobrou-se em duas propostas: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, composta de 10 artigos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, estruturado com base em três ações prioritárias: uma em nível nacional – em que os países seriam autônomos em suas demandas e no uso de seus recursos, sendo totalmente responsáveis pelos resultados que obtivessem. Outra em nível regional - onde reside a recomendação do estabelecimento de convênios e planos entre os países, voltados para setores como: capacitação de pessoal, melhoria da coleta e análise de informações, pesquisa e produção de material didático, para tanto foram indicados os institutos ligados à UNESCO. E uma terceira em nível mundial - onde se enunciou que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem seria de interesse comum e universal para todos os países, por isso, fazia-se necessária a busca de ajuda e cooperação internacional para o alcance dos objetivos.

No discurso da construção da autonomia gerencial encobre-se a dependência dos países latino-americanos aos grandes centros econômicos. Conforme Maria A. Silva (2002), estes grandes centros eram liderados pelos Estados Unidos, que possuía 20% dos votos, além do direito de veto no rol dos cinco países responsáveis pelas decisões macropolíticas econômicas pautadas pelo Banco Mundial.

Não foi sem intencionalidade que para cada nível (nacional, regional e mundial), havia um roteiro diretivo de desdobramento das ações. Também foi estabelecido um calendário indicativo das ações a serem realizadas no período de 1990 a 2001. De acordo com Melo (2004), este Programa para atender a necessidades básicas de aprendizagem, simboliza uma educação “seletiva e para as massas”, pois de um lado dirige-se para a maioria da

população, por visar à universalização do ensino, para os pobres, por outro lado apresenta-se seletiva, por restringir esta universalização ao ensino fundamental, primeiro ciclo, colocando restrições aos níveis médio e superior. Reflete uma centralidade às “*necessidades básicas*”, aqui designando apenas a aquisição de conhecimentos procedimentais (ler, escrever e contar), habilidades e competências com fins restritos ao atendimento das exigências imediatas do mercado, e de amenização da pobreza e produção de maiores rendimentos econômicos.

Pode-se acrescentar ainda, que as idéias explícitas e/ou implícitas nos discursos e nos documentos do Banco Mundial e dos outros organismos internacionais já mencionados, revelam por um lado, a existência de relações de cooperação entre os países centrais e os latino-americanos, mediadas pelas instituições financiadoras, no que tange a assinatura de acordos e implementação de programas sociais e econômicos. Exemplificando esta questão, no caso do Brasil, por exemplo, Maria A. Silva (2002) expressa que, o documento “*Brasil: um projeto de reconstrução nacional*” de 1990 e a eleição de Fernando Collor, em conjunto com seu programa de governo representam o núcleo do consentimento e cooperação dos dirigentes nacionais aos anseios internacionais. O referido documento anunciou a concepção de modernidade desejada para o país, capaz de fazê-lo dar um salto qualitativo na vida nacional.

De acordo com o documento, são elas: a reforma do Estado, que deveria dedicar-se às funções essenciais na área da saúde, da educação e da infra-estrutura; a liberalização da economia dos vícios do clientelismo, dos subsídios e dos cartéis para que o mercado pudesse ser recomposto e a competitividade empresarial alcançasse níveis internacionais; a abertura da economia ao mundo; o resgate da dívida social e o enfrentamento real de problemas que afligiam a consciência nacional [...]. (SILVA, M. A., 2002, p. 41)

Por outro lado, também é perceptível uma subordinação latina aos interesses dos grandes centros econômicos, especialmente ao norte-americano, haja vista o processo de “*trocas desiguais*” que historicamente beneficiaram os países centrais em detrimento dos países periféricos. “*Troca desigual significa que as colônias e as semicolônias tendiam a trocar quantidades cada vez maiores de trabalho nativo (ou produtos do trabalho) por uma quantidade constante de trabalho metropolitano (ou produtos do trabalho)*”. (MANDEL, 1982, p. 244)

A necessidade de sucessivos empréstimos para efetivar as ações governamentais nos países periféricos, originou uma grande dívida externa, seguida de um grave desequilíbrio no crescimento interno, simbolizado por altas taxas de desemprego, contenção salarial, crescimento do índice de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza (em 1990, chegou a 39% representando um aumento de 10% em relação a 1980, que era de 29%) impedindo de uma vez por todas o desenvolvimento de modelos de produção autóctones, fomentando a dependência ao capital estrangeiro e favorecendo o seu poder de intervenção no campo social, educacional, econômico e cultural (SILVA, M. A., 2002).

Com base nesta ótica surgem três questões dentre outras possíveis de serem elaboradas: como seria esta educação para todos? O que se entende por necessidades básicas? E que tipo de qualidade está se propondo?

Buscando elucidar as duas questões iniciais, a princípio, partindo-se do pensamento de Maria A. Silva (2002) é possível se reportar ao final aos anos de 1970 e início de 1980, quando o Programa “*Educação Para Todos*” tornou-se o mote nas políticas educacionais apoiadas pela UNESCO, a serviço da ONU, do FMI e do BM, com intuito de mundializar o capital através do estabelecimento de uma rede de consenso em prol de uma educação para as massas. A primeira observação está no que se perspectivava e o que a população queria, haja vista que, enquanto as demandas da sociedade civil apontavam para a necessidade de uma aquisição maior de conhecimentos e domínios de múltiplas linguagens, apontando assim para uma ampliação dos anos de escolaridade, as propostas advindas direcionavam-se para o ensino fundamental e para políticas fragmentadas.

A formatação de tais idéias se deu a partir da aprovação do “*Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe*” (PPE), a ser desenvolvido entre os anos de 1980 e 2000. Seu andamento se configurou como foco de análise do IV PROMEDLAC, realizado em Quito em 1991. Esse projeto estabelecia como primeiro objetivo específico: “[...] assegurar a escolarização antes do término de 1999 a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação geral mínima de 8 a 10 anos [...]” (UNESCO apud MELO, 2004, p. 182). Desse modo, compreende-se que ao ser mencionada uma educação “geral mínima de 8 a 10 anos”; o termo básico nesse caso diz respeito ao período relativo ao nível fundamental, não correspondendo assim ao que está posto como Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96, em vigor, concernente aos níveis: infantil, fundamental e médio, além de suas modalidades.

Uma segunda resposta pode ser obtida por meio de um trecho do informe anual elaborado pelo Banco Mundial em 1991, sobre a Conferência de Jomtien:

A próxima geração de professores deve ser melhorada, segundo este estudo sugere, pelo requisito de que os professores sejam graduados em escolas secundárias, eliminando a necessidade de resoluções acadêmicas caras em faculdades de formação de professores. Competências pedagógicas, hoje largamente negligenciadas, podem ser adquiridas mediante programas curtos de treinamento de professores, seguindo o conteúdo da educação geral de nível secundário. [...] Uma forma de prover acesso às crianças fora da escola é melhorar a oferta de facilidades escolares (por exemplo, organizando o dia escolar em múltiplos turnos [...]). (BM apud MELO, 2004, p.188).

Este fragmento revela dois aspectos importantes: “a formação dos professores relegada às escolas secundárias” e “a sugestão de múltiplos turnos como forma de ampliar o acesso à educação”. A partir dos quais se infere que se fala aqui de mínimos necessários, ou seja, somente a aquisição de habilidades técnicas-metodológicas para mediar à busca de conhecimento pelo aluno, pois o ensino dos conteúdos não seria mais a precípua tarefa do professor.

Enfeixa-se aos argumentos contrários a esta perspectiva de educação que vê o professor como simples mediador de metodologias de ensino, as investigações de Gramsci (1995, p.141), sobre a origem histórica de alguns princípios da pedagogia moderna, onde ele constatou que a “[...] escola ativa, ou seja, a colaboração amigável entre professor e aluno; a escola ao ar livre; a necessidade de deixar livre, sob a vigilância, mas não sob controle evidente do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do escolar”, acabava por relegar a um segundo plano a importância da figura do educador, cabendo-lhe apenas como tarefa fazer a mediação entre a técnica ou recurso didático e o discente.

Assim, a formação docente poderia ser adquirida através de curtos treinamentos, onde se teria acesso a conhecimentos gerais de caráter procedimental. Subjaz neste caso a percepção “positiva” de se eliminar a necessidade de maiores investimentos em faculdades e universidades de formação de professores. Estabelecendo assim uma cisão entre a formação profissional e a formação científico-cultural (LEHER, 2002). Lê-se nas entrelinhas que a centralidade na “educação para os anos iniciais”, obscurece os investimentos em outros níveis

de ensino, contrariando desta maneira os discursos de equidade, não sendo mencionada inclusive a continuidade dos estudos em nível de graduação ou pós-graduação.

Além disto, se propõe uma readequação da estrutura escolar já existente, através dos múltiplos turnos, garantindo-se assim o máximo de vagas sem ampliação dos recursos. Adotou-se em muitas escolas o horário intermediário, que correspondia a um turno entre a manhã e à tarde, para isto se efetivar era necessário uma readequação do horário de entrada e saída da escola, levando a uma diminuição do tempo total de aula. O mais importante aqui era “*incluir*” o maior número possível de crianças, sem muita preocupação com a maneira como era feita esta inclusão. O trabalho na coordenação pedagógica de uma escola pública municipal no Estado do Pará permitiu acompanhar de perto as dificuldades das crianças que estudavam no turno intermediário. Entre elas estava o fato de que o horário do almoço sempre correspondia ao período de estada em sala de aula, dificultando a concentração nas atividades, principalmente no dia em que não se tinha merenda escolar, primeira e às vezes única refeição para aqueles mais carentes no aspecto financeiro.

Os dois aspectos destacados inserem-se na lógica da teoria do capital humano, que investe na formação das pessoas, com vistas a formar o maior contingente possível de recursos humanos, colocando na escolarização a possibilidade de ascensão social, pois o mercado de trabalho incluiria somente os “mais qualificados e competentes” numa lógica que conjectura o fracasso ou sucesso no processo de inserção profissional a uma questão de méritos individuais, desconsiderando assim, qualquer outro fator de ordem social ou econômica como elemento determinante. Corroborando com as análises críticas a este respeito, Melo (2004, p. 190) enfatiza que,

O enfoque em conteúdos específicos da aprendizagem, valorizado pela teoria do capital humano, vai se transformando, acompanhando as mudanças históricas de flexibilização do trabalho e das relações de trabalho. A formação do trabalhador polivalente, exigida no final do século passado, envolve a aquisição de informações cada vez mais específicas e, também, mais diversificadas. Um verdadeiro caleidoscópio de ‘sempre novas’ instruções, máquinas, produtos e demandas invade o nosso cotidiano de vida e trabalho. Disciplinas como ética e relacionadas a normas de etiqueta, conduta e comportamento, trabalho em grupo e intergrupos, são cada vez mais valorizadas, bem como as competências relacionadas à seleção e utilização de informações diversas para um determinado fim.

Retomando as três questões indicadas anteriormente, e buscando a resposta para que tipo de qualidade esteja se propondo, observa-se que os investimentos na qualidade da educação vinculam-se ao conceito de qualidade total, na medida em que procura transportar para a educação os princípios adotados em empresas, subordinando-se às leis que regem o mercado.

Portanto, uma qualidade atrelada a princípios de eficiência e eficácia³² nos moldes neoliberais, voltadas para uma visão empresarial do processo, onde ganha status o econômico e o técnico, e não uma qualidade que prima pela autonomia política e social destes sujeitos. O problema que se localiza aqui, diz respeito às controvérsias geradas pelos termos em uso, pois em nome da eficiência e da eficácia registra-se, por exemplo, a disseminação de cursos em nível superior na modalidade à distância, por se acreditar que esta estratégia “formaria” num curto espaço de tempo, com poucos investimentos financeiros no tangente a contratação de profissionais, um número bem maior de pessoas. Assim, seguindo a lógica de otimização dos recursos despendidos em relação aos resultados alcançados poderia se dizer que se trata de uma estratégia eficiente. Sendo ao mesmo tempo eficaz, se for olhado apenas seu objetivo em termos quantitativos. Coloca-se em cheque neste contexto, a qualidade do ensino oferecido. Entendendo-se que a qualidade da educação escolar vai mais além de uma visão de racionalidade dos recursos para se tornar uma proposta de formação integral ou humanizadora, haja vista a ênfase aos sujeitos integrantes do processo ensino-aprendizagem e em suas ações como construtores do conhecimento humano.

Entendendo na mesma perspectiva de Maria A. Silva (2002), uma forma de verificação da chamada qualidade total na educação pode ser encontrada nos “insumos pedagógicos” (aquisição de livros didáticos, curtos treinamentos para docentes, melhoria de equipamentos e instalações escolares), encaminhados com base na lógica custo-benefício, com vistas, neste caso, a redução da pobreza presente nos países latino-americanos (a partir da educação) e a produção de maiores rendimentos econômicos. Isto quer dizer que nas últimas décadas, inúmeros investimentos foram feitos na aquisição de recursos pedagógicos que viabilizassem o processo de aprendizagem, no entanto, estes investimentos acabavam por não

³² De acordo com Chiavenato (1999), voltando-se para a análise do setor de gestão de pessoas. Ser eficiente significaria desempenhar tarefas de maneira racional, otimizando a relação recursos despendidos versus resultados alcançados, obedecendo às normas e padrões pré-estabelecidos. Uma atividade eficiente é, portanto, aquela que é bem feita. A eficácia está relacionada ao alcance dos objetivos. Uma tarefa é considerada eficaz quando contribui de fato para o sucesso da organização, quando sua realização agrega valor, produz resultados relevantes.

surtir o resultado esperado por parte dos seus investidores pelo fato de não contar com a adesão plena de seus destinatários. Um exemplo deste fato foi à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que acabaram por exigir alguns anos mais tarde a criação dos Parâmetros em Ação, ou seja, um programa de formação para orientar os (as) professores (as) na utilização dos PCN's.

Vale registrar ainda que essa lógica (custo-benefício) guia o princípio da descentralização, que pode ser percebido de duas maneiras. Quando se destina às escolas públicas, aparece como uma descentralização na execução das ações, isto é, transferência de responsabilidades pela educação para a própria escola, os pais e a comunidade, não ocorrendo o mesmo em relação à garantia dos recursos e meios para sua efetivação. Assim, como as decisões ficam nas mãos da comunidade escolar, qualquer aspecto não satisfatório será de sua inteira responsabilidade. Em se tratando de escolas privadas, descentralizar adquire outro significado, refere-se à liberdade para fixar preços, mensalidades e salários, supondo que os preços automaticamente se acomodam ao mercado, instituindo-se deste modo, a educação como um produto a ser regulado pela lei da oferta e demanda (SILVA, M. A., 2002). Parafraseando Maciel e Alexandre Neto (2004), ao se assentar às leis mercantis como norte das políticas públicas, tem-se um discurso que prega a qualidade, mas que objetiva a quantidade.

Desta forma, não sem intencionalidade, o investimento prioritário em apenas um nível de ensino estaria subsidiando outro princípio – o da privatização – se for considerado o deslocamento de recursos públicos para as iniciativas privadas através de programas como o crédito estudantil, por exemplo, sem mencionar o sucateamento crescente sofrido pelas Universidades Públicas, com os cortes freqüentes em relação às bolsas de estudo e custeio de projetos de pesquisa. Tal situação ocasiona, metaforicamente, um nó na transição do ensino fundamental para o ensino médio, e deste para o superior, pois a oferta nos dois últimos níveis não atende à demanda advinda do primeiro, fator que favorece a procura pelas instituições privadas. (DRAIBE, 1993). Destarte o processo de universalização prevista da “educação para os anos iniciais” não se estende aos níveis subseqüentes.

Outro pressuposto enunciado por esta autora diz respeito às formas de privatização dos serviços sociais públicos, que de acordo com a autora, estaria para além da transferência ou venda de instituições públicas ao setor privado. Passaria também pela suspensão de programas e retirada do governo de algumas ações que antes lhe eram

específicas na área social, abrindo espaço para: atuação de instituições não governamentais - as ONGs; redução de serviços públicos seguidos de encaminhamento para o setor privado; provisão de despesas de serviços privados, por exemplo, terceirização e indenizações; e permissão de entrada de empresas privadas em setores anteriormente de exclusividade pública.

Com efeito, os dois princípios (descentralização e privatização) enfeixados a um terceiro – a concentração – entendida como o direcionamento de gastos sociais e programas a grupos mais necessitados seletivamente escolhidos pelo grau de necessidade, são denominados por Draibe (1993) de “*vetores estruturantes das reformas sociais*” preconizadas pelo neoliberalismo e direcionadas às populações ou grupos carentes, sobretudo quando o foco das ações se dirige aos países latino-americanos em processo de adequação econômica. Sob este prisma o objetivo maior é a implementação do Estado mínimo, nas suas ações voltadas aos serviços públicos sociais, como educação e saúde, ou seja, o Estado não teria mais uma responsabilidade direta por estes setores.

A partir de todo o exposto, pode-se dizer que as políticas educacionais, nas últimas décadas, vêm sendo marcadas por mudanças (como, aliás, já havia acontecido em outras épocas, recorde-se das reformas pombalinas, por exemplo), que carregam aspectos positivos e negativos simultaneamente, porém, o diferencial nas últimas décadas reside no fato dos governos terem incorporado nacionalmente os ideais do capital financeiro internacional como sendo os seus. Esse ideário que tem se materializado por meio de leis, propostas e programas educacionais em nível federal, regional e local, configura um amplo projeto de reformas, que no Brasil teve início no governo de Fernando Collor de Melo, sendo sequencialmente fortalecidas nos governos subseqüentes, especialmente com Fernando Henrique Cardoso.

Três documentos importantes (entre outros) que delimitam as diretrizes das políticas educacionais no Brasil revelam a incorporação nacional dos ideais traçados internacionalmente. Primeiro, o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado a partir da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, como já destacado acima.

Segundo, o processo de debate e promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), que carrega em seu cerne perdas e ganhos para a classe docente resultante da complexa trajetória para sua aprovação, suplantando a proposta discutida pelos segmentos organizados

ligados à educação. Um dos poucos resultados positivos para a categoria docente pode ser ilustrado com o Art. 67 da lei, que indica no inciso II a fixação do “[...] direito dos profissionais à educação continuada, com licenciamento periódico remunerado para o aperfeiçoamento profissional [...]” (BRZEZINSKI, 2005, p. 163). No entanto, cabe citar como perda, o inciso II do Art. 61, quando menciona o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades, como fundamentos de qualificação dos profissionais da educação. Isto pode ser considerado perda, porque, como bem analisa a referida autora, opinião da qual compartilhamos, tal redação pode sofrer dúbias interpretações, vindo a privilegiar apenas o aspecto prático de sala de aula em detrimento de uma base teórica de formação, ou ainda dar prioridade a experiências que não sejam docentes. O receio maior apresenta-se na possibilidade de proliferação de cursos de curta duração para formar docentes, voltados ao atendimento dos interesses privatistas e da lógica de mercado.

Essas propostas retardam cada vez mais a instalação de uma política ampla e global de uma formação do docente, na qual sejam contempladas integralmente a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais, de carreira e a formação continuada de professores. (BRZEZINSKI, 2005, p. 157)

E em terceiro, a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, com a função de organizar e redistribuir os investimentos no ensino fundamental. A criação do FUNDEF representou uma derrota temporária da luta em prol de um piso salarial único para os (as) trabalhadores (as) da educação por meio da estipulação de um valor per capita nacional mínimo. Além disto, com a ratificação das sugestões dos organismos internacionais, pondo a centralidade dos investimentos no ensino fundamental, o FUNDEF priorizou este nível de ensino.

Cabe registrar que atualmente esta discussão voltou à cena por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Instituído pela [Emenda Constitucional n.º 53](#), de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela [Medida Provisória 339](#), de 29 de dezembro do mesmo ano. Tal fundo começou a ser implantado em 1º de janeiro de 2007 e tem como prazo de vigência 2020. Seu desenvolvimento se dará de forma gradual até 2009, quando o Fundo pretende contar com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial e os

percentuais de receitas que o compõem deverão ter alcançado o patamar de 20% de contribuição³³.

Faz-se mister, no entanto, sublinhar que as políticas implementadas, com o consentimento registrado por parte do governo e das elites conservadoras, não aconteceram sem movimentos de resistência e de contra-propostas por parte da sociedade organizada, pois, no percurso que marcou do processo embrionário de elaboração até a aprovação dos documentos mencionados (sobretudo da LDB), as associações, entidades e fóruns de educação mantiveram o empenho em defesa de uma escola pública que o país pleiteia, com princípios de laicidade, gratuidade e obrigatoriedade³⁴ para todas as classes sem exceção, referente não só ao acesso, mas de forma premente à permanência nas instituições escolares.

2.2 O contexto das políticas de formação docente no Brasil

Com base no panorama assinalado no tópico anterior, cabe dizer primeiramente que as políticas educacionais instituídas especialmente nas últimas décadas estão cada vez mais respaldando os interesses do capitalismo internacional, significando, salvo algum engano, um novo perfil de “colonialismo”, que traz em sua essência um aprofundamento das exclusões sociais, direcionadas cada vez mais para dentro das instituições públicas, dentre elas a escola. É possível perceber que as propostas consideradas inovadoras como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e a adoção da Gestão Democrática como princípio das administrações escolares, além de outras, situadas na condição de iniciativas singulares ao alcance de uma educação de qualidade para todos, como foi o caso da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB 9.394/96), ao menos no que almejava seu texto embrionário divergente da redação final, circunstância igualmente aplicada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério (FUNDEF), não conseguiram burlar em sua essência as determinações pautadas pelo ideário neoliberal. Pois, de acordo com Severino (2005, p. 67), “Impõem-se reconhecer que o texto final da LDB é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da atual conjuntura política da sociedade brasileira”. O que reitera a interpretação anteriormente mencionada da

³³ Segundo informações disponíveis no site <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php>, consultado em abril de 2007.

³⁴ Princípios evidenciados no Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1930. Cf. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

existência de um movimento de resistência por parte das organizações de ensino. Mesmo assim, tais propostas tornaram-se instrumentos de implementação no currículo e no campo administrativo escolar da macro-política internacional consentida em grande parte pelos governos nacionais, levadas para o cotidiano escolar com o propósito de atender às metas estabelecidas nos grandes eventos ocorridos durante a década de 1990 e respaldadas por meio de documentos oficiais na esfera federal brasileira. Neste sentido consideramos pertinentes as ponderações de Melo (2004, p. 219-220)

[...] A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a educação básica - apontados como sugestões para o planejamento de ensino, bem como a realização de programas de capacitação docente – fazem parte da nova relação estado/sociedade conduzida pelo projeto neoliberal, tentando provocar uma participação direta entre instituições e o trabalhador, valorizando a ação do ‘terceiro setor’ e descartando a ação dos sindicatos e associações representativas [...]
A gestão democrática proposta pelo governo está direcionada a uma participação social restrita na definição do planejamento educacional, restringindo-se à questão da autonomia das unidades escolares na descentralização da operacionalização das políticas educacionais.

É importante observar que a força das amarras neoliberais encontra-se principalmente nos aspectos silenciados nas propostas oficiais. Isto é, questões de formação política, condições de trabalho, formas de associações, questões salariais e de carreira não são amplamente discutidas ou consideradas como pontos chave quando se trata de formação docente ou ainda, como elementos presentes na concepção de profissionalização dos educadores. Questões estas que se configuram em desencontros e tensões, entre as reivindicações da classe de professores (por exemplo, o Estatuto dos profissionais da educação ou mesmo o Plano de Carreira Nacional para o Magistério), manifestadas em encontros como os Congressos Nacionais de Educação (CONED) e discussões da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), e o que é instituído pelo governo federal. Considera-se que Anísio Teixeira citado por Brzezinski (2005, p. 147) sintetiza bem esta questão, ao dizer.

[...] A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Continuamos a ser, com a autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real.

Delineiam-se então inúmeros desafios escondidos na complexa realidade vivida, um deles refere-se à possibilidade da classe docente constituir-se permanentemente na condição de protagonista das decisões referentes ao campo educacional. O que proporcionaria por sua vez evitar que a identidade assumida pelo professor fosse fruto de visões externas sobre o trabalho docente ditadas pelos contextos históricos.

Fazendo uma breve incursão a este respeito pode-se construir, com base em Candau (1982), a seguinte contextualização: na primeira metade da década de 1970, a ênfase dos processos de formação residia na instrumentalização técnica do profissional da educação, resultante das idéias da psicologia comportamental e do tecnicismo presentes no referido período. Neste contexto, a identidade docente que estava em voga era a de um organizador dos componentes de ensino-aprendizagem (conteúdos, objetivos, estratégias de ensino, avaliação, recursos, etc.). Esta visão foi alterada na segunda metade da mesma década, graças ao movimento que se iniciava contrário à prevalência da proposta técnica e funcionalista na educação. Emergiu neste momento a tentativa de se colocar no centro das discussões a problemática educacional vivenciada com base nos determinantes históricos, político-sociais que lhe condicionavam.

Dando seqüência ao percurso feito pela autora, na década seguinte, dos anos de 1980, o enfoque dos temas abordados na formação docente refletia o movimento da sociedade na busca pela superação do autoritarismo instituído desde 1964, almejando a redemocratização social. Assim, o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares, foram os dois pontos centrais nas discussões inerentes à identidade docente. Registrou-se ainda a abordagem de temáticas como: a desvalorização e descaracterização do magistério como formação; a deformação do profissional do ensino e a desmotivação gerada pela falta de condições de trabalho, pela instabilidade no emprego, pelas relações hierárquicas, pelo universo burocrático e pela condição de simples assalariado a que vinha sendo submetido; a discussão sobre a natureza do magistério se era “bico”, vocação ou profissão e a função do educador na prática social.

Já na década de 1990, a questão central girou em torno da formação do professor-pesquisador, que tinha como perspectivas subjacentes a possibilidade de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática. Ainda neste período, ganhou destaque a questão da formação continuada, situada em três eixos de abordagem: a pessoa do

professor e sua experiência, a profissão de professor e seus saberes específicos e a escola e seus projetos educacionais.

Em suma, podemos apreender que passamos de um professor “neutro”, e com ações eminentemente técnicas em 1970, para um professor engajado política e socialmente nos anos de 1980, chegando àquele profissional, em 1990, que tem na reflexão e na pesquisa de sua própria prática o alicerce de sua identidade.

Todavia acredita-se que o cerne do desafio pode ser percebido quando atentamos para definições como a de Marques (1992, p. 45) a respeito do que seja a formação docente, “[...] percebida como resultado de um engajamento ativo no coletivo da profissão, um coletivo atento e dedicado ao exercício da docência em sua cotidianidade, de maneira crítica, orientada por perspectivas político-pedagógicas explicitamente embasadas em determinado campo científico e adequadamente conduzidas”. Assertiva esta que se colocada diante do cenário traçado anteriormente, sobre as reformas educacionais delineadas a partir dos anos de 1990, frutifica dúvidas quanto a sua consecução. Primordialmente quando se assume a compreensão de que a formação de professores está na base de qualquer tentativa de construção de um projeto nacional de educação e é, sobretudo, condição radical para as medidas que se pretendam imprimir. Preocupação já inscrita nos discursos oficiais, mas ainda distante no tangente a sua real implementação.

A premência de se superar a dicotomia entre intenção e ação, reside na notoriedade de que é inviável se pensar numa formação docente que não contemple em suas pautas as discussões que embasam as políticas definidoras de sua vida profissional e pessoal, haja vista que não se pode conceber uma dissociada da outra.

Reiteramos então a importância de se apreender nas formações docentes às políticas educacionais que, sequencialmente, resultam em desdobramentos para a prática pedagógica, num movimento de busca pelo desvelamento dos princípios ideológicos subjacentes às mesmas, que podem estar se transformando em “*habitus*”³⁵ pedagógicos, sem mesmo haver uma consciência disto por parte dos professores e professoras. Princípios que se fazem presente no percurso histórico da educação brasileira, determinando e sendo determinados por um sistema educacional dualista, na sua essência, construído com o

³⁵ O termo aqui é usado numa perspectiva bourdieuriana, que se traduz como um conjunto de normas, valores e princípios sociais duradouros, interiorizados pelo sujeito, que simultaneamente adequa e orienta a ação. Assim, ao mesmo tempo em que é subjetivado um conjunto de relações sociais, estas são objetivadas num processo de reprodução e produção, quer se tenha consciência ou não de fatores preexistentes a sua existência. A produção do *habitus* permite que o trabalho pedagógico possa produzir e reproduzir a integração moral e intelectual do grupo ou classe dominante sem precisar usar à repressão externa ou a coação física. (BOURDIEU, 1980)

propósito de manter a divisão social, técnica e de trabalho, para perpetuar a classe dominante no poder. A este respeito Ruiz (2002, p. 133), destaca a existência de uma educação para dirigentes versus uma educação para os dirigidos no Brasil, enfatiza que, “persisten en nuestro país dos sistemas educativos: el que permite el ascenso social y asegura una estabilidad, y el encaminado a la exclusión escolar, primer paso hacia la futura exclusión social y laboral”.

Cada um desses sistemas trata diferenciadamente questões como os conteúdos abordados e o número de alunos por turma. A respeito deste segundo item, enquanto no sistema destinado à formação dos dirigentes, o número de discentes presentes nas turmas tem um determinado limite, no sistema destinado à formação dos dirigidos, este limite não é tão relevante, pois o importante (retomando uma fala anterior) seria atender o maior número possível com poucos gastos, seguindo-se assim a lógica de custo-benefício. Situação retratada em um dos pontos que compõe o documento “Estatística dos professores no Brasil”, elaborado em 2003, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em conjunto com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nele, a dicotomia existente se entende ainda em termos de regiões.

As Regiões Norte e Nordeste possuem as maiores médias de alunos por turma. Esse fato decorre principalmente de uma tentativa de reduzir os custos educacionais, uma vez que o salário do professor é o componente de maior peso nos mesmos. O Fundef, que vincula o repasse de recursos a um valor per capita, tende também a induzir um inchaço das turmas como forma de fazer o dinheiro “render”. O problema destas políticas é que, ao final, o barato sai caro, pois a consequência natural das salas cheias é a evasão e a repetência dos alunos. (MEC/INEP, 2003, p. 44)

Em outras palavras seria possível dizer que ainda é muito complexo falar em universalização do ensino ou da educação básica, em um país onde permanece a distorção entre o acesso e permanência dos alunos nas escolas das redes públicas, que por sua vez em alguns casos têm como consequência a distorção idade/série³⁶, sem falar no número de pessoas na condição de analfabetas, diferenças que se alteram de região para região dentro do país.

³⁶ O Estado do Tocantins registrou no ano de 2005 os seguintes dados em relação à distorção idade/série, no ensino fundamental I fase: 7,4% - série inicial; 23,3% - 1ª série; 26,1% - 2ª série; 24% - 3ª série; 19,2% - 4ª série. Cf. Índices elaborados pela Diretoria Regional de Ensino, a partir do perfil de cada aluno matriculado.

São questões desta natureza que não permite desconsiderar a relevância das análises feitas por Baudelot e Establet³⁷ a respeito da escola capitalista, que resguardadas as devidas particularidades do contexto analisado, colocavam como questão premente a concepção existente de unidade escolar, pois esta retratava uma visão ideologicamente dominante que atribuía à escola a função de educar e formar todas as crianças, a partir de uma base comum, garantia da redução paulatina das “diferenças” entre os graus, tipos e especialidades de ensino. Passando-se desta maneira uma imagem ilusória da educação como unificada e unificadora de todas as classes sociais. Todavia seu real efeito acabava revelando um processo de discriminação ao invés de promoção, tornando-a um Aparelho Ideológico do Estado, num sentido althusseriano. O que fica como principal ponto de reflexão a partir destes pressupostos é que para se pensar numa construção da “escola que se quer”, primeiramente se faz necessário percebê-la “como ela é” de fato.

Ao avançarmos para os níveis seguintes a diferença entre as classes sociais já não está tão implícita, conforme evidencia o próprio Ruiz (2002, p. 133).

La barrera impuesta a la expansión de las universidades públicas y, en contraste, las facilidades otorgadas al florecimiento de las particulares, evidencia asimismo las intenciones de reforzar una universidad para la elite y otra, la particular, que atiende a los que – después de inmensos sacrificios – logran aproximarse al nivel superior y, con todo derecho, desean competir en el juego de la movilidad social.

Sua colocação desvenda uma inversão de papéis, isto é, a universidade pública que deveria atender aos estudantes com poder aquisitivo mais baixo, acaba por favorecer aqueles com mais recursos econômicos, servindo de legitimadora das diferenças econômicas e sociais. Enquanto as universidades particulares, ou melhor, os Institutos Superiores de Educação constituem-se o novo “*locus*” de formação da classe trabalhadora. Vale dizer que tanto no espaço público quanto no particular, a “escolha” dos cursos manifesta a hierarquização e divisão social, conforme já abordamos em tópico anterior, pois se observa uma predominância de estudantes de baixa renda nas licenciaturas ou cursos técnicos, enquanto os cursos de bacharelado, ou com períodos mais prolongados de formação

³⁷ Cf. CUNHA, Luís Antônio. **Uma leitura da teoria da Escola Capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

compõem-se de estudantes oriundos das classes mais abastadas economicamente, em razão deste não precisarem conciliar simultaneamente educação e trabalho.

Retratando o crescimento pela busca de instituições particulares e a hierarquização dos cursos de formação inicial, situam-se alguns dados divulgados em 2003 pelo MEC/INEP, com base nos quais é possível montar o seguinte quadro:

CURSOS	CONCLUINTEs	
	PÚBLICA	PRIVADA
Licenciaturas	76.784	99.785
Medicina	4.938	3.560
Direito	8.424	45.484
Administração	7.930	46.726

Fonte: MEC/INEP

A inversão na lógica das instituições que atendem atualmente ao trabalhador suscita a necessidade de se destacar ainda, que para se entender toda esta estrutura complexa, ideológica e dual da escola, torna-se imprescindível deixar de vê-la sob uma ótica idealizada e perceber seu caráter dialeticamente contraditório que reflete as condições contextuais existentes. Colocando-se assim o imperativo de se ter efetivamente, no campo da formação inicial e continuada, cursos que instrumentalizem o professor nos campos teórico, prático, político-social e ético. Destarte,

A formação inicial e continuada de professor precisa assegurar aos habilitados saber como: trabalhar coletivamente e em equipe, discutir políticas sociais, combater a naturalização da exclusão escolar, desarticular as premissas neoliberais no campo das idéias e práticas e não abrir mão dos princípios democráticos e de justiça social. (SILVA, M. A., 2002, p.170)

Feitas tais considerações sobre o contexto das políticas nacionais de formação docente, chegamos à segunda questão que norteia este capítulo: como os novos rumos do campo educacional têm interferido no cotidiano docente? Indagação que nos remete ao próximo tópico.

2.3 Novos rumos no campo educacional e o cotidiano docente.

É importante como passo inicial neste tópico fazer uma breve explanação do entendimento a respeito de cotidiano (embora se reitere que os pontos aqui enunciados têm por objetivo apenas situar a temática a ser discutida no próximo capítulo), pois, comumente quando se faz menção a este termo, quer se designar algo rotineiro, realizado todos os dias, repetitivo e que abrange uma parcela muito restrita da realidade. Porém esta é apenas a acepção mais conhecida do referido termo.

Em se tratando de educação, as pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas têm colocado como foco de análise o cotidiano escolar, com vistas a realizar estudos a respeito do que se passa dentro do espaço da escola, destacando-se a forma de organização do trabalho escolar, as relações estabelecidas e as práticas desenvolvidas. Merece destaque, por exemplo, neste sentido, a pesquisa desenvolvida por Penin (1995) – *Cotidiano e escola: a obra em construção*. No referido trabalho a autora buscou estabelecer um referencial teórico que permitisse uma ampla compreensão do termo “escola”, considerado uma ‘caixa preta’ por muitos estudiosos. Para tanto, analisou quatro instituições escolares públicas tendo como itens de investigação: a escola e sua história; o seu aluno; a situação e o momento institucional da obra; o ritmo e a organização do trabalho escolar. Em síntese, sua concepção de cotidiano dirigiu-se para uma leitura minuciosa dos aspectos internos das instituições escolares.

Outro autor que tem se dedicado a responder a pergunta: o que é cotidiano? É Newton Duarte (2001) em seu livro “*Educação Escolar, Teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*”, faz uma releitura da teoria de Agnes Heller (1991), esclarecendo que se pode entender cotidiano como algo que é realizado sem reflexão, e não cotidiano seria o conjunto de atividades desenvolvidas tendo como base a reflexão crítica. Desta forma, mesmo que uma pessoa realize todo dia a mesma atividade, se esta estiver fundamentada em um dos pilares da não alienação (filosofia, a ciência, a política, a moral e a ética) ou parafraseando o autor, nas “objetivações genéricas para-si”, ela não estaria desempenhando uma atividade cotidiana. Ou, aplicando-se esta visão inversamente, mesmo que alguém não realize algo diariamente, mas todas as vezes que o fizer agir de forma mecânica ou guiada pela automação, esta seria uma tarefa cotidiana.

Duarte (2001) esclarece sua forma de pensar a partir de dois exemplos. No primeiro a respeito do que seria uma atividade não cotidiana, faz referência a escrita de um

livro, onde a exigência de reflexão sobre o que escrever diariamente, anula o caráter cotidiano. E no segundo, sobre a atividade cotidiana, cita a necessidade de se ir ao caixa eletrônico de um banco, que mesmo não sendo uma atitude diária, mas por exigir apenas o domínio da seqüência de teclas a serem apertadas todas às vezes, se utilizando para isto princípios automáticos, torna-se uma tarefa cotidiana.

Vale ressaltar que para estes dois autores (Heller e Duarte), a práxis somente seria possível a partir das ações pautadas pela não cotidianidade, ou seja, por uma atitude de suspensão do cotidiano. Assim, no âmbito educacional ou escolar, ao falar de cotidiano, faz-se uma referência à intenção de apreender o que se constitui como “cotidiano e não cotidiano” na prática docente, o que possibilita a constituição da práxis educativa, tendo como foco de análise o processo de formação continuada.

Adota-se no âmbito desta pesquisa, como denominação de cotidiano docente todo o espaço de formação intra-escolar, que pode possibilitar processos de aprendizagens, a constituição do ser particular e genérico. Entendendo ainda como práxis educativa, todas as práticas desenvolvidas conscientemente com objetivos previamente definidos, que desencadeiam autotransformações e processos de transformações sociais.

Reiterando os indicativos anteriores, a fundamentação teórica para tais questões se dará com base na teoria sobre a vida cotidiana desenvolvida por Heller (1991, 2004) e resgatada por Duarte (2001) e Carvalho (2005). Vale ressaltar, com base neste mesmo referencial, que em virtude da existência de contradições que costuram os elementos de uma sociologia do cotidiano, advindas do movimento dialético da realidade, constitui-se como hipótese inicial a possibilidade de emergir deste espaço (tido como aprioristicamente alienante) a possibilidade de haver posturas críticas e reflexivas que revelassem por parte dos sujeitos uma compreensão consciente de seu papel enquanto sujeito construtor de uma história. Entretanto, acima de tudo, primar por uma análise coerente da realidade significa perceber a interferência no cotidiano docente de padrões produtivistas, que foram suscitados no contexto das reformas educacionais presentes no contexto esboçado anteriormente.

Estes padrões evidenciam a ênfase no aspecto profissional em detrimento do pessoal. Em outras palavras, verifica-se que há exigências cada vez maiores sobre os profissionais. No caso dos docentes, observa-se a extensão de suas atividades e da carga horária de trabalho para além do tempo escolar, pois precisam atender outras atividades que fazem parte da docência como: planejamento, atividade de reforço da aprendizagem e

participação na administração escolar. Assim, na ânsia de atender às exigências do mercado de trabalho (não de uma formação mais humanizadora), há uma corrida constante por mais informações, mais idéias e novas tecnologias, com intuito de se alcançar o perfil profissional esperado (retratado em competências como: empreendedorismo, capacidade de tomar decisões e resolver problemas, criatividade, etc.), ou talvez para se manter longe do fantasma do desemprego.

É na crítica feita a esta corrida por “aperfeiçoamento” constante, que pode gerar fragmentações na aquisição do conhecimento, que se concorda com Nóvoa (1995, p. 08) ao mencionar que cada vez mais o (a) professor (a) passa por fontes de tensão, dentre as quais se destaca:

[...] a intensificação do trabalho cotidiano nas escolas, com os professores a serem chamados ao desempenho de um conjunto cada vez mais alargado de funções e de missões que lhes retiram a calma e o tempo necessário a um exercício reflectido da profissão [...]

[...] o enquadramento recente da formação contínua, que empurra os professores para um frenesim de cursos e para a produção abundante de textos e trabalhos, uns e outros de utilidade duvidosa para o reforço das suas competências profissionais ou para a melhoria da qualidade do ensino. A correria constante entre a casa, a escola e o centro de formação elimina, muitas vezes, a possibilidade de autênticos percursos de formação pautados por ritmos e tempos próprios.

É importante ressaltar também que, em meio a esta realidade, a escola como espaço de socialização do saber, de significação e compreensão dos fatos sociais, ao longo do tempo sofre com tendências de institucionalização das relações no âmbito da direção, coordenação pedagógica e da docência. Ou seja, com a instauração de processos que tendem a virar regras inquestionáveis e impedir a tematização, no sentido de problematizar questões que surgem no cotidiano. Este movimento de institucionalização é reforçado pela divisão das tarefas escolares por setores (pedagógico, administrativo, serviços gerais, etc), ocasionando em alguns casos a visão fragmentária da mesma pessoa a ser atendida, ou seja, os alunos. Individualizando algumas vezes as ações que poderiam ser realizadas coletivamente.

Estes aspectos explicam, ao menos em parte, a excessiva burocratização dos afazeres escolares, tornando professores, diretores e coordenadores, quase sempre, repetidores de ações que se convencionaram importantes para a escola (como por exemplo: elaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP, constituição dos Conselhos Escolares, elaboração do

Plano de Desenvolvimento Escolar – PDE, etc), mas que, na maioria dos casos, estes mesmos atores não conseguem explicar as finalidades últimas de tais tarefas ou não concordam com estas, mas omitem suas opiniões a respeito.

Entende-se que a vivência de um cotidiano imerso em questões predominantemente técnicas e repetitivas, primando pelo praticismo e sublimando a importância da teoria, contribui significativamente para a institucionalização das relações no interior das escolas, haja vista, os momentos de debates, estudos e pesquisas mais aprofundadas sobre as políticas educacionais, estarem circunscritos aos espaços acadêmicos, especialmente aos cursos de pós-graduação, deixando quase sempre os profissionais que atuam diretamente nas escolas alheios a estes conhecimentos (SILVA, M. A., 2002). Esta afirmação se ratificou na observação dos objetivos e nas pautas de formação continuada vivenciada pelos (as) professores (as) do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, da rede pública estadual do Estado do Tocantins na atualidade. Estas pautas não comportam questões mais direcionadas ao campo das correntes teóricas que compõem a prática educativa ou que dizem respeito às políticas educacionais. A ênfase recai sobre os dados estatísticos, “como” utilizar as fichas de frequência, de leitura, evasão e avaliação dos (as) alunos (as).

O estudo feito pela equipe executiva do Banco Mundial (BM) a respeito das melhorias a serem realizadas na educação remete a uma verificação mais específica de como os novos rumos do campo educacional têm interferido no cotidiano do (a) professor (a). Este estudo aponta para três áreas prioritárias: “[...] melhoramento do ambiente de aprendizagem; preparação e motivação de professores e reforço à capacidade institucional do sistema educativo” (MELO, 2004, p. 187). Áreas estas que tornam notório o interesse em alterações voltadas para o cotidiano escolar, com ênfase nos aspectos técnico-metodológico, pois os encaminhamentos propostos pelo BM para atender a estas prioridades incidem diretamente em questões internas à escola, dirigindo-se para a prática docente em sala de aula e para o setor de administração escolar, expondo como deveria ser o modelo de formação docente, os recursos a serem utilizados com os alunos (a referência era o livro didático) e a forma de gerenciamento dos recursos escolares. Ressalta-se que no documento do Banco Mundial, apresentando pela autora, fala-se em realocação de recursos e não aumento dos investimentos em educação. Sob este prisma, as estratégias de intervenção do BM na prática educativa ainda podem ser percebidas nos âmbitos funcionais e curriculares das escolas sendo exemplificadas inicialmente,

[...] na elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, na convocação dos pais e da comunidade para os assuntos escolares, na ênfase e uso de equipamentos de tecnologia, na indução da competição entre as escolas [**e entre professores – Prêmio Victor Civita, Educador Nota 10 – grifo nosso**] nos critérios de produtividade e eficiência, no estímulo à promoção automática, na relativa atenção à educação das meninas e na divulgação ampla da prioridade do ensino fundamental. (SILVA, M. A., 2002, p. 159)

Procurando especificar ainda mais as estratégias de intervenção, no que concerne às implicações dentro da escola, cabe tomar como referência as análises feitas por Maria A. Silva (2003). De acordo com a referida autora, as orientações do Banco Mundial modificam as ações pedagógicas no interior da escola, explicitadas em três aspectos basilares: a avaliação; a ausência de distinção entre o tempo da escola e o tempo do mercado; e o Projeto Político Pedagógico.

No que se refere à avaliação, verifica-se que algumas escolas públicas, orientadas pelas Secretarias de Educação, colocam o resultado final e não o processo ensino-aprendizagem como o mais importante. O interesse da escola, neste caso, tende a voltar-se em geral para uma aferição dos índices estatísticos de aprovação e reprovação³⁸, utilizando-se de meios de premiação ou castigo de acordo com a produtividade alcançada. Isto leva ao atendimento da lógica utilitarista-credencialista que vem sendo proposta como eixo norteador da função da escola (SILVA, M. A., 2003).

Seguindo esta forma de avaliar, a prova³⁹ ganha um status maior em comparação aos outros instrumentos avaliativos, aplicados algumas vezes por profissionais externos à instituição escolar ou, em outros casos elaborados por pessoas externas as escolas, seguindo critérios totalmente alheios às particularidades locais. Este é o caso, por exemplo, da ação do Programa Circuito Campeão, que rege atualmente a prática pedagógica dos (as) professores (as), do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, da rede pública estadual no município de Tocantinópolis⁴⁰.

³⁸ No Estado do Tocantins, todo início de ano as escolas recebem uma planilha de metas com o percentual de aprovação a serem alcançadas. A partir de 2005 de forma mais direta, estas metas são definidas pelo Instituto Ayrton Senna, por meio do Programa Circuito Campeão. Outrossim, passam por avaliações externas, como as da Fundação Carlos Chagas, contratadas pelo próprio sistema estadual de ensino, além do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

³⁹ Não se trata aqui de uma postura contrária à prova, mas do entendimento que a avaliação não se restringe a um único instrumento de acompanhamento do desenvolvimento dos discentes.

⁴⁰ A título de esclarecimento, faz-se mister ressaltar que o Programa Circuito Campeão foi adotado como política pública de formação docente e acompanhamento da aprendizagem, de maneira integral, somente pela rede estadual de ensino, para atendimento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. No tocante a rede municipal ainda não há uma adesão integral, em virtude das despesas que esta adesão acarreta para as prefeituras, o que em alguns casos é inviável. Somente os municípios de Maurilândia, Cachoeirinha, Luzinópolis, Angicos, Nazaré e Palmeiras seguem a sistemática do programa, e isto apenas em relação ao 1º, 2º e 3º ano. Os professores do 4º e

Em outro trabalho, Maria A. Silva (2002) adverte que conforme esta lógica, a missão escolar, deve centrar-se na formação do trabalhador polivalente, que atenda aos critérios de qualificação e competência, exigidos pelo campo profissional e do consumidor dos produtos oferecidos pelo mercado. Sobre a relação entre o tempo da escola (de respeito aos ritmos de aprendizagem de cada um, de socialização, trabalho coletivo) e o tempo do mercado (insaciável, alucinante, individualista), constata-se uma confusão entre produção e produtivismo – este último termo concebido aqui como um fazer não refletido e heterônomo. O resultado desta realidade pode ser visto, por exemplo, na perda de unidade do corpo docente. Sendo neste sentido, que a referida autora (2002, p. 166) lembra que na maioria das vezes não se têm professores (as) da unidade escolar, mas do sistema, e “[...] sendo do sistema educacional, não têm lugar, não fixam raízes, vínculos, nem constroem relações de troca, de afetividade, de compromisso com a comunidade local”. Situação observada principalmente no caso dos docentes que atuam no ensino fundamental II fase e ensino médio, que geralmente atuam em várias escolas para poderem completar a carga horária desejada ou prevista.

Realidade que não é estranha ao nosso campo de pesquisa, onde no caso do município de Tocantinópolis, além dos profissionais da educação atuarem em mais de um estabelecimento de ensino dentro da cidade, ainda há profissionais que moram na outra margem do rio, ou seja, no Estado do Maranhão, mantendo-se na cidade apenas em seus horários de trabalho. Além disto, com a adoção da carga horária de 30 horas semanais no ensino fundamental I fase, há docentes que atuam em uma escola em um turno e complementam sua carga horária em outra escola, em outro turno.

Outro resultado do antagonismo entre o tempo da escola e o tempo do trabalho, aparece na formação dos (as) professores (as). Nota-se uma crescente demanda por cursos de curta duração e com ênfase em aspectos técnico-metodológicos, em detrimento de uma formação mais teórica e conscientemente aprofundada. Tal proliferação advém da busca imediata por aquisição de técnicas, respostas e soluções para os problemas que afligem professores e professoras já atuantes ou que querem atuar. A corrida pela entrada e sequencialmente permanência no mercado de trabalho, leva os interessados a procurarem maior brevidade no período de formação, como forma de economizar tempo e investimento econômico, adequando-se, ainda que inconscientemente, à lógica individualista, superficial e efêmera do mercado. Como exemplo tem-se as diversas experiências de cursos de graduação

e pós-graduação voltados para a formação de professores (as) na modalidade de educação à distância.

No Tocantins registra-se, neste campo, o projeto criado em 2000, por meio de uma parceria entre a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e a Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda. (EDUCON), para desenvolvimento do Curso Normal Superior, na modalidade Telepresencial, em que os alunos têm aulas por meio de teleconferências (uma vez ou duas por semana conforme o curso), estudos individuais e atividades pela internet. Conforme analisa Pinho (2007), este projeto se diferenciou de outras iniciativas direcionadas a formação docente (por exemplo, os cursos em regime especial, existentes para formar professores (as) que já atuavam e não tinham nível superior) implementadas no Estado por dois motivos: primeiro, pela diminuição no tempo de duração, passando de quatro para três anos; e segundo, por ser aberto a qualquer pessoa que tivesse concluído o Ensino Médio e pudesse pagar as mensalidades, estimada em R\$ 103,00 em 2003. Atualmente, sob o novo nome de EADCON (Educação à Distância e Continuada), este projeto vem expandindo-se por Estados de toda a Confederação Brasileira. Ampliou para dez o número de cursos de graduação ofertados (Administração, Complementação dos Estudos, Comunicação Social, Fundamentos Jurídicos, Letras, Matemática, Pedagogia, Serviço Social, Análise e Desenvolvimento de Sistema), atuando ainda com cursos de pós-graduação. A autora sinaliza em suas conclusões, que o movimento de educação à distância pode ser visto como um caso de exceção que se torna paulatinamente regra, haja vista, ter iniciado para suprimir o número de professores (as) leigos presentes no Estado do Tocantins, mas que agora está se tornando a estratégia mais difundida de formação docente, seja inicial ou continuada.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pública, destaca-se que, quando entendido como eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo, assume um papel primordial na construção da identidade da escola, no tangente aos seus objetivos pedagógicos, administrativos e sociais, numa perspectiva de superação da heteronomia e construção da autonomia. Todavia, se sua construção se dá sem a participação real de todos os segmentos integrantes da escola, que serviriam apenas para legitimar as decisões do setor administrativo ou de outra instância superior, a perspectiva mencionada se perde e seus objetivos passam a atender somente aos padrões burocráticos de gerenciamento. Cabe aqui uma referência especial à Escola Paroquial Cristo Rei, que embora tenha elaborado seu Projeto Político Pedagógico (PPP) dentro de uma lógica de participação coletiva,

apresenta implícita no corpo do documento duas lógicas: uma que revela a identidade mais autônoma da escola e outra que atende as proposições do Instituto Ayrton Senna (IAS).

É importante ressaltar também que outra forma de intervenção no cotidiano pode ser percebida nas matrizes curriculares ao priorizarem determinadas disciplinas (como matemática e português), em detrimento de outras (como filosofia e sociologia), estabelecendo assim uma hierarquização entre os campos dos saberes (SILVA, M. A., 2002), que atinge diretamente as formações continuadas, pois estas tendem a colocar como pontos de estudos as áreas que se destacam (ou seja, matemática, leitura e escrita). O que é importante observar nesta discussão é que se esquece ou fica relegada a um plano ínfimo, que a constituição do ser humano-genérico⁴¹ acontece na conjunção de múltiplos determinantes sociais, apropriação que somente uma formação mais ampla que considere a importância de todas as áreas do conhecimento pode fazer. A forma de desenvolver estas questões no interior da escola pode fazer a diferença entre um projeto de caráter democrático, emancipatório, humanizador e socializador, e um com característica utilitarista, pragmática e mercantil, a serviço do neoliberalismo.

Face ao breve resgate dos elementos que vêm interferindo no ambiente escolar, embora se tenha identificado algo como se fosse um “*efeito dominó*”, em que as decisões no nível internacional influenciam as ações dos governos federais que, por conseguinte refletem em mudanças nos Estados e Municípios, nas escolas e, conseqüentemente no cotidiano dos professores e professoras. Faz-se mister observar, que mesmo sob o julgo das imposições externas, as relações escolares, familiares e trabalhistas não se reproduzem linearmente de maneira determinística. Sob um olhar dialético, a realidade apresenta-se num contínuo movimento gerado por contradições que lhe são intrínsecas. Partindo desta premissa “[...] tudo é contraditório; todo pensamento avança graças às contradições que contém, examina e supera [...]” (LEFEBVRE, 1979, p. 173). Sendo o cotidiano escolar um espaço que reflete estas contradições, crê-se, conforme já se mencionou, na existência de um potencial de emancipação mesmo num contexto de subordinação. Este mesmo movimento contraditório explica em parte os constantes realinhamentos das políticas educacionais, entre elas as de formação docente.

Em busca de se compreender que realidade se vive, sem a pretensão de se encontrar uma panacéia para todos os males, em virtude da complexidade dos fatos e de seus

⁴¹ Terminologia adotada por Heller (2004) para designar a constituição do homem inteiro resultante da combinação dos aspectos individuais e coletivos.

múltiplos determinantes, torna-se fundamentalmente importante um caminhar pelas concepções de cotidiano e de práxis que seguem proposições mais dialéticas. Tem-se assim, a temática central do próximo capítulo, para que fique claro qual o embasamento teórico das análises a respeito do nosso objeto de pesquisa.

3 COTIDIANO E PRÁXIS: algumas aproximações teóricas

“A beleza é heterogênea igualmente à vida”.

(Heller, 1991⁴²)

De acordo com a última colocação feita no capítulo anterior, considera-se importante uma melhor explicitação sobre as concepções a respeito das categorias de cotidiano e práxis, que embasam esta pesquisa, antes de adentrarmos na temática da formação continuada.

Como norte de caminhada procurar-se-á responder as perguntas: o que é cotidiano? O que se entende por práxis? Como estas duas categorias se articulam? Desta forma objetiva-se com este capítulo identificar algumas das concepções a respeito de cotidiano e práxis, considerando as possibilidades para conscientização do sujeito e enquanto alternativa para gerar processos de transformação.

Para tanto, dividiu-se este capítulo em três tópicos. No primeiro, faz-se uma abordagem teórica, sobre as compreensões de cotidiano, buscando caracterizar a dialética existente elas. Merecem destaque neste ponto os termos: particularidade, individualidade, objetivações *genéricas em-si* e *para-si*, sistematizadas por Agnes Heller, primordialmente em suas obras *“Sociología de la vida cotidiana”* (1991) e *“O cotidiano e a história”* (2004), e que constituem as questões basilares de sua teoria a respeito da vida cotidiana. Vale ressaltar que embora seja Heller a autora principal que subsidia as análises, no que se refere ao conceito de cotidiano, também se buscou como fonte teórica Duarte (2001) com os conceitos de cotidiano e não-cotidiano; Carvalho e Paulo Netto (2005), com suas análises e críticas respectivamente sobre a vida cotidiana. No segundo item, tratou-se das concepções a cerca da práxis, a partir da unidade entre teoria e prática em Vázquez (1977); a concepção dialética da história em Gramsci (1995) e novamente Heller com as obras já citadas (1991; 2004); que percebem a práxis, resguardadas as especificidades, em última instância, como intervenção na realidade. E no terceiro tópico, procurou-se articular as categorias - cotidiano e práxis, buscando os elementos inerentes às duas que possibilitem perspectivar a constituição do ser humano completo e de uma educação humanizadora.

⁴² A tradução desta citação do espanhol para o português, assim como qualquer outra apresentada neste trabalho é de inteira responsabilidade da autora.

Vale ressaltar, para fins de situar os leitores e leitoras desta pesquisa que a escolha por estes teóricos se deu primordialmente por inserirem-se em uma mesma linha teórica, ou seja, vêem a realidade a partir de uma perspectiva dialética que visa entendê-la não apenas para se adequar a ela, mas principalmente para se perspectivar mudanças não restritas ao aspecto individual. Igualmente, em virtude da exigüidade do tempo disponível para realização deste trabalho, além da complexidade e amplitude que circunda a temática em questão, fez-se necessário uma delimitação dos autores a serem abordados. Haja vista não ser possível, e nem figurava entre os objetivos propostos a realização de um diálogo analítico comparativo entre as diversas concepções existentes a respeito das categorias em análise.

3.1 As concepções sobre cotidiano

Conforme já se expôs na introdução deste trabalho, freqüentemente ao se mencionar o termo cotidiano, está-se designando qualquer atividade que se faz todos os dias, repetidas vezes, de forma que se poderia considerá-lo sinônimo de rotina. Compreensão explicitada por Carvalho e Paulo Neto (2005, p. 24) ao colocar como resposta para o que é vida cotidiana, o seguinte: “[...] é aquela vida dos mesmos gestos, ritos e ritmos de todos os dias [...] O cotidiano está presente em todas as esferas de vida do indivíduo, seja no trabalho, na vida familiar, nas suas relações sociais, lazer, etc.”. Avalia-se que Carvalho tem razão no que diz, todavia percebe-se que esta seria a acepção mais comum do referido termo, mas não a única. Pois de acordo com a própria autora, a vida cotidiana tem múltiplas cores e faces, sendo assim, ela pode estar a serviço de um processo de ocultação dos elementos determinantes da realidade vivenciada ou pode ser um espaço de resistência e possibilidade de emancipação, termo entendido aqui na mesma definição de Carvalho e Paulo Neto (2005) como a constituição completa do indivíduo, em plena relação com o humano e a humanidade de seu tempo.

O termo cotidiano também é usado quando se quer fazer referência a um fato que contemple uma realidade mais micro-social. Ou ainda, como designação do tempo dos trabalhadores tanto dentro como fora do local de trabalho. E neste sentido cabe a afirmação de Penin (1995, p. 20) quando diz que a “programação do cotidiano não incide somente sobre o tempo do trabalho social. O tempo do não-trabalho (repouso, férias, vida privada, lazeres) faz

parte do modo de produção como trabalho”. O aspecto citado por Penin complementa uma análise de Lefebvre (1991), mencionada na introdução deste trabalho, quando este coloca que a vida cotidiana é tida como centro das atenções de hoje, tanto por parte do Estado como por parte da produção capitalista de bens de consumo, com objetivo de se ter um controle sobre as ações e decisões das pessoas.

Em termos de sistematizações teóricas, podemos definir que os estudos a respeito do cotidiano partiram de uma perspectiva de caráter mais macro, analisando a constituição do sujeito a partir de seus vários papéis sociais (familiar, profissional, religioso, político, e outros que possam ser suscitados), seguindo duas grandes vertentes: uma que destaca que a vida cotidiana é o local privilegiado de alienação do sujeito, em virtude do modo de produção capitalista exercer interferências sobre ela, com base em análises macroestruturais. Todavia, por conceber que há contradições inerentes a essa lógica, abre-se a possibilidade de se conjecturar a construção de uma nova lógica contrária a que está posta. Configuram-se assim os componentes essenciais de uma teoria da vida cotidiana⁴³. E outra, que designa o indivíduo como construtor de sua própria história independente de qualquer lógica que esteja impregnando a realidade. Privilegiando assim, análises microestruturais⁴⁴.

Uma segunda perspectiva de cotidiano toma como categoria central a escola. Conforme André (2003, p. 10) data de 1980 o surgimento dos estudos a cerca do “*cotidiano escolar*”, emergindo juntamente com o crescimento dos estudos de caráter qualitativo.

O interesse pelo estudo das situações práticas e relações que constituem a experiência escolar diária acompanha a própria história da abordagem qualitativa de pesquisa em educação. E não poderia ser diferente, já que a questão do cotidiano integra os pressupostos da fenomenologia e das correntes a ela associadas, como a etnometodologia, o interacionismo simbólico e a etnografia.

Centra-se desta forma em temáticas como: a prática dos docentes e/ou da coordenação pedagógica, as relações de poder dentro da escola, a relação professor e aluno, a organização curricular, dentre outras. Estes estudos teriam assim como característica principal a compreensão das interações sociais dos sujeitos no ambiente natural em que acontecem. A autora menciona ainda que os estudos mais recentes a cerca do “cotidiano escolar” têm

⁴³ Dentro da construção de uma teoria da vida cotidiana, situam-se os estudos de Lucács (1979); Lefebvre (1968-1981); Kosik (1976); Heller (1991 e 2001). Cf. CARVALHO, M. C; PAULO NETTO. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

⁴⁴ Pode-se mencionar aqui a obra de CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Que teve sua primeira edição francesa lançada em 1980.

procurado deixar claro quais são os suportes teóricos que embasam as análises a cerca da escola, fato que não se evidenciava em meados dos anos 1990. (ANDRÉ, 2003)

Observa-se ainda, que embora tenha seu surgimento ligado a correntes de pesquisa como a fenomenologia e etnometodologia, atualmente tem-se buscado fundamentação em outras perspectivas de análise, de cunho mais marxista. Portanto, os estudos a cerca do cotidiano escolar podem tomar como base uma das duas vertentes de análise mais macro, anteriormente relacionadas. Em relação a esta pesquisa, a opção feita visa realizar uma trajetória de estudo que considera as duas formas de compreensão do cotidiano (o geral e o escolar). Pois se perspectiva uma análise alicerçada em aspectos macroestruturais, desenvolvida a partir do espaço escolar, centrando-se para isto na figura do (a) professor (a), por ser ele (a) o destinatário das políticas de formação docente. Ousa-se assim dizer que a categoria adotada como ponto de partida é o “cotidiano docente” ligado à formação continuada, alicerçando-se no pressuposto de que o termo pode designar o conjunto de atividades desenvolvidas que levam à constituição do ser particular primordialmente, mas com possibilidades para constituição do ser genérico, em consonância com o pensamento helleriano.

Chega-se então à necessidade de retorno a um aspecto sinalizado no início deste tópico, quando se colocou como um dos entendimentos do termo cotidiano algo que se faz diariamente, mas agora se dirigindo para uma leitura mais aproximada dos estudos de Agnes Heller e Newton Duarte⁴⁵. Iniciando pelo segundo autor, considera-se pertinente trazer para este contexto o questionamento feito em relação à possibilidade de estar inclusa, na referência ao cotidiano de nossa sociedade contemporânea, a educação escolar como uma de suas partes. Em sua resposta aponta que,

Quando se adota o significado de cotidiano enquanto dia-a-dia pode-se responder que a educação escolar é parte da vida cotidiana, do dia-a-dia dos indivíduos que freqüentam a escola como alunos e também daqueles que nela trabalham, como professores ou funcionários. [...] Pode-se falar então de um cotidiano escolar, que possui subcotidianos: o cotidiano da sala de aula, o cotidiano da administração escolar, etc. E neste sentido podem ser estudados aspectos particulares desse cotidiano, como as relações informais e cotidianas entre as pessoas dentro da escola.” (DUARTE, 2001, p. 35)

⁴⁵ Considera-se que a principal diferença do trabalho desenvolvido por Duarte (2001) em relação ao de Heller (1991) reside no fato dele ter trazido para o contexto educacional a teoria da vida cotidiana. Conseguindo situar em um campo mais específico questões de grande amplitude.

Dando seqüência a seu raciocínio explicita que seu interesse maior reside na naturalidade com que o dia-a-dia escolar é identificado com a esfera da vida cotidiana, partindo-se de pressupostos que não refletem a respeito do que seja o cotidiano. O problema que o autor percebe,

[...] não é do distanciamento entre as teorias sobre a escola e a realidade do dia-a-dia das escolas, mas sim o distanciamento entre a escola e o indivíduo enquanto um ser concreto. A atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho e até hostil a essa vida. (DUARTE, 2001, p. 37)

Pelo que se entende, Duarte estaria querendo dizer que vida cotidiana não significa o dia a dia, mas as atividades do dia a dia fazem parte da vida cotidiana. Ela só pode ser tomada neste sentido, quando se olha para o sujeito especificamente, deslocado de uma visão mais geral da realidade circundante. A afirmação do autor se esclarece quando tomamos ciência do que para ele seria cotidiano.

Neste caso a compreensão apresentada coloca que “cotidiano” seria o que se faz sem reflexão, enquanto que “não cotidiano” seriam as atividades fundamentadas em análises crítico-reflexivas, conforme já se explicitou no primeiro capítulo. Além disto, é primordial ter cuidado para não se adotar teorias que vêem a escola separada do que ocorre fora dela, como se a raiz de questões escolares circunscrevessem-se ao seu ambiente interno, ou ainda que separem escola e indivíduo, como se este deixasse de existir no âmbito escolar, só existindo fora dela. Assim, para o autor, existe uma vida cotidiana, da qual a escola é parte integrante. Destarte, a principal referência aqui reside na figura do indivíduo e na preocupação com seu desenvolvimento. Em síntese, existe uma vida cotidiana da qual a escola faz parte e não dois cotidianos diferenciados.

Antes de dar prosseguimento, faz-se premente uma pequena pausa para esclarecer o que se entende por indivíduo neste contexto. Heller refere-se em seu livro “Sociología de la vida cotidiana” (1991), a três termos distintamente: homem particular, indivíduo e homem singular. O primeiro (homem particular) designa o ser que se apropria das objetivações sociais e as reproduz, mas de forma alienada, ou seja, sem uma autoconsciência. O segundo (indivíduo) seria o ser que se apropria das objetivações sociais, as reproduz, mas é o único capaz de criar seu próprio mundo, pois tem consciência da sua relação consigo mesmo e com

o mundo. E o terceiro (homem singular), serviria para referir-se a qualquer ser humano enquanto pertencente à natureza humana.

Embora Duarte (2001), tenha tomado como ponto de partida as análises feitas por Heller (1991), faz uma pequena modificação das designações hellerianas: o homem singular de Heller passa a ser o indivíduo em Duarte, para fazer referência a qualquer ser humano; o homem particular helleriano é denominado pelo autor como o indivíduo em-si, designando o ser alienado ou sem autoconsciência; e por fim, o termo individualidade para-si, designando aquele capaz de reflexões críticas, seria o que Heller denomina de indivíduo. Em outras palavras, a diferença entre os autores está basicamente na identificação feita pelo segundo de três tipos de indivíduos: o indivíduo; o indivíduo em-si e indivíduo para-si. Residindo neste último a possibilidade de constituição da práxis.

Feita as devidas considerações, pode-se retomar a discussão anterior, através da qual se chegou ao entendimento que cotidiano na acepção duartiana não é sinônimo de rotina diária. Compreensão esta que advém de Heller (1991, p. 19), que designa como vida cotidiana o “[...] conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”. Deduz-se então, que este conjunto de atividades não necessariamente é desenvolvido diariamente. Então surge o questionamento: qual seria o critério de diferenciação do conceito de cotidiano em Heller?

Encontramos a resposta ainda em Duarte (2001, p. 31) ao ratificar que o critério está na “[...] dialética entre reprodução da sociedade e reprodução do indivíduo”. Mas como isto acontece? O ponto de partida reside em entender que a base dessa dialética está na apropriação das objetivações genéricas que são classificadas por Heller (1991) e reiteradas por Duarte (2001) em: *genérica em-si* e *genéricas para-si*.

As objetivações *genéricas em-si* formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem, pelos usos e costumes, geralmente são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos sem que estes tenham uma clara consciência sobre elas e como são produzidas. Isto é, geralmente não paramos para refletir, questionar ou buscar a origem de nossa forma de falar, de determinadas expressões que usamos, do porque de nossos hábitos alimentares e maneiras de vestir. As objetivações *genéricas para-si* formam a base do não-cotidiano da atividade social, são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. São estas formas que possibilitam a análise, a interpretação, ou melhor, o pensamento reflexivo a respeito da vida cotidiana. Heller (1991) as denomina como formas

de suspensão do cotidiano, mas não no sentido de fuga, e sim como um apuramento dos sentidos para buscar o que se esconde por traz das aparências.

Carvalho (2005, p. 28) fazendo uma leitura da questão apontada por Heller (2001) diz que a suspensão da vida cotidiana “[...] é um circuito, porque se sai dela e se retorna a ela de forma modificada. À medida que estas suspensões se tornam freqüentes, a reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida”. Inferimos que Facci (2004) nos apresenta a chave desta questão ao explicitar que quanto mais conhecimento internalizado tem uma pessoa, mais chance ela tem de conhecer a realidade. Ratificando os estudos de Vygotski, a autora expressa que quanto mais se adquire conhecimento mais se torna possível o desenvolvimento. Assim, retomando o pensamento de Carvalho (2005), mesmo que os momentos de suspensão do cotidiano sejam temporários, as apreensões realizadas, mediadas pelos elementos não-cotidianos, despertam a consciência e possibilitam se pensar na transformação do cotidiano singular e coletivo.

Aproximando as questões pontuadas da temática de pesquisa, mesmo tendo a consciência de que se está correndo o risco de simplificação de uma teoria de ampla complexidade, infere-se que quando o professor apenas se apropria das objetivações genéricas *em-si*, revela-se, por exemplo, naturalizando as “brincadeiras de carros dos meninos e de bonecas das meninas”, não parando para questionar que este é um fato constituído socialmente e que ao longo da história se convencionou um hábito, passado de geração a geração, muitas vezes reforçados pela própria prática pedagógica, que tem contribuído para perpetuar preconceitos e discriminações de gênero na sociedade atual.

Uma pessoa presa somente às objetivações *genéricas em-si* também considera natural, por exemplo, a “feminilização no magistério”, principalmente em se tratando de educação infantil, isto é, por uma questão de “vocaçãõ” caberia a mulher assumir o papel de ensinar as crianças, pois ela já carregaria consigo o “dom” da maternidade, e isto, enfaixado a outras características consideradas “tipicamente” femininas já seria o suficiente para assumir a função de professora. O que se pretende ressaltar aqui é que há teóricos que servem de aporte para a educação infantil, como Rousseau, Froebel, Montessori, que reforçam este tipo de pensamento em suas concepções sobre a educação infantil, mas isto não é de conhecimento de muitos que exercem esta profissão⁴⁶. Em contrapartida, um (a) professor (a) que além das objetivações *genéricas em-si*, também se apropria das *objetivações genéricas para-si*,

⁴⁶ Para maior aprofundamento nesta questão ver Arce (2001), Arce e Duarte (2006) e Kuhlmann Jr. (2000).

questiona constantemente o que parece natural. E age com base em uma consciência plena das conseqüências de cada ato seu, não somente para consigo, mas para com os outros (HELLER, 1991). Não se deseja aqui, dizer que um (a) professor (a) consciente excluiria simplesmente a teoria de Froebel, por exemplo, mas que ao optar pelo uso de sua teoria, saberia qual a base do pensamento deste autor e o que isto significa para sua profissão.

Em se tratando especificamente da formação continuada, o reduzir-se às objetivações *genéricas em-si* também pode ser percebido no satisfazer-se com cursos e treinamentos que se limitam apenas a questões práticas, ou melhor, procedimentais, centralizadas no “como fazer”. Sem o questionamento do “por que” fazer de uma forma e não de outra, ou mesmo, que princípios norteiam a forma de agir que está sendo proposta.

Sem a intenção de assumir uma postura determinista, entende-se que a ausência dos “porquês”, por parte dos professores (as), favorece as importações de modelos metodológicos estrangeiros, que muitas vezes não condizem com as necessidades da educação brasileira, ou não passam por uma apropriação crítica ou “readequação” para atendimento das diversas realidades existentes em nosso país, mas são implantados nas salas de aula, sem muitas vezes, um processo de estudo ou discussão com aqueles que estarão diretamente desenvolvendo tais modelos. E quando, por ventura, finalmente são compreendidos e assimilados por seus executores, muito freqüentemente são substituídos por outros modelos de maneira rápida, visando atender aos interesses e/ou parcerias feitas pelos governos seja em qualquer uma das esferas (Federal, Estadual, Municipal).

A configuração atual da sociedade vê com bons olhos a questão da contínua mudança, por isso se faz apologias à flexibilidade e às inovações, considerando-se, então, negativo querer permanecer em determinadas posturas ou formas de atuar. Até certo ponto concorda-se com esta visão contemporânea, o que se pontua como necessário à reflexão é que geralmente os termos: mudança e inovação aparecem como sinônimo, mas será que realmente o são? Percebe-se que nem sempre inovação significa mudança, por exemplo, as novas tecnologias (computador, Internet, etc) são consideradas inovações do tempo atual, mas há professores (as) que não consideram a internet como uma ferramenta de pesquisa ou de comunicação com seus (as) alunos (as). Sendo assim, não se pode entender que houve uma mudança para este profissional, embora a inovação esteja posta. Isto se deve a ausência de uma necessidade intrínseca ao sujeito. Nas palavras de Freire (1986, p. 126), um conhecimento novo se explica da seguinte forma: “[...] todo conhecimento novo surge quando

outro conhecimento se torna velho e não mais corresponde às necessidades do novo momento, não mais responde às perguntas que estão sendo feitas.”. E aqui, pode-se entender que estas perguntas são suscitadas pelos próprios professores e professoras, ou seja, são originadas internamente, num processo de auto-análise e/ou autoconsciência, ao invés de postas por pessoas externas, ainda que o ambiente externo seja o gerador das perguntas.

Em síntese, a mudança somente acontece quando surge na base (internamente) do pensamento que gera a ação, sem isto, a inovação pode não trazer nenhuma mudança. Caberia ainda olhar um lado inverso, ou seja, as mudanças internas podem trazer inovações, que não necessariamente traduzem-se nas novas tecnologias, mas que podem estar em formas próprias de ensinar.

Retomando a questão das formas de objetivações e sua relação com o conceito de cotidiano, cabe resgatar que a relação dos seres humanos com as duas formas de objetivações apresentadas é que determinam a constituição do ser particular e do indivíduo. Onde o primeiro se apropria das objetivações *genéricas em-si* e o segundo, além destas objetivações, também se apropriaria das objetivações *genéricas para-si*. A perspectiva de Heller mostra que o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano, ou seja, somente às objetivações *genéricas em-si* (DUARTE, 2001), pois este é o espaço privilegiado de reprodução do homem particular, aquele que Heller (1991, p. 30) aponta como o ser alienado, movido pelo sentimento de autoconservação, visto que a vida cotidiana “[...] está completamente impregnada de la lucha por si mismos que es al mismo tiempo una lucha contra otros.”. Isto é, uma luta pela sobrevivência em primeiro lugar, por uma boa posição na carreira profissional e na sociedade da qual faz parte, que seria a busca pelo sentido da vida. Dentro deste contexto a alienação acontece quando não é dada ao indivíduo a possibilidade de apropriação das objetivações *genéricas para-si*, não permitindo, portanto, “[...] que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida”. (DUARTE, 2001, p. 39).

Compreende-se que a perspectiva dos autores sinaliza por um lado, que este ser particular, que a priori é movido pelas necessidades vitais, carrega dentro de si a potência⁴⁷ do

⁴⁷ O termo aqui é tomado com base na perspectiva dialética de vir-a-ser. Cf. NICOLA, Abbagnano. **Dicionário de Filosofia** (2000, p.782), o termo surgiu partir de uma definição dada por Aristóteles, designando em geral o princípio e a possibilidade de uma mudança qualquer. Mas o mesmo filósofo distinguiu o termo em quatro outros significados: 1 – capacidade de realizar mudança em outra coisa ou em si mesmo, que é a potência ativa; 2 – capacidade de sofrer mudança, causada por outra coisa ou por si mesmo, que é a potência passiva; 3 – capacidade de mudar ou ser mudado para melhor e não para pior; 4 – capacidade de resistir a qualquer mudança.

indivíduo, então não se pode falar de um separado rigidamente do outro. E por outro lado, o que está na base da formação do ser particular/individual é a questão da autonomia, que numa compreensão helleriana, seria a atitude de escolher entre as alternativas que lhes são apresentadas, entre seus conteúdos e seus resultados, notoriamente marcados pela individualidade da pessoa.

Parafraseando Heller (1991), não há autonomia sem alternativas, mas pode haver alternativas em autonomia. E o que isto significa? Significa que ao se realizar qualquer uma escolha, sem uma atenção consciente ao seu todo, principalmente sobre seu resultado, se estaria assim, optando entre alternativas, mas não fazendo de forma autônoma. A escolha consciente ou não também marca a distinção entre catástrofe e tragédia. Nas palavras de Heller (1991, p. 58) “la primera es consecuencia de un error de alternativa, mientras que la segunda es consecuencia de una elección autónoma y no puede ser definida como un ‘error’.” Estas questões são exemplificadas pela autora da seguinte forma: alguém que atravessou uma rua displicentemente e como consequência foi atropelado por um automóvel, isto seria uma catástrofe, pois resultou de uma escolha mal feita. Mas uma pessoa que nadando no mar é atacada por tubarões, num local onde não havia tal incidência, é vítima de uma tragédia, por ser algo excepcional.

Fazendo uma nova analogia, desta vez com o contexto escolar, poderia se concluir: um (a) professor (a) que vai para a sala de aula sem ter elaborado seu plano de aula, ou elaborado de maneira desconexa com as necessidades de seus alunos, e assim não consegue atingir seus possíveis objetivos para aquele dia, isto seria uma catástrofe. Mas se por um acaso, mesmo de posse de seu plano, neste dia faltasse energia na escola inviabilizando assim a permanência em sala de aula por causa do calor, ou por ausência de água fria para os alunos beberem, sendo necessária a dispensa dos alunos, não atingindo da mesma forma seus objetivos, isto seria uma tragédia.

Cabe ainda, neste contexto entender, o significado da reprodução do ser particular no pensamento helleriano. O primeiro passo é compreender que reprodução aqui é entendida para além da reprodução biológica, dirigindo-se para o campo histórico-social. Todo ser humano ao nascer já se encontra em uma dada estrutura social, situada num momento histórico, com costumes, linguagem, ritos, formas de se organizar constituídas por seus antecessores, sendo assim, para conseguir sobreviver nesta sociedade faz-se mister aprender e dominar estes elementos sociais. Ao fazê-lo, ele subjetiva os elementos que se encontravam

objetivados na realidade onde nasceu passando a reproduzi-los. A maturidade para viver o cotidiano, decorre então da capacidade de se reproduzir enquanto indivíduo e reproduzir por si só os elementos presentes no cotidiano, que seria a reprodução da sociedade, haja vista está objetivando os elementos subjetivados. É indispensável dizer que,

[...] esse ‘amadurecimento’ para a cotidianidade, começa sempre ‘por grupos’ [...]. O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade (por exemplo, que deve levantar e agir por sua conta; ou o modo de cumprimentar, ou ainda como comportar-se em determinadas situações, etc.); mas não ingressa nas fileiras dos adultos, nem as normas assimiladas ganham ‘valor’, a não ser quando essas comunicam realmente ao indivíduo os valores das integrações maiores, quando o indivíduo – saindo do grupo (por exemplo, da família) – é capaz de se manter autonomamente no mundo das integrações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário de mover-se no ambiente da sociedade em geral [...] (HELLER, 2004, p. 19)

O pensamento helleriano com respeito à construção social da realidade é similar ao tratado a respeito da sociedade como realidade subjetiva feito por Berger e Luckmann (1978), os quais nos predicam que não nascemos humanos, somos humanizados através da socialização compreendida como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER E LUCKMANN, 1978, p. 175), que incide na forma primária e secundária, incluindo neste contexto a questão da conservação e a transformação da realidade subjetiva. Neste sentido, a inserção na sociedade é um processo construído paulatinamente, tendo como base o procedimento de interiorização, que tem sua importância no fato de ser a primeira compreensão dos outros e do mundo que nos cerca. Ainda segundo estes autores sua intensificação leva a “adoção” de um mundo já existente como sendo o nosso, e o ser individual (para Heller este seria ainda o ser particular) vai se construindo dentro do coletivo.

Na socialização primária, o primeiro passo para uma compreensão adequada da sociedade é entendê-la como um processo dialético composto de três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização, que não necessariamente seguem uma seqüência de tempo. Esta socialização se dá no período de infância, quando somos inseridos em uma sociedade tida como a única existente e concebível, com regras estabelecidas pelas primeiras pessoas significativas, não há aqui a possibilidade de escolha. Assim, a personalidade se constitui a partir de um processo dialético de identificação e auto-identificação, ou seja, a

realidade objetiva que nos é atribuída, pelas pessoas que nos são significativas e a realidade subjetiva da qual nos apropriamos. Nesse contexto, a linguagem é o instrumento e o conteúdo mais importante da socialização, ela faz a mediação entre realidade objetiva e subjetiva (BERGER E LUCKMANN, 1978). Sendo que esta linguagem, conforme já mencionamos anteriormente, para Heller (1991), está na base da vida cotidiana, constituindo uma das *objetivações genéricas em-si*, mas sem a qual não se chega às *objetivações genéricas para-si*.

Na socialização secundária, há uma forte ligação com a divisão social do trabalho. Parte da exigência de conhecimentos sobre funções e vocabulários específicos de determinadas áreas, por exemplo, para alguém seguir a profissão de médico, deverá ter conhecimento de biologia, anatomia, dos códigos de cada tipo de doença e dominar os termos científicos que as designam, saber usar os instrumentos cirúrgicos, além de vestir-se adequadamente para atender os pacientes, etc. Ao contrário da socialização primária, a socialização secundária não possui na sua base a necessidade de identificação emocional para se efetivar. Nela se tem a oportunidade de percepção de outro mundo que não aquele apresentado como único na infância. Mesmo assim, o grau de interiorização da realidade na socialização primária é muito mais intenso que na secundária, fato que torna esta segunda mais suscetível a questionamentos e não aceitação, tornando necessário o uso de “técnicas pedagógicas específicas, provadas” para reforçar o conhecimento interiorizado, ou seja, que faça o (a) educando (a) vivenciar em casa o que ele aprende na escola (BERGER E LUCKMANN, 1978).

Neste contexto a educação, ou melhor, a escola emerge como a instituição privilegiada no desenvolvimento da socialização secundária, mas não como a única. Desta maneira, justifica-se o posicionamento de Duarte (2001, p. 39) quando defende “[...] uma concepção da educação escolar como mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da objetivação do gênero humano”. Nesse ponto, é preciso chamar atenção para a observação feita pelo autor ao frisar que mesmo a escola realizando este papel mediador entre o cotidiano e não cotidiano, ela não é a responsável por isoladamente levar o indivíduo a sair da alienação, por ser esta uma consequência, sobretudo da propriedade privada, e da divisão social do trabalho.

Quando Duarte (2001) faz esta ressalva, entende-se que ele traz para a roda das discussões pedagógicas a reflexão de que sozinha a educação não resolverá os problemas sociais, pois ela é parte de um todo muito mais amplo e complexo, que precisa ser

compreendido como tal, nas suas múltiplas determinações (políticas, sociais, econômicas, culturais), mas por outro lado, a educação tem um papel importantíssimo no desvelamento dos elementos da realidade.

Outro ponto para se refletir está na não neutralidade da educação, enquanto estratégia institucionalizada por meio da escola. Reflexão esta também já pontuada por Freire (1986, p. 35) ao considerar que “[...] a educação é sempre diretiva. A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva. Esta é a questão. [...]”. Explicita ainda, que a saída da alienação não ocorrerá através da autolibertação, pois este seria um ato social. Neste ponto Shor (Ibidem, p. 66) estabelecendo um diálogo com Freire, completa o curso desta análise, ao dizer que “o processo libertador não é só um crescimento profissional, é uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos”.

Estas assertivas parecem fundamentar a necessidade da formação do indivíduo no sentido de Heller (1991), pois somente ele possuiria uma autoconsciência mediada pela consciência genérica. Não se identificaria espontaneamente consigo mesmo, mantendo assim um distanciamento de si, priorizando um conhecimento de si e das suas circunstâncias.

Por hora, o que ganha notoriedade nas aproximações teóricas a cerca de cotidiano, é que em primeiro lugar não se pode separar rigidamente o que seja cotidiano do que não é cotidiano, de acordo com Heller (2004, p. 17),

Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.

Assim como não é possível pensar os aspectos da particularidade totalmente dissociados da individualidade, em outras palavras, o ser que parece alienado e movido apenas pelos sentimentos ligados à preservação de sua própria vida é o mesmo ser capaz de analisar, refletir sobre o que se passa a sua volta. Pois “[...]. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade”. (HELLER, 2004, p. 18). Sinaliza-se aqui, um dos motivos de se ter a vida

cotidiana como o espaço privilegiado da alienação, traduzindo-se na pergunta: como dar conta de tudo o que acontece?

Considerando que na sociedade contemporânea as transformações em diversos campos, potencializadas pelo desenvolvimento da ciência e da micro-eletrônica, vêm se dando de forma contínua, onde diariamente tem-se contato com uma quantidade impressionante de notícias, informações e novas técnicas, e que todas estas mudanças interferem de forma direta ou indireta na vida de cada sujeito, mesmo que este não se dê conta disto, mas que ao mesmo tempo sendo esta vida a base de sua sobrevivência e reprodução, precisará aprender e dominar os códigos existentes no contexto em que vive, sentirá em virtude disto tudo, a necessidade de consumir as coisas que o cerca.

Todavia, pela velocidade com que as mudanças acontecem, corre o risco de acabar absorvendo apenas partes fragmentadas deste todo, pois não há tempo de realizar um aprofundamento em cada uma das questões que surgem. Ratifica-se aqui uma observação feita, com base em Maria A. Silva (2003) no primeiro capítulo, quando ela explica que há um descompasso no tempo da escola com o tempo de mercado. Onde o primeiro tem que se adequar às exigências do segundo, sacrificando assim o respeito pelo ritmo de cada sujeito, aprofundando-se na cotidianidade, estabelecendo barreiras para a atenção aos aspectos não-cotidianos.

Isto de certa forma é o que acaba acontecendo em alguns cursos de formação docente (sobretudo no que tem sido chamado de formação continuada), nos quais o objetivo de seus participantes parece ser somente a conclusão do curso e recebimento do certificado, pois não se sentem tocados, incomodados e motivados para adentrar mais a fundo nas questões presente nas pautas. Neste ponto cabem aqui duas perguntas: residiria nos participantes a “raiz” do desinteresse? Ou este desinteresse não seria fruto da estrutura seguida nos cursos de formação?

Com base nos contatos com o campo de pesquisa, percebe-se que em grande parte isto pode decorrer da não identificação docente com os assuntos a serem discutidos nas formações, no sentido de não sentirem contemplados seus interesses mais imediatos, ou ainda, por causa do processo de institucionalização das relações, por meio do qual se convencionou um aparente acordo e satisfação com a forma como a prática pedagógica está sendo direcionada, que não condiz com o sentimento interno de cada sujeito.

Desta forma, acredita-se que as questões presentes na vida cotidiana, e, por conseguinte no contexto escolar, trazem a possibilidade de transformações, que pode se referir à mudança do ser particular para o indivíduo numa linguagem helleriana, ou, do indivíduo *em-si* para um indivíduo *para-si*, seguindo os termos de Duarte, carregando em sua essência uma postura de “indignação”, “desnaturalização” e questionamento em relação aos fatos. É seguindo este viés que adentramos na discussão sobre práxis.

3.2 As concepções sobre práxis

Da mesma forma como cotidiano o termo práxis não possui apenas uma acepção. Talvez a mais conhecida seja a que o traduz como “ação-reflexão-ação”, assim ter-se-ia uma prática, que passa por uma avaliação com base no refletir a respeito do que se fez, para em seguida desencadear uma nova prática. Parece simples pensar em práxis desta forma. Todavia uma leitura mais atenta aos estudos a respeito deste tema torna notória sua complexidade.

Para iniciar, considera-se interessante situar as teorias existentes, com este fim segue uma breve incursão das abordagens a respeito da práxis. Ressalta-se a priori, que nem todos os teóricos presentes aqui embasarão a pesquisa, conforme explicaremos mais à frente.

Localizou-se assim, o conceito marxista, como sendo aquele que tem servido de base para outras derivações ou mesmo ratificações a cerca de práxis. Ele considera que se trata de uma “prática-crítica”, ou seja, a práxis designaria precisamente o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, tanto natural como social, sendo ao mesmo tempo uma autotransformação. Gramsci parte dessa premissa para dizer que a práxis é histórica, ela seria o fazer-se da história, fruto da vontade racional, em outras palavras seria o fazer humano. Na concepção lukacsiana, temos a conexão entre teoria e práxis, esta segunda carregaria consigo o ato de julgar, a consciência, sempre com uma finalidade objetiva, cronológica e previamente definida. Residindo na unidade entre teoria e práxis a possibilidade de deixar a percepção da realidade como algo incompreensível, ou mística, para vê-la como mediações amplas que podem surgir no seio da práxis primária. Para o frankfurtiano Adorno, há certa afinidade entre a práxis e a pesquisa sociológica crítica, pois nessa conexão agregar-se-iam três elementos fundamentais: a teoria, a vontade de mudança e a pesquisa social perpassada pela práxis. De acordo com o autor, a ação conjunta destes elementos permitiria a localização da raiz social dos problemas existentes e evitaria racionalização técnica da pesquisa, garantindo assim uma articulação entre a pesquisa e a vida. Também representante

da Escola de Frankfurt, Habermas faz uma leitura muito aproximada de Lukács, porém com a ressalva de Adorno. Conecta teoria e práxis, afirmando que a primeira dá consciência à segunda, todavia esta segunda tem que estar fundamentada realmente numa prática e não na técnica. Sua grande advertência reside exatamente no problema de se transformar a práxis em racionalidade instrumental, ou seja, na redução do progresso técnico-científico em demandas do crescimento econômico. (GOZZI, 1991).

Dando seqüência, além destes autores, Vázquez e Heller, também se dedicaram a buscar compreender o que seria a práxis nas relações socialmente estabelecidas. De acordo com Vázquez (1977), a práxis só se concebe na unidade entre teoria e prática, significando que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, conforme será mostrado mais adiante. Já Heller (1991), resgata a concepção lukacsiana, tratando da relação teoria e práxis, acrescentando às suas análises as noções de pensamento repetitivo e de pensamento inventivo, a partir de uma releitura de Lefebvre.

Partindo da breve síntese a respeito das vertentes teóricas sobre práxis, e a depender da ótica de análise escolhida, pode-se conceber que “práxis” não é algo presente no cotidiano, se houver a concepção de que a vida cotidiana é o lugar da naturalização dos fatos e a práxis serviria para desnaturalizar o olhar na leitura de mundo. Esta seria uma premissa verdadeira? Em busca de uma possível resposta, dos autores supracitados, servirá como fundamentação teórica de análise as concepções de Vázquez (1977), Gramsci (1995) e Heller (1991).

Portanto, serve para este tópico as mesmas considerações já colocadas em relação ao termo cotidiano, frente aos aspectos: objetivos deste trabalho, exigüidade do tempo, complexidade e amplitude da temática.

Para iniciar as análises a respeito do significado de práxis, achou-se pertinente, resgatar uma citação de Gramsci (1995, p. 12) em “A concepção dialética da história”, onde ele faz o seguinte questionamento:

[...] é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente a marca da própria personalidade?

Acredita-se que senão todas, mas a maioria das pessoas optará pela segunda proposta, ou seja, “elaborar sua própria concepção de mundo de maneira crítica e consciente”, mas a partir desta resposta outra pergunta pode ser feita – quantas pessoas realmente conseguem fazer isto? Haja vista que a escolha da segunda questão pressupõe, salvo algum engano, o desvelamento das ideologias postas no mundo moderno, a aquisição de inúmeros conhecimentos que dão a base para se sair do senso comum e adentrar no universo mais amplo de conhecimento. Além disto, o início da elaboração crítica, seguindo ainda o pensamento gramsciano, “é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. [...]” (1995 p. 12). Gramsci vê no conhecimento da filosofia (seus princípios e história) aliado ao conhecimento da História da Cultura, o caminho para se chegar a esta construção crítica e própria de mundo.

Todavia, tais constatações trazem implicitamente o desafio de como se fazer isto, dada as condições objetivas que na maioria das vezes é negada a grande parte da população. E o possível caminho para superação desse desafio é dado pelo próprio autor, fazendo a ressalva que isto não aconteceria de maneira linear, mas sim marcado por um longo processo, cheio de contradições, de avanços e recuos, de união e cisões. Assim, é que se propõe que,

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica (GRAMSCI, 1995, p. 21)

Cabe uma chamada de atenção para três aspectos presentes nas análises feitas por este teórico. O primeiro diz respeito a sua concepção a cerca da principal forma de organização, representada em seu contexto, pelos partidos políticos, mas a título de transposição de seu pensamento ao campo desta pesquisa, acredita-se ser possível encaminhar sua proposição às novas formas de organizações que surgem nas lutas dos trabalhadores em educação. Conclui-se assim, que se trata de uma ação “do” e “no” coletivo, além de consensual, haja vista os intelectuais poderem nascer no seio da própria categoria a qual se ligariam organicamente.

O segundo reside no conceito de intelectual, conforme Gramsci (1995). Neste caso, o pensamento político deste teórico faz a distinção entre dois tipos: o *intelectual tradicional*, definição de tipo histórico e o *intelectual orgânico*, definido sociologicamente. Gramsci adota conceitualmente o segundo, definindo-o assim, pelo lugar e a função que ocupa no conjunto das relações sociais e não pela realização de atividades somente consideradas intelectuais em contraposição às atividades manuais, dissipando assim, a compreensão mais comumente usada para emprego do termo. Deste modo, Gramsci localiza três funções que os intelectuais poderiam assumir: a primeira, de ser o organizador econômico da classe à qual está ligado organicamente, referindo-se aqui ao aspecto mais técnico. A segunda, de ser responsável pela hegemonia da classe dominante na sociedade civil, trabalhando nas diferentes organizações culturais e nos partidos da classe dominante, visando alcançar o consentimento da direção da classe dominante sob a dominada. Neste caso, eles também seriam os organizadores da coerção que exerce a classe dominante sobre as outras classes através do Estado. E terceira, o intelectual teria como função provocar, entre os membros da classe à qual se liga organicamente, uma tomada de consciência dos interesses presentes na sua comunidade, suscitando no seio desta classe uma concepção do mundo homogênea e autônoma.

E por fim, tomando como base os escritos de Piotte (1975, p. 20), toda a base da filosofia historicista de Gramsci residiria na proposição de que “[...] a análise estrutural duma sociedade não encontra a sua razão de ser senão na explicação genética [...] uma classe operária só poderá obter uma consciência de si autônoma e homogênea se conhecer o presente e o passado das outras classes sociais”.

Destarte, com base nos aspectos que envolvem o pensar gramsciano, chega-se à conclusão que, ao contrário do que possa parecer, não se está defendendo que somente alguns poucos privilegiados serão capazes de sair do senso comum, todavia, chama-se atenção para a complexidade de tal ação, do rigor e das exigências que se põe àqueles que desejem alcançar tal objetivo, que reiterando uma fala anterior, somente ganha sentido se incidir em uma coletividade. Considera-se neste caso que a argumentação de Freire (1986, p. 131), complementa o modo de pensar gramsciano ao falar de sua compreensão a respeito do conhecimento crítico ou científico que, em sua opinião, não acontece acidentalmente, de forma mágica. Assim, “O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão

ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum”.

Entende-se assim, que Gramsci assevera, em outras palavras, que a saída de tal condição residiria na busca pela filosofia da práxis, pois ela primária pela condução do homem da vida cotidiana a uma concepção de vida superior, retirando-o assim da sua filosofia primitiva do senso comum. Contudo este processo de elaboração do pensamento não pode perder o contato com a base inicial, pois é nela que está a raiz dos problemas que devem ser estudados e resolvidos. “Só através deste contato é que uma filosofia se torna ‘histórica’ depura-se dos elementos intelectuais de natureza individual e se transforma em ‘vida’”. (GRAMSCI, 1995, p. 18).

Vale esclarecer que para este autor, todo homem é um filósofo, mas sua filosofia, a priori, se caracteriza como “espontânea”, marcada pelos limites e contradições contidos na linguagem, no senso comum e no bom senso, nas crenças e superstições daquilo que se conhece mais comumente. Assim sendo, a passagem da filosofia espontânea para a filosofia da práxis possui como uma de suas características principais a unidade dialética entre teoria e prática, haja vista que,

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. (GRAMSCI, 1995, p. 20)

A citação anterior reforça duas questões já discutidas no primeiro tópico deste capítulo, a apropriação das objetivações *genéricas em-si* e *para-si* e a socialização primária e secundária. Sinteticamente, trata da primeira, quando enfatiza a não consciência clara da teoria que poderia estar fundamentando a ação, revelando assim, a postura de quem se mantém apenas na apropriação das objetivações *genéricas em-si*, pois esta consciência é conseguida com a apropriação das objetivações *genéricas para-si*. E perpassa pela segunda, quando traz a força das heranças do passado, que também pode ser concebida como fruto da socialização primária, na qual os laços afetivos falam mais alto que o aspecto racional.

A relevância da unidade entre teoria e prática também é compartilhada por Vázquez (1977, p. 210), que considera importante mencionar nesta relação que “[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma [...] nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas”. Uma relação justa entre teoria e prática as vê então como diferentes e não como opostas. O mote central se encontra na forma de conceber tais relações, que quando vistas pela ótica do senso comum ou do pragmatismo⁴⁸ têm a definição do prático reduzida ao utilitário, dissipando assim o teórico também no que é útil. Faz-se necessário ainda notar qual é a essência da verdade para o senso comum e para o pragmatismo, pois para os dois algo só poderá ser considerado verdadeiro quando for útil, entendendo ainda esta utilidade como imediata. Contrapondo-se a este ponto de vista está o marxismo, para o qual “o conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não inversamente, verdadeiro porque útil, como afirma o pragmatismo”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 213). Pois, no marxismo a utilidade está ligada ao social, enquanto no pragmatismo, a verdade serve ao indivíduo. Entretanto, o autor coloca que embora os critérios de verdade sejam opostos para as duas concepções, em um ponto elas convergem - a prática como sendo o local onde encontrar o critério de verdade. Encontra-se nesta explicação a fundamentação necessária para se realizar uma interpretação das reclamações docentes a respeito da não relação entre teoria e prática nos cursos de formação.

Recorrendo mais uma vez a Vázquez (1977), observa-se que ele resgata ainda a dependência que há entre teoria e prática, considerando-se que a prática fundamenta a teoria, pois dá a direção do desenvolvimento e progresso do conhecimento. Sendo assim, justifica-se nesta discussão o pressuposto que a relação entre teoria e prática se dá por meio de unidade e não de identidade, o que confere à teoria uma autonomia relativa em relação às necessidades práticas. A teoria estaria desse modo, a serviço da prática, por isso, necessita da autonomia, para que possa se antecipar a ela, ou seja, prever situações futuras em relação a objetos ou fenômenos estudados. No pensamento gramsciano aparece esta mesma relação de identificação e não de dependência. Considera-se que “a identificação de teoria e prática é um

⁴⁸ O Pragmatismo simboliza aqui a corrente filosófica que prioriza questões práticas e objetivas na formação do indivíduo, que se dedica ao que é útil e eficaz. De acordo com NICOLA, Abbagnano. **Dicionário de Filosofia** (2000) foi introduzido na filosofia em 1898, referindo-se a uma doutrina exposta por Peirce num ensaio intitulado “Como deixar nossas idéias claras” (1878). Aparece designando dois princípios: 1 – a função do pensamento é produzir hábitos de ação; 2 – redução da verdade a utilidade, e realidade de espírito. Assim, as ações e os desejos humanos condicionam a verdade, incluindo a científica. Sendo a este princípio que Vázquez faz referência.

ato crítico pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional”. (GRAMSCI, 1995, p. 51).

Situando neste contexto a compreensão de Heller (1991) a cerca da práxis, percebeu-se primeiramente, que sua concepção é elaborada a partir da visão de Lefebvre⁴⁹ a respeito dos tipos de pensamento, existiram assim, dois tipos de práxis: *uma inventiva* que produziria algo novo, e *uma repetitiva*, que somente reproduziria esquemas práticos desenvolvidos pelas gerações anteriores e assimilados pelo ser particular. No entanto, Heller (1991, p. 245) considera que a discussão necessitaria de uma ampliação e passa a conceber a questão da seguinte forma:

En la praxis inventiva no sólo incluimos la producción de algo nuevo, sino también toda acción que constituya la solución a un problema, pero donde la solución del problema – la recogida de experiencias, de opinioes, la emisión de juicios – sea intencional. Y tampoco entendemos la intencionalidad en sentido estricto, es decir, en ele sentido de que la solución del problema se encuentra presente como fin en nuestra conciencia antes de la praxis, sino en sentido amplio, como actividad dirigida a un fin cuya intención puede también aparecer en el curso de la acción.

Compreende-se que a autora coloca em cheque, enquanto caráter determinístico, a premissa de que não poderia haver práxis na vida cotidiana, todavia algumas ponderações são necessárias a este respeito. Em sua opinião, a práxis seria a ação, fruto dos dois tipos de pensamento proposto por Lefebvre de onde ela parte, mas com dois acréscimos: primeiramente, o pensamento inventivo não denotaria apenas algo novo, desse modo a solução de um problema também o caracterizaria, desde que marcado pela intencionalidade. E em segundo lugar, a própria intencionalidade não é concebida apenas como algo antes da ação, ela pode aparecer no período de seu desenvolvimento.

De acordo com esta acepção de práxis, o pensamento inventivo e o repetitivo, caminhariam paralelamente, podendo ser complementares, também teríamos uma unidade entre pensamento e ação, da mesma forma como há entre teoria e prática. Ou melhor, trata-se de um movimento dialético do pensamento inventivo com o repetitivo, no qual alguma atividade referente ao uso de um objeto, ou aprendizado da linguagem ou mesmo costumes e normas após ser realizada pela primeira vez e incorporada ao subjetivo, passa a ser algo

⁴⁹ Não se fará aqui uma discussão pormenorizada do pensamento lefebvriano, todavia em virtude de Heller (1991) ter construído suas análises sobre práxis alicerçando-se neste autor, sendo assim, impossível não registrar isto em alguns momentos.

realizado de forma espontânea, repetitivamente, sem a exigência de um trabalho mental mais elaborado. Poder-se-ia citar como exemplo o uso do computador para elaboração de textos, residindo no domínio a respeito (passando então do pensamento inventivo para o repetitivo) dos procedimentos técnicos do aparelho e das ferramentas do programa de digitação, a liberação do pensamento inventivo, para se concentrar em outro ponto, a elaboração do conteúdo textual.

Buscando-se uma analogia voltada para prática pedagógica docente, poder-se-ia pensar na realização da atividade de planejamento das aulas, que pode ser concebida como envolvendo três fases: uma de caráter mais abstrato, envolvendo escolha da temática, dos objetivos, dos procedimentos metodológicos, dos recursos e da forma de avaliação. Outra que concretiza a temática pensada em um documento. E uma terceira, que seria a execução do que se sistematizou. Para avançar da primeira fase para a segunda, torna-se primordial o domínio conceitual (significado) a cerca de todos os elementos que compõem um plano, caso contrário não se consegue delinear cada um deles, prejudicando assim, a segunda e a terceira fase. Este domínio conceitual, a priori, simbolizaria o “pensamento inventivo”, por não fazer parte de um conhecimento já existente internamente, mas após sua total internalização, transformar-se-ia em “pensamento repetitivo”, liberando assim o pensamento para outra etapa “inventiva”, que poderia ser o ordenamento da seqüência dos conteúdos dentro de uma lógica que atendesse às necessidades da turma, escolha do mais apropriado procedimento metodológico, entre outros.

O exemplo procura resgatar ainda o princípio encontrado na ótica helleriana que, pensamento, conhecimento e ação são entendidos como o tripé da práxis, num movimento, ratifica-se, dialético. Sobre as duas formas de pensamento cabe ainda outra colocação de Heller (1991, p. 246)

Repetimos: también el pensar repetitivo es pensar, aunque se trate de un proceso mental extremadamente abreviado. De hecho, no todas las actividades (ni siquiera las mentales) exigen el pensamiento inventivo, o bien lo exigen en una cantidad relativamente mínima. El hombre no podría vivir y sobrevivir en el infinito y heterogéneo flujo de actividades y tareas cotidianas, si cada una de sus acciones o cada uno de sus pensamientos fuesen producidos a través del pensamiento inventivo.

A autora ressalta no trecho acima o papel do pensamento repetitivo na vida cotidiana, salvo algum engano ele proporcionaria um equilíbrio para o indivíduo, sendo que sua fundamental importância residiria na possibilidade de liberar faculdades para serem utilizadas pelo pensamento inventivo, que numa ação conjunta (com o pensamento repetitivo) constituiria a práxis, que em essência é um momento de suspensão da vida cotidiana, por meio da qual as essências dos fatos ou fenômenos podem ser apreendidas. Falando sobre este processo Carvalho (2005, p. 28) diz que “esta suspensão é temporária, mas a apreensão de plenitude obtida permite ganhos de consciência e possibilidade de transformação do cotidiano singular e coletivo”. O trecho a seguir demonstra esta questão.

Este pensamiento repetitivo, esta praxis, contituyen un ‘descargo’ porque liberan facultades para usarlas en aquellas soluciones de problemas que, a su vez, sólo son posible a través de la praxis y el pensamiento inventivos y que, sucesivamente, también podrán llegar a ser espontáneas. Sin embargo, este proceso no es infinito. El ‘descargo’, como hemos dicho, libera fuerzas para llevar a cabo acciones y para adquirir experiencias que sólo son posibles a través del pensamiento y la praxis inventivos. (HELLER, 1991, p. 247)

A título de organização das idéias aludidas até o momento sobre as concepções de práxis e retomando a questão inicial, suscitada a partir da citação de Gramsci. Apreende-se primeiramente que a práxis é a ação que garantiria a condução da própria vida, além da elaboração de uma leitura de mundo crítica e consciente, e a participação ativa na produção da história do mundo. Em segundo lugar, ela necessita de uma unidade dialética entre o pensamento inventivo e repetitivo para se constituir e nesta perspectiva a relação estabelecida entre os dois pensamentos seria análoga a que Vázquez (1977) estabeleceu entre teoria e prática, na qual o movimento constante entre os elementos que compõem a práxis não é visto como contraditório, mas como faces da mesma moeda. “La praxis y el pensamiento repetitivos no sólo son, por tanto, la base del pensamiento y de la praxis inventivos, sino también el marco de las heterogéneas actividades creativas y de los tipos de pensamiento correspondientes.” (HELLER, 1991, p. 250)

Considera-se relevante, entretanto, enfatizar que Heller (1991) percebe em meio a este processo, de conexão entre os dois tipos de pensamentos, um ponto requerente de cuidado especial, trata-se da possível expansão exercida pelo pensamento repetitivo que pode tomar espaços anteriormente reservados ao pensamento inventivo e nesse procedimento

subtrair do homem a sensibilidade para perceber os novos problemas ou fenômenos escondidos na realidade, fazendo com que nas situações que exigiriam o uso do pensamento inventivo, o homem continuasse a atuar pautado no pensamento repetitivo, impossibilitando assim a resolução de problemas ou mesmo a criação de algo novo. Isto é, não aconteceria então a efetivação de uma práxis, pois um de seus elementos é a intencionalidade presente no pensamento, sendo assim, não caberia apenas o exercício de atividades espontâneas, características do pensamento repetitivo. Tal situação conduz a dedução que, em outras palavras, retrataria uma estagnação nas objetivações *genéricas em-si*, ou no cotidiano (no sentido predicado por Duarte), marcando assim a presença do ser particular em detrimento do ser individual.

Outro ponto merecedor de atenção na pauta de análise da unidade entre pensamento repetitivo e inventivo é um tipo de pensar espontâneo que Heller (1991) qualifica de “intuição”. Para a autora trata-se de um fato psicológico que tem valor cognoscitivo apenas na vida cotidiana, pois estaria ligado diretamente ao ser particular. Refere-se ao resultado “[...] de una acumulación de experiencias, una manifestación espontanea de las experiencias acumuladas en la acción y en el pensamiento del particular, al igual que la praxis y el pensamiento repetitivos; como resultante de experiencias aisladas es parte integrante de la personalidad.” (HELLER, 1991, p. 248). Na interpretação helleriana, assim como ocorre com o pensamento repetitivo, sem a “intuição” não seria possível sobreviver na vida cotidiana. Haja vista que é por ela que se sente o perigo, reconhece-se o desconhecido ou uma possível fonte de perigo. Residiria no pensamento intuitivo a base para a constituição do pensamento inventivo. Em síntese,

Se trata de la capacidad de la estructura mental humana de reconocer simplemente los fenómenos nuevos, inesperados (para los cuales el pensamiento repetitivo por sí solo no es suficiente), de ‘advertir’ con el pensamiento los aspectos problemáticos (sin los cuales no puede ponerse en marcha el pensamiento inventivo), de sentir de improviso como extraño, no claro, algo que ya es conocido, de maravillarse, etc.” (HELLER, 1991, p. 249)

Evidencia-se que mesmo sendo um tipo de pensamento que tem seu valor alicerçado na vida cotidiana, sua função a transcende, mas para que isto realmente aconteça é imprescindível que as coisas reconhecidas por meio da intuição sejam generalizadas com a

ajuda do pensamento inventivo, sem o qual designa apenas uma consciência cotidiana e não entra na ciência e nem na filosofia (HELLER, 1991).

A premência da generalização das descobertas intuitivas, para que alcancem o nível da ciência, deve-se à questão da validade do pensamento científico estar atrelado ao caráter da generalidade, ou seja, um retorno ao social. E é justamente no social que encontramos a relação dialética entre o cotidiano e a práxis, residindo nesta relação a possível fonte de autoconscientização do sujeito, tema a ser tratado no próximo tópico.

3.3 A autoconscientização do sujeito e o processo de transformação da realidade

O primeiro item deste capítulo procurou caracterizar as formas de se conceber o cotidiano, adotando como base de análise a concepção helleriana (1991) que encaminhou-nos para a concepção de cotidiano como o conjunto de atividades desenvolvidas que levam à constituição do ser particular primordialmente, mas com possibilidades para constituição do ser genérico. O mesmo cotidiano carregaria então, em sua essência, o princípio da contradição, que pode gerar antíteses e novas sínteses. Ou seja, pode ser a partir dele que nasçam os subsídios necessários à transformação da realidade, simbolizada pela práxis. Espera-se ter mostrado, no segundo item, que a temática da práxis também se insere numa ampla e complexa discussão, mas a título de síntese, designaria ao mesmo tempo uma ação de transformação interior (ou autotransformação) e transformação exterior, representando a inserção da vida cotidiana na constituição da história, que se modifica e modifica as relações sociais. Todavia, o diferencial se encontraria na direção destas mudanças que “[...] depende estritamente da consciência que os homens portam de sua ‘essência’ e dos valores presentes ou não ao seu desenvolvimento”. (CARVALHO, 2005, p. 29).

A intenção neste terceiro tópico é a demarcação do ponto de convergência entre vida cotidiana e práxis, localizando o elemento de autoconsciência do sujeito e de transformação da realidade. Principia-se a caminhada com este fim, por uma citação de Carvalho (2005, p. 59) analisando a relação entre cotidiano e “prática social”, que na visão da autora é sinônimo de “práxis social” na medida em que a prática esteja sempre movida por uma visão de homem-mundo, correspondendo ao grau máximo de consciência dos sujeitos coletivos. Assim considera que,

Toda prática social é determinada: por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e próprias à realidade em que se situam.

A assertiva da autora chama atenção para alguns pontos já mencionados nos dois primeiros tópicos, são eles: intencionalidade, consciência, visão de mundo, necessidades e a própria realidade. É a articulação de todos estes quesitos e a consideração deles como totalidade que determinará o direcionamento para a prática social ou para a práxis social. Voltando-se para esta pesquisa, pode-se dizer que direcionaria para a práxis educativa. Em síntese, se esta prática social, revelar um direcionamento mais amplo e profundo a respeito da realidade, denotará o que a autora denomina, com base em Vázquez, de “práxis social”, que é fruto de um processo de reflexão/ação num movimento espiral, designando a atividade humana que escalou o nível superior de consciência, evidenciada no agir criador, transformador, produtivo e gratificante. Isto é, a práxis parte da vida cotidiana e a ela retorna, mas nunca da mesma forma e sim num grau mais elevado de consciência crítica que prima por ações transformadoras.

Percebe-se no processo mencionado de reflexão/ação um dos elementos conectores da vida cotidiana com a práxis, porque se este movimento espiral se faz presente nas ações do indivíduo, sua vida cotidiana passa a fundamentar-se em análises críticas que levam a constituição do ser genérico e autoconsciente de seu papel social, que age na unidade entre pensamento repetitivo e inventivo. Esta autoconsciência e a unidade entre os dois tipos de pensamentos possibilitam ao sujeito (e aqui esse sujeito é o docente) leituras da realidade a partir de momentos de suspensão do cotidiano (embasado nos elementos não cotidianos), que sempre trazem mudanças para o próprio sujeito e de maneira mais ou menos intensiva, também para a sua realidade no momento em que retorna a vida cotidiana.

Cabe dispensar desse modo, uma atenção maior a constituição do sujeito reflexivo, que a partir da década de 1990 (como se destacou no primeiro capítulo) parece ter-se transformado numa concepção obrigatória, adquirindo um status modístico, como se refletir fosse algo simples.

A etimologia da palavra reflexão explicita que na sua origem latina o termo “*reflecto*”, significa recurvar, vergar, dobrar. Fazendo entender que se trata de um movimento para dentro de si mesmo, uma autoconscientização, talvez um “conhece-te a ti mesmo”

primeiramente, denotando assim em sua origem uma essência filosófica. Sendo assim, por que nas últimas décadas, as teorias educacionais que preservam uma raiz dialética⁵⁰ vêm mostrando certa aversão ao movimento de constituição do professor reflexivo?

Fazendo uma breve incursão em sua trajetória histórica, com base em Tomaz T. da Silva (2004), encontramos que a reflexão, ou melhor, a reflexividade, ganhou status no campo da formação docente na década de 1960, na Inglaterra e na década de 1980, nos Estados Unidos, esboçando uma reação ao tecnicismo, que primava por uma aprendizagem burocrática, colocando o uso racional das técnicas no centro da ação pedagógica, na qual professor e aluno eram tidos como personagens coadjuvantes nesse processo. No cerne dos debates evidenciavam-se principalmente os movimentos de contestação das teorias curriculares tradicionais, embasados nas teorias de análise da educação, com focos em vários lugares: o movimento reconceptualista nos Estados Unidos com William Pinar, a Nova Sociologia da Educação na Inglaterra com Michael Young e Basil Bernstein. Em outros países como o Brasil, figurou como expoente nestas contestações, Paulo Freire e na França, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, dentre outros.

Seguindo ainda as análises de Tomaz T. da Silva (2004), em relação aos teóricos franceses, vê-se como importante esclarecer que suas teorizações assumiram um caráter mais geral, realizando uma leitura macroestrutural, ou seja, teceram uma crítica radical à educação vigente, partindo de uma análise externa da escola. Como por exemplo, Althusser, que buscou responder qual o papel da educação e da escola na relação com a economia, ou da educação com a produção. Resultando na tese dos Aparelhos Ideológicos de Estado, na qual a escola é definida como um dos meios pelos quais a sociedade capitalista se reproduz, pois os conteúdos e matérias trabalhados difundem a organização social, de sucesso para uns e fracasso para outros, como natural e aceitável. Já para Bourdieu e Passeron, a escola não procura inculcar a cultura da classe dominante na classe dominada, pelo contrário, funcionaria como um mecanismo de exclusão. Isto é, como a escola teria seu currículo fundamentado na cultura dominante, somente as crianças e jovens desta classe obtêm êxito escolar, pois dominam os códigos culturais e principalmente lingüísticos (alicerçados numa educação familiar) necessários para alcançar bons resultados. Assim, parafraseando Tomaz T. da Silva (2004) as crianças e jovens das classes dominadas acabam excluídos do processo por não

⁵⁰ A este respeito ver FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados. 2004. (Coleção formação de professores).

conseguirem dominar os códigos necessários para acompanhar o processo de ensino. Entretanto, vale registrar que o princípio da “Pedagogia racional”, proposta por Bourdieu e Passeron, não era de eliminação da cultura dominante em prol da cultura do dominado, mas sim, que a educação, por meio das instituições escolares, propiciasse às crianças da classe dominada o acesso e entendimento da cultura dominante, que prevalecia na sociedade.

Estas oposições inauguraram as teorias críticas, que desconfiam, questionam e propõem transformações radicais dos arranjos sociais e educacionais. A preocupação não residiria mais no “como fazer o currículo”, mas sim em compreender “o que o currículo faz?”. (SILVA, T. T., 2004). Conclusivamente, pode-se localizar nos argumentos dos teóricos à frente destes movimentos uma postura política, no sentido de questionamento da estrutura social que alicerçava a educação, fazendo com que alguns obtivessem sucesso e outros não. Igualmente, denota ao ato de reflexão, o sentido de autoconscientização, perceptível aqui pela busca dos “por quês” nas decisões no campo educacional.

As idéias de formação do professor reflexivo têm como precursor Donald Schön, que fundamentado em Dewey e nos ideais do Escolanovismo, propôs uma formação com base numa “*epistemologia da prática*”, isto é, *o conhecimento na ação*, pautando-se na reflexão, análise e problematização da própria prática profissional, o conhecimento seria construído, valorizando-se e reconhecendo-se assim a importância do conhecimento tácito, percebido nas resoluções inerentes à própria ação. Complementando este primeiro momento, se seguiriam outras etapas de reflexividade, trata-se da “*reflexão na ação*”, onde os conhecimentos já assimilados são reforçados, repetindo-os, mas que a dinamicidade do dia-a-dia torna-se insuficiente; dando origem a outra etapa, a “*reflexão sobre a reflexão na ação*”, considerado o grau mais profundo, no qual se busca a compreensão da origem dos problemas, além das possíveis perspectivas teóricas que os explicaria, enfim, instaurar-se-ia uma postura investigativa. Abrindo-se assim, o caminho para outra vertente nesse campo, a do (a) professor (a) pesquisador (a) de sua própria prática. No Brasil, o conceito de professor reflexivo, disseminou-se rapidamente, a partir dos trabalhos de dois autores portugueses: Antônio Nóvoa, que organizou no início dos anos de 1990 a elaboração do livro “Os professores e sua formação; e Isabel Alarcão, que esteve à frente da coordenação do “I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas”, realizado em 1993, que contou com a participação de pesquisadores brasileiros. (PIMENTA, 2005).

Nóvoa (2001), em uma entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro, disse que compreende a reflexão como algo essencial à profissão, todavia mesmo inerente não é natural, portanto, faz-se mister a criação de um conjunto de condições, uma lógica de trabalho coletivo dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva por parte dos (as) professores (as). Prosseguindo seus comentários refere-se a duas exigências que os (as) professores (as) devem fazer: uma, é calma e tranquilidade para o exercício do seu trabalho, ou seja, não é possível trabalhar pedagogicamente no meio do ruído, do barulho, no meio da crítica excessiva. E, a outra, diz respeito a ter condições de dignidade profissional, entendida como algo que passa por questões materiais, de salário, de boa formação e por uma carreira profissional digna e justa. Ponto de vista compartilhado também por Alarcão (2001), quando ao desenvolver o conceito de “escola reflexiva”, análogo ao de professor reflexivo retrata a priori, a escola como não só um edifício e sim um contexto de trabalho, para alunos (as) e professores (as). E em seguida, a designa como uma organização voltada para uma análise de si própria, no tangente a “[...] sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. (ALARCÃO, 2001 apud ALARCÃO, 2001, p. 25 a, b e c).

Pondera-se que as considerações aqui destacadas, feitas por Nóvoa e Alarcão são pertinentes. O que se percebe como ponto preocupante é que no todo de suas propostas, que se originam de Schön, aparece uma ênfase na busca por soluções para os problemas educacionais com base no ambiente interno à escola ou mesmo da sala de aula, mediando-se estas resoluções pela troca de experiências e reflexão sobre a prática, conforme sugere as etapas da epistemologia da prática. Tal situação, tem resultado em propostas de formação docente que interpretam que bastaria a prática para a construção do saber docente, ou mesmo, que nos cursos de formação, os conteúdos técnico-metodológicos são mais importantes, que os conteúdos que possibilitam uma análise mais macro da realidade social. Outra interpretação que sua proposta favorece é idéia de separação entre teoria e prática, a este respeito Ghedin (2005, p. 133) diz que Schön queria criticar o conhecimento que não se aplicaria à ação, mas que se encontra inerente nela, daí ser um conhecimento na ação. Mas, o problema que sua interpretação criou foi que desta maneira acaba separando a dimensão teórica da prática, sendo que uma não existe sem a outra, assim não deveria haver uma

epistemologia da prática, mas uma epistemologia da práxis, que “[...] age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação”.

Em outras palavras, o “nó górdio”⁵¹ da proposta difundida por Schön, de acordo com autores como Duarte (2002), Facci (2004), Pimenta (2005), Ghedin (2005) e outros, reside na ênfase ao campo psicológico, individual por centrar na figura do docente a saída para os problemas educacionais e na tendência ao praticismo em detrimento do campo teórico, haja vista que cabe a cada professor “[...] refletir sobre sua prática e propor aos alunos possibilidades de experimentação, de forma que potencialize suas capacidades de conhecer” (FACCI, 2004, p. 57). Outra avaliação feita à proposta aponta que as mudanças conseguidas geralmente estão voltadas para o imediato, e que frequentemente não vão além das situações de sala de aula. (PIMENTA, 2005). Em outro trecho de seus estudos a cerca da teoria do professor reflexivo como forma de valorização ou esvaziamento do trabalho deste profissional, Facci (Ibidem, p, 252) evidencia que quanto mais se tentou valorizar mais houve um esvaziamento do trabalho docente,

[...] uma vez que, ao se negar a importância do conhecimento científico na formação do educador e ao se negar a importância da transmissão do conhecimento científico como o próprio núcleo do trabalho do professor, esse profissional é destituído daquilo que é indispensável à reflexão crítica sobre a sua profissão e à busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas profundamente alienantes que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade.

Em outras palavras, a autora está tentando dizer que são os conhecimentos científicos, e aqui se nota uma similaridade com perspectiva helleriana (1991) da apropriação *genérica para-si* (conhecimentos artísticos, filosóficos, éticos, morais e políticos), que dão sustentação ao processo de reflexão. Sem eles o ato de refletir se esvazia, desvirtuando-se do seu sentido original, podendo assumir um caráter técnico, como se voltássemos ao tecnicismo numa outra roupagem. Análise similarmente realizada por Zeichner (1992 apud PIMENTA, 2005, p. 23), ao dizer que “a concepção de intervenção reflexiva, proposta por Schön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito

⁵¹ A expressão designa metaforicamente um problema complexo a ser resolvido de maneira simples e eficaz. E tem sua origem na mitologia. Conta à história de Górdio, um pobre camponês que foi escolhido pelo povo para rei de Frígia, em obediência à profecia do oráculo, segundo o qual o futuro rei chegaria numa carroça com a mulher e o filho. Tornando-se rei, Górdio dedicou a carroça à divindade do oráculo, amarrando-a com um nó, o famoso nó górdio, a propósito do qual se dizia que, quem fosse capaz de desatá-lo, tornar-se-ia senhor de toda a Ásia. Muitos tentaram, até que Alexandre Magno chegou a Frígia, tentou desatar o nó, impacientou-se, arrancou da espada e cortou-o. Cf. CHEVALIER, Jean [et. al.] **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. Vera da Costa e Silva. 20 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser oferecido tecnicamente.” Entendimento, endossado por Pimenta (2005), complementando que em decorrência da “massificação do termo” tem-se reduzido a prática docente a um fazer técnico, dificultando a consecução de um maior engajamento docente em práticas mais críticas.

A estas reflexões podem ser agregados ainda os estudos de Menezes (2003), a respeito do significado e das ambigüidades no uso de termos e conceitos relacionados à formação docente. Para esta pesquisadora, é necessário ter muita atenção com as concepções subjacentes às práticas de formação profissional, onde termos como formação continuada, capacitação e aperfeiçoamento são colocados como sinônimos sem o serem, e segundo a autora isto pode querer camuflar as reais intenções das instâncias formadoras. Em relação, por exemplo, aos cursos de capacitação, ela explicita que há dois grupos conceituais: em um, capacitar significa tornar capaz, habilitar, e no outro, convencer, persuadir. O primeiro traria como aspecto positivo a contestação do magistério ser uma questão vocacional e inata. No entanto, o segundo, primaria por uma formação baseada no convencimento e persuasão, termos que caminham paralelos ao de doutrinação. O principal ponto negativo do curso de capacitação, segundo Marin citada por Menezes (2003, p. 316), residiria na “venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas, aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria”. Assim, a postura acrítica e de aceitação de pacotes fechados não combinaria com a noção de formação continuada, que busca distanciar-se de práticas receitadas, centrando-se na reflexão crítica constante como suporte do ato formativo. No contexto atual de formação docente no Tocantins, a proposta encaminha-se para a primeira descrição, onde se viu a compra da proposta de formação do Instituto Ayrton Senna, pelo governo do Estado, como política pública, oferecida aos professores e professoras através da Capacitação do Programa Circuito Campeão.

Infere-se que esta desvirtuação decorre das mudanças sócio-políticas-econômicas (por exemplo, o desenvolvimento da indústria, que nos levou da máquina a vapor a era digital e outras no cenário educacional já enunciadas no primeiro capítulo) ocorridas na sociedade nas últimas décadas, quando no emergir da “*pedagogia das competências*”, a reflexão esvazia-se de seu sentido filosófico, passando a ser uma exigência “pragmática”, posta como um atributo no perfil dos profissionais, incluindo o (a) professor (a) contemporâneo, em consonância com a demanda do mercado. (FACCI, 2004). Concorde-se com o raciocínio da

autora, em virtude do significado de “reflexão” proposto primordialmente pela pedagogia das competências, desvirtuar o sentido originário do termo, pois, pode-se indagar: como o docente pode fazer uma leitura crítica e autoconsciente de seu fazer pedagógico, se cada vez mais as formações reduzem-se a conteúdos técnicos-metodológicos em detrimento de outros que envolvem os elementos denominados por Heller e Duarte como não-cotidianos, que seriam a arte, a filosofia e a política, por exemplo, que dão a base para o exercício da reflexão? Ou ainda, quais as reais condições dadas aos docentes para o exercício da reflexão? Pelo que se tem observado nas formações continuadas, nos momentos destinados à reflexão sobre a prática, em que os docentes reúnem-se para discutir seus problemas, dificilmente se avança além do estágio em que já se está. No máximo conseguem desabafar com alguém as angústias vividas no dia a dia ou reforçam a idéia de que a teoria é uma coisa e a prática é outra. Ou seja, é a discussão da prática pela prática, sem se chegar à raiz das questões enfrentadas na escola.

Nota-se que é justamente em consonância com este pensamento do mercado que ganhou destaque o trabalho do teórico francês Philippe Perrenoud, que exerceu uma forte influência enquanto fundamentação teórica, na elaboração dos “Referenciais para formação de professores” do Ministério da Educação (MEC), sendo conhecido especialmente por sua proposta das “10 Competências para Ensinar” (2000). São elas: 1 – Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2 – Administrar a progressão das aprendizagens; 3 – Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4 – Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5 – Trabalhar em equipe; 6 – Participar da administração da escola; 7 – Informar e envolver os pais; 8 – Utilizar as novas tecnologias; 9 – Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10 – Administrar sua própria formação contínua. O conjunto destas competências daria ao profissional da educação a capacidade de agir eficazmente de acordo com a situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se prender a eles.

Tendo em vista a realidade local onde se desenvolve a pesquisa, pode-se levantar alguns questionamentos a respeito das competências colocadas, dentre eles: como o docente poderá “organizar” situações de aprendizagem que compreende segundo este teórico, o construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas, se este docente recebe um cronograma pronto, com todos os conteúdos, habilidades a serem desenvolvidas e a seqüência a ser seguida, pois em breve seus alunos (as) serão avaliados, por instituições externas, a partir deste cronograma? A mesma pergunta pode ser dirigida a segunda competência “administrar a

progressão de aprendizagens”, será que administrar seria apenas seguir a proposta pré-elaborada? Outra pergunta dirige-se a competência oito “utilizar as novas tecnologias”, cabe então perguntar, as escolas têm este suporte? Ao que se sabe não. Conforme se verá no capítulo três, as professoras da Escola Cristo Rei têm dificuldade até em preencher o diário eletrônico, pois o número de computadores existentes na escola não atende as suas demandas e muito menos das turmas que comportam um número médio de 35 a 40 alunos (as).

A mensagem sublimar que subjaz a proposta de Perrenoud seria, parafraseando Facci (2004), a de que o papel do professor não é o de ensinar, mas de fazer aprender. Outra leitura subjacente, é que as competências são para o ensino, e quem ensina é o (a) professor (a). Recai novamente a responsabilidade pelo sucesso do ensino, em uma das figuras que fazem a educação. Todavia, uma leitura pormenorizada de cada competência propicia perceber que para algumas delas se concretizar é necessário que se repense não só o espaço escolar, mas as próprias políticas públicas voltadas para a educação e mesmo para a sociedade de forma geral. Empregando a mesma consideração feita por Pimenta (2005, p. 24) com base em Pérez-Gomes, no tangente a prática reflexiva, em se tratando de competência também é necessário “estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido.”

Observa-se ainda, que as dez famílias de competências, conforme denomina o autor, converge para os quatro pilares da educação⁵² divulgado no documento “Educação: um tesouro a descobrir” (2003) conhecido também como “Relatório Jacques Delors”, elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que teve como relator o próprio Delors, por isso, assim o ficou conhecido. Também é perceptível sua articulação com os eventos realizados a partir da década de 1990 (Conferência Mundial de Educação para Todos, o IV PROMEDLAC, o Seminário Internacional Organizado pela UNESCO, etc). A ênfase centra-se especialmente, na síntese dos quatro pilares, traduzida no “aprender a aprender”, que no contexto atual, direciona para o sujeito a responsabilidade maior pelo sucesso ou fracasso de suas ações, enfatizando mais uma vez o individualismo nas

⁵² *Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos, Aprender a ser.* Cf. DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. Vale ressaltar ainda que estes princípios também são adotados como norte orientador das ações do Instituto Ayrton Senna, conforme informações disponíveis no site www.senna.org.br/institutoayrtonsenna: “O Instituto Ayrton Senna orienta seu trabalho junto às novas gerações baseado no princípio dos Quatro Pilares da Educação para o século 21, do relatório da Unesco Educação - Um Tesouro a Descobrir, organizado por Jacques Delors, e o transforma em Quatro Competências para o Desenvolvimento de Potenciais praticadas no dia-a-dia dos programas e projetos que desenvolve”.

práticas pedagógicas. E, além disso, sublinha o saber “pragmático” como o ponto central para os cursos de formação, esmaecendo a importância dos outros tipos de saberes. (FACCI, 2004)

Concordamos ainda com a autora citada (2004, p. 254), no momento em que, criticando as ênfases individualistas, afirma que “não há como superar as limitações teóricas sobre o trabalho docente sem o enfrentamento coletivo dos limites que a própria sociedade capitalista brasileira contemporânea impõe para educação escolar, especialmente a educação escolar pública”. Em outras palavras, Facci chama a atenção para a importância de uma mobilização coletiva, contrária ao movimento de esvaziamento do trabalho docente, que o destitui de uma análise mais global da sua função social e o faz encarar como benéficos os momentos fragmentados e aligeirados de formação, seja inicial ou continuada. Incluindo aqui, o próprio espaço acadêmico como locus privilegiado da formação, que infelizmente não é mais a referência de apropriação dos conhecimentos necessários para uma formação humanizadora.

Encontramos em Giroux (1997) um reforço ao pensamento da autora, ao sugerir ao docente que seja mais que um professor reflexivo, seja um intelectual crítico. E para que a perspectiva de emancipação e transformação das desigualdades sociais de professores e escolas possa acontecer, é necessário o estabelecimento de um amplo diálogo com grupos e setores sociais, como por exemplo, as universidades, que estejam comprometidos com a contestação da realidade como se encontra posta.

A respeito do papel da universidade, Duarte (2003, p. 603), em um artigo intitulado “*Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria?*” se refere aos questionamentos feitos por Tardif (defensor da teoria dos saberes docentes) a respeito dos cursos de formação no âmbito da universidade não estarem dando conta adequadamente da formação profissional por centrarem-se no saber acadêmico, teórico, científico, da seguinte forma:

Diante dessa conclusão coerente com o artigo em seu todo, sou levado a afirmar que a discussão, entre os educadores brasileiros, sobre a instituição mais adequada para a formação de professores (se a universidade ou se outro tipo de instituição) deveria ser reformulada, pois, mesmo mantendo-se a formação de professores no âmbito da universidade, a qualidade dessa formação poderá não ser assegurada. Em outras palavras, o que estou querendo dizer é que Tardif propõe uma mudança estrutural não só nos cursos de formação como também na carreira universitária, de maneira que se releguem a um segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos.

Compreende-se que tanto Facci (2004) quanto Duarte (2003), não colocam o “*onde*” se formam, como a tônica central, embora não descartem a defesa da universidade exercer este papel, e sim o “*o que*” consta como conteúdo nestas formações. Isto é, o referencial que sustenta a ação, que mesmo sendo na universidade se não mantiver o tripé: ensino, pesquisa e extensão, tendo como carro chefe o ensino, não estarão propiciando uma formação emancipadora. O que nos leva a indagar o seguinte: sem uma base teórica, que tipo de reflexão será realizada?

Na busca por um caminho desencadeador da transformação da escola em uma instituição autônoma e responsável, Paredes (2004, p. 153), corrobora com as análises a respeito da importância de uma postura reflexiva por parte dos professores, mas resgata para a roda das discussões que,

[...] é necessário que as práticas de um professor ‘reflexivo’ se situem no contexto de uma prática CONSCIENTIZADORA (reflexão da realidade para transformá-la) e de uma prática AUTO-REFLEXIVA que o leve a pensar sobre a sua prática libertadora e emancipadora e/ou para evitar constituir-se, através da sua prática, num instrumento de reprodução das variadas formas de opressão.

A perspectiva delineada por Paredes supõe a sistematicidade e a crítica, e enfatiza o elemento da transformação da realidade como consequência do verdadeiro ato reflexivo, que se caracteriza pela prática conscientizadora e auto-reflexiva. Parte do pressuposto que os (as) professores (as) possam, providos das condições objetivas necessárias, avaliarem a problemática de seu cotidiano e agir sobre ela, sem restringir-se apenas a resoluções imediatas, ampliando os raios da reflexão de modo a convergir à função da escola e da educação no setor da sociedade. Entendida desta forma, nem a reflexividade, nem a ação autônoma podem acontecer restritamente ao campo individual. Elas se dão por meio de um coletivo organizado e consciente. Justifica-se assim, a afirmação de Pimenta (2005) quando diz que a reflexão carrega consigo a dimensão potencial político-epistemológica, que poderia vir a se transformar em medidas de melhoria das condições escolares e que ascendesse o estatuto da profissionalidade docente.

A importância do caráter coletivo também é corroborada por Brzezinski (2001) por meio do seu enfoque sociológico e político a respeito da escola reflexiva e emancipadora. A autora busca aproximações primordialmente com Lefebvre e seu conceito de “consciência

coletiva”, trazendo para este cenário a dialeticidade presente no cotidiano, lugar onde se dão as lutas em defesa dos interesses comuns a todos os envolvidos no processo educativo, sendo formada nesse meio a consciência coletiva, fruto da dinâmica interativa entre pensamento e ação, constituídos num processo histórico.

Partindo da assertiva acima, é possível construir a compreensão que o entendimento dos acontecimentos da vida cotidiana não se resume à investigação de aspectos secundários ou sem importância para a história, visto que esta se constitui de ações humanas, mas vale destacar que não se trata de qualquer ação e sim daquela na qual a consciência dos atos em si está presente, independente da camada social. O grande desafio parece residir justamente neste ponto, quem está tendo mais consciência do caminho que se está trilhando? Na guerra das intencionalidades, será que o corpo docente está conseguindo se elevar da vida cotidiana e do pensamento repetitivo, para atingir a práxis e o pensamento inventivo?

Considerando que a práxis só acontece quando elevada ao nível da atividade humano-genérica consciente, pressupõe-se que uma atividade docente individualizada e isolada não representaria a práxis, assim como a formação que prime apenas por um tipo de conhecimento poderá levar a avaliações parciais da realidade e de seus problemas.

Vê-se como fundamental ressaltar que a produção do novo não se atrela ao já dado, embora parta dele, ou seja, a mera repetição de algum conhecimento já existente não o torna novo, teríamos assim, apenas o uso de algo já apreendido pelo pensamento repetitivo, lembrando, no entanto, que em princípio, o repetitivo era inventivo. Para Heller (2004) não há vida cotidiana sem imitação, pois o amadurecimento para o exercício autônomo da vida cotidiana inicia nos grupos (por exemplo, à família) e alcança a plenitude quando ao sair deles os valores assimilados nestas relações continuam prevalecendo nas relações posteriores. Apesar disso, reitera que o problema situa-se em saber “[...] se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior da mimese, ou, [...], de deixar de lado completamente os costumes miméticos e configurar novas atitudes”.(HELLER, 2004, p. 36). Volta-se então ao ponto central deste tópico, demarcar o ponto de convergência entre vida cotidiana e práxis, localizando o elemento de autoconscientização do sujeito e de transformação da realidade.

Prima-se então pela perspectiva da reflexão em seu sentido filosófico, de um conhecer-se a si mesmo, que se encaminha assim para a autoconsciência de si e do mundo que o cerca, e não do uso massivo do termo, que o tornou moda e o reduziu a um aprendizado

técnico, conforme se procurou retratar com base nos estudos feitos por Facci (2004), Duarte (2002), Pimenta (2005) e outros. Concorde-se com a adoção de uma atitude reflexiva-crítica do (a) professor (a) que luta por transformações sociais, como um eixo articulador entre os conteúdos da vida cotidiana e a práxis educativa, onde “a busca por tal possibilidade passa por uma mudança de postura diante do mundo, das coisas e dos outros” (GHEDIN, 2005). Hellerianamente pensando, os conteúdos da vida cotidiana traduzem-se na soma dos conhecimentos pessoais sobre a realidade, utilizados de maneira efetiva e heterogênea na condução das ações. E prosseguindo com seu pensamento tem a advertência que a soma dos conhecimentos necessários para o funcionamento da vida cotidiana em um determinado período, pode ser possuído ou não, e a possibilidade de que todos venham a possuir tais conhecimentos diminui paralelamente ao desenvolvimento da divisão social do trabalho. Daí a necessidade de se primar por uma práxis no sentido transformador.

Concebe-se ainda, que para a reflexão se tornar um elemento de autoconscientização do sujeito e possibilitador da transformação da realidade, precisa, prioritariamente, potencializar uma leitura desmistificadora das ideologias implícitas nos aspectos políticos, administrativos, culturais e sociais, permitindo situar-se de forma crítica na realidade. Para tanto, necessita do conhecimento não só advindo da prática, mas historicamente acumulado e sistematizado, ou seja, do conhecimento científico. Pois conforme afirma Vásquez (1977), é na unidade entre teoria e prática que se dá a práxis, pois enquanto a atividade prática proporciona a transformação das coisas, a teoria possibilita a transformação da nossa própria consciência sobre as coisas, ou seja, uma autoconscientização que transforma-se numa autotransformação.

Assim, quanto maior for a bagagem teórica docente, mais elementos de interpretação, reflexão, decisão e até de criatividade terá frente aos problemas a serem enfrentados. Conforme reitera Facci (2004, p. 258),

[...] considerar a subjetividade do professor e do aluno é fundamental, no entanto, desde que se tomem pressupostos que não se detenham simplesmente numa visão subjetivista do mundo, geradora de formas naturalizantes e individualizadas de conceber os fenômenos – como fizeram a teoria do professor reflexivo e o construtivismo.

O salto qualitativo ocorrerá quando tomarmos como referência o ser humano concreto, histórico, que se constrói psicologicamente e, ao mesmo tempo, constrói a realidade objetiva.

Diante das considerações tecidas até o momento, ter o cotidiano como categoria de análise para compreender o contexto educacional presente significa optar pela investigação da constituição do sujeito da ação, ou nos termos hellerianos – do indivíduo – no processo de formação docente, bem como buscar perceber, em sua prática pedagógica, os indícios da práxis. Pontos que mediarão o conteúdo do próximo capítulo.

Espera-se que nas análises que se seguirão no próximo capítulo, e nas considerações finais, as questões já pontuadas a cerca do cotidiano, da práxis, da atitude reflexivo-crítica e da formação continuada permeiem a fala das professoras da Escola Cristo Rei, assim como as observações feitas. O pressuposto inicial é de que cada questão pode determinar e ser determinada pela outra, residindo nas contradições, fruto da dialética existente. A possibilidade de se conceber o cotidiano como um espaço para além da alienação, que envolve não só as micro-análises, mas também seria o lócus potencializador da práxis educativa.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁXIS NO COTIDIANO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE TOCANTINÓPOLIS: a Escola Cristo Rei.

“Por isso em seu uso cotidiano a palavra ‘verdadeiro’ contém ao mesmo tempo um momento cognoscitivo e um momento ético. Verdadeiro é aquele saber que corresponde aos fatos. Porém a que fatos? Ao conhecimento das opiniões e da experiência pessoal dadas pelo saber cotidiano.”
(Heller, 1991)

Este capítulo coloca em cena de forma mais aproximada e direta a realidade da Escola Paroquial Cristo Rei, no que se refere ao cotidiano docente e a formação continuada. Para tanto, inicialmente, é feita uma contextualização do campo de pesquisa, a partir de um breve histórico da instituição escolhida, destacando-se os projetos pedagógicos que desenvolve seguido de uma breve incursão a respeito da formação continuada oferecida pela rede estadual de ensino no período de 2005 a 2007. Na seqüência se faz uma análise dos elementos constitutivos do cotidiano docente e do delineamento atual da formação continuada recebida pelas professoras da rede estadual de ensino, que atuam na primeira fase do ensino fundamental. Por último se discute os reflexos dos encontros de formação continuada na relação: cotidiano docente e práxis.

Procura-se, sobretudo, na interpretação das falas das entrevistadas, não perder de vista a fundamentação teórica, especialmente o que se verificou em Heller (1991, 2004) e Duarte (2001) a respeito do que é cotidiano e o como se constitui o indivíduo - em-si e para-si⁵³. A análise também buscou amparo nas discussões de Facci (2004) sobre as formações docentes e seus desdobramentos para uma valorização ou esvaziamento do trabalho do (a) professor (a) e em Freire (1997) quando trata a respeito da pedagogia da autonomia.

Ao mesmo tempo se buscou fidelidade às falas das professoras, entendendo igualmente Pinho (2007, p.105) que “prestar atenção no que dizem requer também um entendimento do que está sendo dito nas entrelinhas dos seus discursos”. Ou seja, empreendeu-se esforço no sentido de relacionar o movimento de intencionalidade com a realidade existente.

⁵³ Discussões realizadas no capítulo II.

4.1 Contextualizando nosso campo de pesquisa

4. Um breve histórico da Escola Cristo Rei

A Escola Paroquial Cristo Rei integra-se às 20 escolas (11 localizadas na zona rural e 09 na zona urbana) que compõem a rede estadual de ensino do município de Tocantinópolis atualmente⁵⁴, pertencendo à regional que recebe o mesmo nome⁵⁵. Segundo dados do Censo 2006, destas 20 escolas, 01 atuava especificamente com educação especial; 12 atuavam de 1ª a 4ª série e 02 atendiam do 1º ao 5º ano (sendo a Escola Cristo Rei uma delas) e 05 trabalhavam com ensino médio. Vale ressaltar, que das 14 escolas que atendiam ao ensino fundamental I fase, apenas 03 situam-se na zona urbana (Escola Aldenora Alves Correia, Escola XV de Novembro e Escola Paroquial Cristo Rei). Outrossim, do total de 11 escolas situadas na zona rural, 09 são instituições escolares indígenas localizadas em aldeias próximas ao município, todas atendendo ao ensino fundamental e duas atendem também ao ensino médio.

Fundada em 09 de novembro de 1961, pelo então bispo Dom Cornélio Chizzini, recebeu inicialmente a denominação de Grupo Escolar Cristo Rei. O nome recebido deve-se ao fato de localizar-se ao lado da Capela Cristo Rei, inserida no centro da comunidade que recebe o mesmo nome, situada no centro da cidade de Tocantinópolis. Em 2007, a escola completou 46 anos de funcionamento.

Na época de sua fundação tinha como entidades mantenedoras a Prelazia de Nullius de Tocantinópolis e a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto do Estado de Goiás. Em 2003, a Escola Cristo Rei passou a ter seu próprio regimento, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, sob a Resolução nº 126/2002, de 22/11/2002. Trata-se do Regimento Interno das Unidades Escolares da Diocese de Tocantinópolis – UEDT.

Em 1961, ao iniciar suas atividades possuía 05 turmas, totalizando 132 alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No ano seguinte, já com 07 turmas e contando com o reconhecimento do Conselho Regional de Educação, foram matriculados 246

⁵⁴ De acordo com o Censo de 2005, este número correspondia a 21 escolas estaduais, 11 na zona rural e 10 na zona urbana. Cf. informações coletadas no site <http://www.seduc.to.gov.br/index.php>, acessado em maio de 2007.

⁵⁵ O sistema de ensino do Tocantins divide-se atualmente em treze regionais, dentre elas está a de Tocantinópolis composta por 11 municípios: Itaguatins, Maurilândia, Cachoeirinha, Luzinópolis, Angicos, Nazaré, Santa Terezinha, Palmeiras, Darcinópolis, Aguiarnópolis e Tocantinópolis.

alunos (as). Em 1977, com o Padre Giuliano Moretti foi inserida a 2ª fase do ensino fundamental, chegando a atender em 2003, 1.156 alunos (as) de 1ª a 8ª série do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2º segmento, em três turnos. Quadro este modificado em 2004, após um reordenamento promovido pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), com objetivo de melhorar o atendimento e fazer um acompanhamento específico ao ensino fundamental.

Assim, a Escola Cristo Rei a partir de 2005, passou a receber alunos (as) apenas para o ensino fundamental – I Fase, com turmas do 1º ao 5º ano. Com esta nova distribuição do alunado, a escola matriculou em 2005 - 770 alunos; em 2006 - 774 alunos e em 2007 - 845 alunos (as), apresentando assim, um progressivo aumento no total de matrícula. Atualmente a escola tem 29 turmas (15 no turno matutino e 14 no vespertino), distribuídas da seguinte forma: quatro turmas de 1º ano, seis de 2º ano, cinco de 3º ano, cinco de 4º ano, seis de 5º ano, uma turma do Se Liga e duas turmas da sala de recursos.

Fazendo um quadro comparativo da situação da escola em relação ao restante da rede estadual de ensino, no aspecto matrícula inicial, referente ao período de 2005 a 2006, os dados são:

Fonte: Censo 2005 e 2006 – Secretaria da Escola Cristo Rei.

	Total Rede de Ensino do Município de Tocantinópolis	Total Rede Estadual de Tocantinópolis	Total Ensino Fund. I fase Rede Estadual de Tocantinópolis	Total dos 1º aos 5ºs anos Rede Estadual	Escola Paroquial Cristo Rei
2005	8.840	6.772	1.869	-	770
2006	8.455	6.444	2.749	1007	774

Numa breve leitura dos dados apresentados, a primeira informação que chama atenção é a redução no número de matrículas de 2005 para 2006, presente tanto na coluna referente à rede de ensino como um todo, quanto especificamente na coluna sobre a rede estadual de ensino no município. Situação que se explica em parte, quando se consulta o número de escolas estaduais no censo 2005, que era de 21 e em 2006 reduziu para 20, número que permaneceu em 2007. Por outro lado, fica perceptível um aumento da matrícula referente ao ensino fundamental I fase, na rede estadual de ensino, e neste caso, entende-se que este aumento está relacionado à incorporação dos alunos matriculados na pré-escola ao ensino

fundamental, devido à ampliação dos anos de escolaridade, que passou de oito para nove anos de estudos.

Também é possível observar, se colocado em termos percentuais, que a matrícula efetivada em 2005, pela Escola Cristo Rei, correspondeu a 8,71% em relação a toda rede de ensino de Tocantinópolis (Escolas Estaduais, Municipais e Privadas), passando este percentual para 9,15% em 2006. Em relação a matrícula correspondente somente à rede estadual de Tocantinópolis, o percentual foi de 11,37% em 2005 e 12,01% em 2006. E em comparação a matrícula de todo o ensino fundamental I fase, o percentual foi de 41,19% em 2005 e 28,15% em 2006. Mas se for olhado somente as matrículas relacionadas do 1º ao 5º ano, onde a Escola Cristo Rei está inserida, este percentual sobe para 76,86%.

Pode-se agregar ainda a estas informações os seguintes dados: em 2005 a rede municipal de ensino, matriculou 1.777 alunos, destes 901 eram de 1ª a 4ª série, se comparado à matrícula feita somente pela Escola Cristo Rei, isto representaria respectivamente 43,33% do total e 85,46% do número específico de 1ª a 4ª série. Em 2006, a matrícula total da rede municipal foi de 1.791, seguindo esta mesma analogia, equivaleria ao percentual de 43,21%, do total. Deste modo, apenas a matrícula feita pela escola Cristo Rei, corresponde a quase a metade do total de alunos (as) matriculados em 19 escolas municipais.

Acredita-se que estas informações revelam a representatividade desta escola dentro do município no que se refere ao nível de ensino com o qual trabalha. Podendo-se afirmar que se trata da maior escola, em número de alunos (as), de ensino fundamental I fase, da rede estadual no município de Tocantinópolis.

Cabe destacar ainda que, além das turmas regulares, a escola conta com uma sala de recurso e uma turma do Programa Se Liga, do Instituto Ayrton Senna.

A sala de recurso foi implantada em 2006, objetivando atender aos (às) alunos (as) matriculados (as) do 1º ao 5º ano que apresentassem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, necessitando de um atendimento mais especializado e individualizado. Em 2007 a sala possui 20 alunos (as) matriculados (as), que são atendidos (as) em horários diferenciados, no turno matutino e no vespertino. Desta forma, num horário os alunos (as) freqüentam as salas regulares onde foram matriculados e no outro, eles (as) são atendidos (as) pela sala de recurso, sendo trabalhadas as dificuldades em relação à leitura, escrita, cálculos, desenvolvimento do raciocínio, expressão oral, dicção. Os (as) discentes que apresentarem dificuldades mais graves, como por exemplo, deficiências visuais ou mentais moderadas e

severas, são encaminhados (as) à Escola Giuliano Moretti, que possui uma classe específica para este tipo de atendimento.

O Programa Se Liga, foi implantado em 2004 no Estado, após o estabelecimento de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e o Instituto Ayrton Senna. Seu objetivo é atender aos (às) alunos (as) com distorção idade/série não alfabetizados (as). É importante esclarecer que diferentemente da forma de atendimento da sala de recurso, em que, num horário o aluno está matriculado e frequenta sua turma de origem, por exemplo, 3º ano, no outro frequenta a sala de recurso. Na turma do Se Liga, embora o aluno esteja matriculado no 4º ano, por exemplo, ele freqüentará diariamente a turma do programa, e ao final do ano, após avaliação, poderá retornar a sua turma de origem ou ser promovido para a série posterior. Vale ressaltar que nenhum aluno pode permanecer mais de um ano como aluno do Se Liga, por isso, se ele não estiver alfabetizado ao final do ano letivo, mesmo que mostre progressos em relação a sua situação anterior, ele retorna a série em que foi matriculado, o que em outras palavras, significaria reprovação.

A equipe de funcionários da escola é formada por 53 pessoas que podemos distribuir no seguinte quadro:

FUNÇÃO	QUANTIDADE	FORMAÇÃO
Diretora	01	Psicologia
Secretário Geral	01	Normal Superior
Coord. Pedagógicos	03	Pedagogia
Coord. de Apoio Escolar	01	Pedagogia
Coord. de Finanças	01	Pedagogia
Orientadora Educacional	01	Psicologia Educacional
Coord. de Vídeo	01	Normal Superior
Coord. de Biblioteca	01	Ciência Biológica
Professoras	23	16 – Pedagogia/ 02 – Normal Superior/ 04 – Superior Inc. (02 Pedagogia e 02 Normal Superior)/01 – Magistério
Auxiliares de secretaria	03	01 – Normal Superior 02 – Superior Inc. (não há especificação do curso)
Auxiliares de Serviços Gerais	17	09 – Fundamental Incompleto/01 – Superior Inc. (Pedagogia)/01 – Normal Superior/01 – Ensino Médio/04 – Ensino Médio Inc./01 – Magistério

No aspecto estrutural, podemos dizer que a escola está entre as maiores da cidade, mas de acordo com o que consta no Projeto Político Pedagógico de 2007, há necessidade de melhorias nas salas de aula, nos aspectos iluminação e ventilação, além do aumento no número de salas para efetivar o reforço dos alunos de acordo com a sistemática do Programa Circuito Campeão. Desta forma sua estrutura física se compõe de: 16 salas de aula; 01 biblioteca; 01 sala de professores; 01 secretaria; 01 área de lazer com um parquinho infantil; 01 bicicletário; 01 quadra de esportes; 01 pátio coberto; 01 pátio descoberto; 01 cantina; 01 cozinha; 11 banheiros; 01 sala de vídeo; 01 sala de orientação educacional; 01 sala para a coordenação pedagógica; 01 sala para a coordenação de apoio e finanças 01 diretoria; 01 almoxarifado e 02 depósitos - sendo um de material didático e pedagógico. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007)

Encontra-se entre as escolas estaduais que funciona por meio de convênio. Isto é, seus docentes e corpo técnico administrativo recebem seus vencimentos via rede estadual, mas a direção da escola não é escolhida pelo poder público como ocorre nas outras instituições de ensino, isso fica sob a responsabilidade da Congregação das Escolas Pias, dirigida pelas Irmãs Escolápias, caracterizando assim um ambiente voltado para a formação católica cristã. Fato que está refletido na missão da escola “[...] efetivar uma séria formação humana, acadêmica e científico-técnica unida à sólida formação religiosa”. (PROJETO EDUCATIVO ORIONINO, apud PROJETO APRENDER PARA CRESCER, 2006, p. 4)

Outra escola em Tocantinópolis também funciona em regime de convênio, trata-se da Escola Dom Orione, que atende do 6º ano ao Ensino Médio, para onde geralmente se encaminham a maioria das crianças que conclui os estudos na Escola Cristo Rei. Nestas duas escolas observa-se, ao início de cada ano letivo, um fenômeno localizado nos grandes centros, ou seja, o pernoite dos pais em seus portões para conseguir matricular seus filhos.

A clientela atendida pelo Cristo Rei é bem diversificada, englobando crianças oriundas da classe média e da classe baixa da população. Alguns são filhos de funcionários municipais e estaduais do próprio município ou provindos dos bairros e comunidades vizinhas, assim a escola recebe alunos provenientes da zona urbana e rural. E pelo fato de funcionar em caráter de convênio, torna-se possível solicitar aos pais uma contribuição mensal de três reais (R\$ 3,00) por aluno, valor que não é obrigatório.

É assistida por programas do governo federal como: o Gestão Comunitária; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Programa Nacional de Alimentação Escolar

(PNAE); e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico 2007, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) foi suspenso das unidades escolares e, para substituí-lo financeiramente, as escolas foram orientadas a elaborar um “Projeto de Aprendizagem”, que em 2007 totalizou R\$ 11.728,00 (onze mil, setecentos e vinte e oito reais). Deste total são destinados 50% às despesas correntes da escola e os outros 50% são utilizados no financiamento da Formação Continuada da equipe pedagógica. As outras provisões financeiras previstas são: R\$ 50.400,00 (cinquenta mil e quatrocentos reais) do Programa Gestão Comunitária; R\$ 8.946,80 (oito mil novecentos e quarenta e seis Reais e oitenta centavos) do PDDE e R\$ 33.324,00 (trinta e três mil, trezentos e vinte e quatro Reais) da Merenda Escolar.

Além destes programas a escola possui alguns projetos internos de caráter sócio-pedagógicos visando melhorar a qualidade do ensino oferecido à comunidade local, conforme se apresenta no tópico seguinte.

4.1.2 Projetos Pedagógicos da Escola

Os Projetos Pedagógicos da Escola fazem parte do item “Programação” inserida no corpo do documento maior denominado Projeto Político Pedagógico (PPP), que é composto de seis partes (apresentação, histórico da escola, concepção teórica sobre PPP, marco referencial com diagnóstico da realidade educacional brasileira e da escola, a programação que se subdivide em organização curricular e projetos pedagógicos e os instrumentos de avaliação do projeto) onde consta às diretrizes gerais que norteiam as ações pedagógicas da escola. Entende-se que os projetos pedagógicos são desdobramentos do PPP, servindo assim para realização, por meio de ações, dos objetivos gerais traçados pela escola ao início de cada ano letivo. No PPP de 2007 (p. 12), são colocados os seguintes objetivos:

Melhorar o processo ensino aprendizagem; melhorar a integração da equipe escolar; fortalecer a gestão da escola, garantir atendimento de qualidade à comunidade interna e externa da escola; manter a unidade escolar em condições adequadas para um bom funcionamento; capacitar a equipe pedagógica para melhoria da prática docente; intensificar o sistema de comunicação entre os setores da escola, diminuir o índice de evasão escolar e repetência.

Quando de posse de um diagnóstico da realidade escolar e quando se propõe ações que levem a uma transformação do cenário analisado, vê-se na elaboração do PPP um momento ímpar de inserção na postura de reflexividade. Esta compreensão está colocada no próprio PPP de 2007, quando a escola destaca que este documento existe como uma necessidade premente dentro das unidades escolares, haja vista ele refletir a realidade das escolas, apresentando suas finalidades e concepções, servindo de norte para as ações pedagógicas e elo entre a instituição escolar e a comunidade local. Portanto, trata-se de um importante documento, desde que se trabalhe de maneira a envolver todos os integrantes da comunidade escolar e parta de uma necessidade sentida pela própria instituição que o elabora, para que não se torne apenas uma ação burocrática.

Foi assim que, com base em um diagnóstico feito em 2002 pela coordenação e direção na época, a respeito dos baixos índices de aprendizagem, decidiu-se no primeiro semestre de 2003, implementar um projeto experimental denominado “*Aprender para crescer*”, com o objetivo de “elevar o nível do rendimento escolar dos alunos, através de ações pedagógicas voltadas para a realidade dos mesmos”. De forma mais específica, se pretendia com este projeto:

- Propiciar maior eficiência no letramento e compreensão matemática dos estudantes envolvidos;
- Diminuir o índice de repetência e elevar o nível de aproveitamento escolar;
- Aumentar o grau de socialização entre alunos e professores. (PROJETO APRENDER PARA CRESCER, 2003, p. 8)

Metodologicamente adotava-se a sistemática de organizar os (as) alunos (as) em turmas diferenciadas por zonas de desenvolvimento. Com este objetivo eram realizadas avaliações diagnósticas, logo após o momento da matrícula a fim de verificar em qual zona de desenvolvimento se encontrava cada estudante, fundamentando-se teoricamente nos estudos elaborados por Vygotski. Com base nos resultados eram feitos agrupamentos periódicos, duas vezes por semana, e planejadas estratégias diferenciadas com objetivo de trabalhar as dificuldades iniciais e potencializar suas capacidades. Os conteúdos a serem trabalhados ficavam a critério dos professores, mas deveria voltar-se para o atendimento das necessidades de cada grupo. Desse modo, por exemplo, todos os (as) alunos (as) de 1ª série, duas vezes por

semana, ficavam reunidos em turmas designadas pelas zonas de desenvolvimento. A proposta era permitir a mudança de grupo para o discente, conforme fosse detectado seu avanço. Para efetivação deste projeto a escola buscou estabelecer parceria com a Universidade Federal do Tocantins – UFT e com a antiga Educação Continuada – EDUCON, através de seus estagiários, a fim de atender de maneira mais próxima possível às necessidades de cada discente.

Em 2004, a partir da avaliação positiva sobre o projeto experimental, a idéia foi sistematizada em um documento e passou-se a adotar o agrupamento dos discentes desde o início do ano letivo em turmas específicas para cada zona de desenvolvimento, processo este denominado de “enturmação”.

Em 2005, em virtude de um acordo, entre a SEDUC e o Instituto Ayrton Senna (IAS) estabelecido no ano anterior (2004), em que o governo do estado comprou o pacote pedagógico oferecido pelo referido Instituto, passou a vigorar na rede estadual de ensino a Sistemática do Programa Circuito Campeão. Acordo este que ampliou o raio de ação do Instituto para além das turmas de Aceleração da Aprendizagem e do Programa Se Liga, que já eram desenvolvidos no Estado do Tocantins desde 2003, passando desse modo a intervir diretamente em todo o ensino fundamental – I fase.

Desta forma o IAS, por meio do Programa Circuito Campeão, tornou-se, o condutor do rol e da seqüência de conteúdos (de português e matemática) a serem estudados de 1ª a 4ª série, sistematizado no que se chama de “fluxograma”, onde além dos conteúdos, consta também o número da aula, bem como o dia de cada aula e a habilidade a ser desenvolvida por aquele conteúdo daquele dia e daquela aula. O Instituto também passou a acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem das turmas, realizando duas vezes no ano avaliações de desempenho dos (as) alunos (as), por intermédio da Fundação Carlos Chagas. Além disto, com intuito de alcançar as metas estabelecidas, passou a gerir a formação continuada oferecidas aos (às) professores (as). Estas metas são construídas com base em indicadores, que em relação a 2005 e 2006 foram os seguintes: dias letivos/horas aula – 200dias/800horas; freqüência de professor – 98%; freqüência de aluno – 98%; reprovação por falta – 2%; índice de aprovação – 95%; correção de fluxo – 5% de distorção idade/série; alfabetização na 1ª série – 95%; visitas às turmas – 40; reuniões pedagógicas – 20; livros lidos por aluno – 30; para casa feito⁵⁶ – 100%.

⁵⁶ “Para casa” é a denominação adotada para fazer referência as atividades que a professora encaminha para o aluno fazer em casa.

Em virtude da presença direta do Instituto Ayrton Senna (IAS), na política de formação docente, tornou-se necessário fazer referências constantes à sistemática do mencionado Programa, embora um estudo mais aprofundado sobre o mesmo não seja neste momento nosso objetivo.

É importante destacar, que em 2005, a escola não aderiu ao Programa IAS, justificando que já possuía como diretriz o “*Projeto Aprender para crescer*”, que buscava consolidar-se, mas foi impelida a realizar a adesão, sob pena de se desfazer o convênio que havia com a escola. Dada à resistência, em 2006 a escola se inseriu na Sistemática do IAS, apenas com as turmas do 1º ao 3º anos. Somente em 2007 a adesão foi total, abrangendo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Por este motivo a sistemática de enturmação dos (as) alunos (as) nos moldes pensados no “*Projeto Aprender para crescer*” tornou-se inviável, haja vista que o Programa Circuito Campeão tem uma organização própria da rotina pedagógica a ser seguida pelos (as) professores (as) e pelos (as) alunos (as).

Persistir na sistemática anterior significava exigir dos docentes um trabalho dobrado, conforme ouvimos na entrevista com a coordenadora pedagógica, o que não seria possível dentro do contexto que mais a frente será retratado. No entanto, alguns princípios do projeto próprio da escola ainda se fazem presente no seu Projeto Político Pedagógico - 2007, especialmente no Projeto de Aprendizagem, solicitado pela Diretoria Regional de Ensino (DRE), a fim de substituir o PDE. Claramente foi possível perceber isto nas seguintes referências.

Dessa maneira, após efetivarmos avaliação diagnóstica no início do ano letivo bem como após cada bimestre, os professores e toda a equipe pedagógica procedem à formação da turma com base nas competências e habilidades dos alunos a fim de trabalharmos a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com base na aprendizagem significativa. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 11)

As orientações têm sido dadas no sentido de que o planejamento parta da Zona de Desenvolvimento Real do educando e parta para o trabalho efetivo da Zona de Desenvolvimento Proximal a fim de que a aprendizagem seja significativa, de fato. (Ibdem, p. 42)

Esse Projeto de Aprendizagem, que recebe atualmente o título de: “*Aprender para Crescer: formando o leitor/escritor para o século XXI*” engloba outros projetos da escola, conforme referência no Projeto Político Pedagógico - 2007, tais como:

“*Dinâmica no Recreio*” - De acordo com a SEDUC, o recreio é destinado ao (à) aluno (a) e não ao (à) professor (a), dessa forma o professor deveria trabalhar 15 minutos a mais para completar o tempo do intervalo. Para garantir esses 15 minutos a escola deve apresentar um projeto. O Cristo Rei então apresentou o Projeto denominado “*Dinâmica no recreio*”. Nele adota-se uma escala de atividades, onde cada professor (a) tem um dia para colocar os (as) alunos (as) para brincar, por exemplo, enquanto uns brincam de corda, outros estão na mesa de ping-pong, outros ficam no parquinho. O objetivo é acompanhá-los para evitar acidentes, confusões, e envolvê-los nas brincadeiras. Participam da escala além das professoras, a Diretora, a coordenadora da sala de vídeo e os vigias, que geralmente acompanham o jogo de bola na quadra. De acordo com a seqüência na escala, um dia um grupo descansa enquanto o outro atua, e assim segue até o final da semana.

“*Time of English*” – este projeto foi criado com o objetivo de dar sustentação ao trabalho em relação a conteúdos de inglês para as professoras que atuam no 5º ano, visando preparar melhor os (as) alunos (as) que se encaminham para a segunda fase do ensino fundamental. A sistemática consiste em encontros para estudos de conteúdos, geralmente realizados às terças feiras, com uma técnica da Diretoria Regional de Ensino, que possui conhecimento em língua inglesa.

“*Ajudando a cuidar do próprio corpo*” – de iniciativa da professora da sala de recurso, este projeto tem por objetivo trabalhar com os (as) alunos (as) questões sobre cuidado com o próprio corpo, a fim de não só formar hábitos de higiene corporal, como melhorar sua auto-estima dos (as) alunos (as). Para tanto são realizadas atividades em sala de aula, algumas de caráter lúdico, que levem informações necessárias sobre este assunto.

“*Recreação ou Recuperação: eis a questão*” – diz respeito ao trabalho de recuperação com os (as) alunos (as) que não alcançam os objetivos estabelecidos em relação à aprendizagem. É proposta uma recuperação “ao final de cada bimestre, ao menos de dois dias, para que seja trabalhado especificamente com os alunos que não alcançaram o nível necessário de aprendizagem” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 46). Todavia em virtude destes dias não poderem ser considerados letivos, a realização do referido projeto necessita do envolvimento de outras pessoas além da professora da turma, o que aparece registrado como desafio a ser enfrentado pela escola.

Além dos projetos mencionados, tomou-se ciência de uma parceria da escola com a Política Militar local destinada ao desenvolvimento de um projeto de prevenção ao uso de

drogas – o “*PROERD*” (Programa de Erradicação das Drogas). Este programa surgiu em Los Angeles (EUA) em 1983, chegando ao Brasil uma década depois. Existindo atualmente em 27 estados da federação. Os policiais que atuam no PROERD passam por um curso de capacitação na sede do programa, localizada em São Paulo. Em Tocantinópolis o programa já existe há três anos, desenvolvido atualmente em 10 escolas, tanto da rede estadual como municipal, sendo que desde o início o Cristo Rei participa da parceria. Destina-se somente aos alunos matriculados no 5º ano (antiga 4ª série), por se considerar que estão numa fase propícia a entender os conteúdos trabalhados. É desenvolvido por um policial pedagogo, num período que compreende um semestre, com aulas uma vez por semana em cada turma, durante 1 hora. Ao final, o (a) aluno (a) que cumpriu toda a carga horária recebe um certificado de participação, além disto, há premiação para aqueles que mais se destacaram no sentido de freqüência e realização das atividades.

4.1.3 A Formação Continuada da rede estadual de Tocantinópolis: de 2005 a 2007

A modalidade de Formação Continuada passou a existir na rede estadual de ensino do Tocantins a partir do ano 2000, em virtude da avaliação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) apontar para resultados muito altos de abandono e reprovação. Assim, sob a gerência da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), através das Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e Unidades Escolares, passaram a ser operacionalizados grupos de estudos, encontros presenciais e telepresenciais com os docentes da rede estadual e representantes das DREs, visando à melhoria da qualidade de ensino da educação básica.

No Projeto de Formação Continuada elaborada pela SEDUC/TO para os professores da educação básica, referente ao ano de 2005, a formação é:

Caracterizada como formação permanente em serviço, procura superar as limitações dos cursos de capacitação ou treinamento, pois considera a prática docente como eixo integrador de todas as atividades e o professor como autor desse processo. Nessa proposta os professores serão apoiados por assessorias externas e equipe técnica da SEDUC/DRE. (PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2005, p. 04)

Aparece registrado no projeto acima citado a interdisciplinaridade e a contextualização como eixos norteadores da formação e os seguintes objetivos específicos a serem alcançados (2005, p. 07):

- Incentivar a prática de encontros para estudo coletivo e trocas de experiências;
- Refletir sobre a prática pedagógica problematizando-a e teorizando-a para uma práxis significativa, como uma visão crítica e reflexiva;
- Favorecer as competências da leitura e da escrita através do uso do caderno de registro, produção de texto e leitura de bibliografia indicada;
- Desenvolver atividades de formação profissional permanente e serviço.

Na sua execução previa-se a realização de 04 encontros presenciais, com uma carga horária de 16 horas cada um, totalizando assim, 64 horas. Propunha-se ainda a realização de estudos pelas próprias escolas, que poderiam contabilizar na carga horária para certificação, podendo passar assim do total mínimo de 64 horas advindas dos encontros presenciais, para 120, contando-se com os estudos “à distância”. Todavia, colocava-se como critério de validação da parte feita pela própria escola, o acompanhamento do coordenador pedagógico da escola e a elaboração de um plano de estudo contendo: carga horária; temáticas abordadas com base nos eixos propostos; metodologia de estudo; responsáveis por cada etapa e a garantia de no mínimo três professores (as) por grupo.

Assim, até 2005 a formação dos (as) professores (as) de 1ª e 2ª série, estava sob a responsabilidade da equipe técnica pedagógica da SEDUC, Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares e Supervisores Técnicos de Qualidade das DREs. Os (as) professores (as) de 3ª até 4ª série, recebiam formação direcionada mais especificamente para as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, por meio de uma parceria com a Fundação CESGRANRIO. Este grupo de professores reunia-se ainda com assessores das DREs para estudos referentes às outras disciplinas.

Embora se tenha mencionado anteriormente que a partir de 2005 a SEDUC havia estabelecido um acordo de ampliação da sistemática do IAS, não se restringindo mais somente a Aceleração da Aprendizagem e ao Se Liga, não se encontrou no Projeto de Formação Continuada acima descrito, referente há este ano, além das fichas de avaliação do encontro, outra referência da parceria estabelecida.

Até esta ocasião a escola Cristo Rei manteve como alicerce de suas ações escolares o “*Projeto Aprender para crescer*”, realizando a enturmação dos (as) alunos (as) de

acordo com as zonas de desenvolvimento. Para garantir o sucesso do projeto, o grupo de professores (as) da Escola Cristo dirigia o seu plano de estudo para a construção de uma fundamentação teórica tanto no campo pedagógico quanto político, inclusive buscando compreender as leis que regem o ensino e seus profissionais. Este movimento cessou após a adesão na sistemática do IAS. Não foi possível ter acesso ao Projeto de Formação Continuada de 2006, mas pelo que nos informou a coordenação da Escola Cristo Rei, nesse ano os encontros presenciais dos (as) professores (as) que atuavam dos 1º ao 3º anos, passou a seguir a sistemática do Circuito Campeão, que não difere em relação aos objetivos e metodologia da proposta de 2007. A temática geralmente discutida nos encontros era: a metodologia do Programa Circuito Campeão, teorias da aprendizagem e atividades referentes aos conteúdos a serem trabalhados de acordo com o fluxo.

A respeito dos (as) professores (as) dos 4º e 5º anos, sua formação continuava sob a direção da Fundação GESGRANRIO. A carga horária da formação basicamente era a mesma, pois se compunha de encontros bimestrais, de 16 horas cada, com plantões quinzenais. Os ministrantes dos encontros (supervisores escolares e/ou a assessora pedagógica da DRE) passavam por uma capacitação em Palmas (Capital do Estado do Tocantins) e depois efetivavam os encontros com os (as) professores (as). Com este grupo, eram discutidas e realizadas atividades referentes aos conteúdos das séries correspondentes baseados nas disciplinas de Português e de Matemática.

Em relação a 2007 foi possível, além de coletar maiores informações, perceber uma intervenção bem maior do Programa Circuito Campeão, com o diferencial de que atualmente estão inseridos na formação os (as) professores (as) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A centralidade das discussões, assim como já havia em 2006, volta-se inteiramente para a metodologia do Programa adotado. Desta maneira fica patente que os objetivos do Programa Circuito Campeão passaram a ser os objetivos da Formação Continuada ministrada aos docentes da rede estadual de ensino. Sendo eles:

- Garantir o sucesso de todos os alunos nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, de maneira a atuar preventivamente para que as redes de ensino não “produzam” o fracasso e, conseqüentemente, alunos com distorção idade/série.
- Imprimir qualidade à aprendizagem através da instituição de práticas gerenciais e avaliações sistemáticas durante o processo de aprendizagem. (CAPACITAÇÃO INICIAL, 2007)

Outro diferencial da atualidade, iniciado em 2006, diz respeito aos eixos que norteavam a formação continuada em 2005 (interdisciplinaridade e contextualização), haja vista que, o Programa Circuito Campeão concentra suas ações nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática primordialmente, conforme se atesta em sua definição: “O Circuito Campeão investe no desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita e matemática, com o objetivo de garantir o sucesso de todos os alunos”. (PROGRAMA CIRCUITO CAMPEÃO - CAPACITAÇÃO INICIAL, 2007)

Embora em 2005 já se observasse uma significativa carga de formação continuada, com seus respectivos desdobramentos, como é o caso do Dia Pedagógico e o Programa Salto para o Futuro, na atualidade nota-se uma intensificação maior. Hoje as professoras do Cristo Rei, vivenciam seis momentos de formação: os encontros de capacitação do Programa Circuito Campeão, o Dia Pedagógico, a formação telepresencial através do programa Salto para o Futuro e a Formação à distância (denominados Focos do IAS). Além disso, acontecem os Encontros de Formação para os (as) professores (as) que atuam especificamente no Programa Se Liga e na Educação Especial.

Os *Dias Pedagógicos* acontecem um por bimestre, totalizando quatro encontros no ano, com uma carga horária de 8 horas cada um, realizados por escola, tendo a frente seus coordenadores pedagógicos. Os *Programas Salto para o Futuro* são programas da TV Escola, gravados pela coordenadora da sala de vídeo e as professoras devem escolher ao menos um dia na semana para assisti-los, cada programa tem a duração de uma hora, e geralmente é feito pelas professoras individualmente, de acordo com seu horário de planejamento. A *Capacitação da Educação Especial*, também acontece bimestralmente, mas com carga horária de 16 horas cada encontro, agregando todos os professores que trabalham nas salas de recursos e sendo ministrada por técnicos do programa. Esta mesma carga horária e periodicidade se aplicam aos *Encontros de Capacitação do Circuito Campeão*, que são realizados por pólos, geralmente dividido em zona urbana e zona rural. A *Formação do Programa Se Liga* ocorre quinzenalmente, com encontros de 8 horas cada um, é realizado geralmente na Diretoria de Ensino, congregando todos os professores que atuam no programa. A *Formação à distância*, também denominada focos do IAS, divide-se em encontros presenciais, e em estudos feitos em casa pelos professores, totalizando uma carga horária de 72 horas ou mais cada foco. Foram realizados dois desses focos (1 e 2) no ano de 2007, devendo ocorrer um terceiro (foco 3).

4.2 Descrição dos sujeitos da pesquisa

Para coleta dos dados necessários a esta pesquisa, foram realizadas entrevistas e observações. As entrevistadas aconteceram com 07 professoras que atuam na escola Cristo Rei. A escolha destas professoras justifica-se no fato de que atendiam ao critério de estarem na escola desde 2002 quando se iniciou o processo de elaboração do projeto próprio da escola, denominado “Aprender para crescer”. Na atualidade, reitera-se que a escola adota como projeto de formação continuada a proposta do Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (IAS), que foi instituída em toda a rede estadual de ensino, a partir de 2005.

Foram entrevistadas assim, duas (02) professoras do 1º ano (antiga alfabetização), uma (01) do 3º ano (2ª série), duas (02) do 4º ano (3ª série), uma (01) da sala de recurso, e (01) uma do Programa Se Liga. Também foi entrevistada uma (01) das coordenadoras pedagógicas da escola, que já atuava desde 2002, com objetivo de complementar informação a respeito da formação continuada e do projeto próprio da escola.

Com o intuito de evitar algum tipo de constrangimento às professoras que nos concederam as entrevistas, elas serão identificadas a partir da sequência alfabética de A até G.

Nas observações realizadas durante visitas semanais à escola durante o mês de agosto e início de setembro, pôde-se observar momentos de reuniões com os pais, planejamento das professoras, preenchimento das fichas de desempenho dos alunos por parte da coordenação e o recreio dos (as) alunos (as), além de um encontro de capacitação do Programa Circuito Campeão.

Todas as sete (07) professoras possuem nível superior em pedagogia, sendo que três (03) delas, além da graduação, possuem cursos de especialização: uma (01) em supervisão e administração escolar e duas (02) em psicopedagogia. Das duas professoras que fizeram psicopedagogia, uma (01) atualmente está fazendo especialização em atendimento educacional especializado.

Com exceção de uma (01) professora, as outras seis (06) trabalham apenas na Escola Cristo Rei, nos dois horários (matutino e vespertino). A única professora entrevistada que não trabalha somente no Cristo Rei, explicou que por estar integrando um programa com demandas específicas e rotina rígida, o fato de trabalhar em duas escolas, não lhe propicia realizar um bom acompanhamento dos alunos, “pois as exigências são muitas”. (Professora E)

Na escola, em geral, as professoras que atuam no 4º e 5º ano possuem carga horária de 40 horas semanais, sendo 20 horas em cada turno (manhã e tarde) e as professoras que atuam do 1º ao 3º ano, a carga horária semanal é de 30 horas. No entanto, algumas professoras que trabalham com turmas do 1º ao 3º ano, como é o caso das três professoras entrevistadas, possuem 40 horas distribuídas da seguinte forma: 20 com a turma titular em um turno, 10 horas complementares, em outro turno, com atividades de reforço e planejamento, e mais 10 horas com atividades de dinamização em turmas de 4º e 5º anos. A professora do Programa Se Liga, possui 30 horas semanais, sendo 20 no turno vespertino com a turma titular e mais 10 horas no turno da manhã para realização do reforço de seus alunos e do seu planejamento.

A professora da sala de recurso, também totaliza 40 horas, para atendimento nos dois turnos (manhã e tarde) dos discentes com dificuldades de aprendizagem, que lhe são encaminhados de todas as turmas. Vale ressaltar que, conforme nos informou a coordenadora pedagógica, para que os (as) alunos (as) sejam encaminhados (as) à sala de recurso faz-se necessário um laudo médico-psicológico, ou outro especialista que comprove sua dificuldade. Todavia, a Diretoria de Ensino não possui os especialistas aptos para expedir o laudo. Assim, a escola e os pais, que sentem a necessidade do atendimento a seus (as) filhos (as), recorrem algumas vezes à rede municipal de ensino, para conseguir o referido documento, outras vezes, encaminham-se aos municípios de Araguaína (TO) ou Imperatriz (MA), ou ainda, caso não se consiga este laudo, acaba-se inserindo os (as) alunos (as) nas turmas regulares sem o atendimento necessário. Em 2007, a escola teve 20 alunos (as) matriculados na sala de recurso. E todos precisaram apresentar laudo médico. Faz-se importante destacar, que a rede estadual de ensino segue como regra de modulação das turmas o seguinte critério: em uma turma com três (03) alunos portadores de necessidades especiais, só pode existir um total de vinte e cinco (25) alunos, e numa turma com um (01) aluno portador de necessidades especiais, pode haver de trinta e cinco (35) a quarenta (40) alunos. É necessário dizer ainda, que alunos (as) considerados portadores de necessidades especiais, não podem integrar os Programas Se Liga nem Acelera Brasil, mesmo que estejam na condição de distorção idade/série.

Em conversa com a coordenadora soubemos que nem todos os funcionários da escola são concursados, alguns trabalham por contrato, sendo assim nomeados. De acordo com documentos da escola, das vinte e três (23) professoras regentes de turma, quatorze (14)

são efetivas e nove (09) nomeadas, sendo que das sete (07) professoras entrevistadas apenas uma (01) está nessa condição.

As experiências profissionais das professoras entrevistadas, predominantemente estão voltadas para o trabalho com Ensino fundamental I e II fase (1º ao 9º ano). Todavia, uma (01) professora já atuou no Ensino Médio; outra (01) professora já trabalhou como coordenadora pedagógica; e três (03) já tiveram atuações no ensino superior, uma (01) como tutora, e duas (02) encerraram este ano seus contratos como professoras substitutas na Universidade Federal do Tocantins – UFT.

4.3 Elementos constitutivos do cotidiano docente

4.3.1 As atividades desenvolvidas cotidianamente pelas professoras da Escola Cristo Rei.

A respeito das atividades desenvolvidas num dia normal de aula, foram considerados os períodos de planejamento, atividades em sala de aula com a turma titular e as atividades das três (03) professoras que atuam com 1º e 3º anos, e que também realizam a dinamização nas turmas de 4º e 5º ano e reforço com sua turma.

Fomos informados que a dinamização é uma atividade desenvolvida somente pelas professoras que atuam do 1º ao 3º ano, correspondendo a um período de 2 horas, durante dois dias da semana, em que a professora dinamizadora ministra as disciplinas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso, em turmas de 4º e 5º ano. Uma professora explicou-nos seu funcionamento detalhadamente:

A questão da dinamização funciona assim: lá na escola, a 1ª série, que chamam de 1º básico, o 2º ano e o 3º ano, são séries que não tem esse tipo de atividade, porque o professor que trabalha com essas séries é também quem trabalha com ensino religioso, educação física e artes. Agora os 4º e 5º anos, que são as antigas 3ª e 4ª séries, eles têm esse horário, porque o professor, que é o regente da turma, fica planejando e eu que não sou regente da turma, assumo a responsabilidade de dar estas três disciplinas. Então dia de segunda feira eu fico de 7:30 às 9:30, no 4º ano. E de 15 para as 10, até 11:30 no 5º ano. Enquanto que os professores ficam planejando, neste meio período. Meio período para eles planejarem e meio período para eles voltarem para a sala. E quarta feira é a mesma coisa. Esta é uma forma que o Estado se organizou para que o professor que está no 4º e 5º ano tenha um momento de planejamento. Eles têm as mesmas 04 horas só que em dias diferentes. E quem está assumindo do 1º ano básico ate o 3º ano tem às 04 horas seguidas. (PROFESSORA D)

Assim, as atividades de dinamização, instituídas pela Diretoria Regional de Ensino (DRE), servem, no caso das professoras do 1º ao 3º ano, como complementação de sua carga horária de trabalho na escola, e para as professoras que atuam do 4º ao 5º ano, funciona como estratégia, para lhes garantir um total de 08 horas semanais, 04 horas para cada turma, dentro de sua carga horária de 40 horas, para realização do planejamento de aula. Deste modo, as professoras do 1º ao 3º ano ministram as atividades de reforço e as disciplinas de Artes, Ensino Religioso e Educação Física em suas turmas e também nas turmas de 4º e 5º anos.

Nos 4º e 5º anos, a atividade de reforço não é dada pelas professoras titulares das turmas, acontecendo no horário oposto ao que o (a) aluno (a) estuda, e pode realizar-se pela professora da sala de recurso (caso o discente precise de atendimento especial), pela dinamizadora ou até mesmo em outra escola, dependendo da necessidade apresentada pelo discente, conforme esclarece uma professora quando indagada a respeito de como acontecem às aulas de reforço nos 4º e 5º anos.

Tem, só que não da forma como acontecem nos outros anos. Porque alguns alunos meus tem aula de reforço no Giuliano Moretti, outros têm na sala de recurso lá na escola, outros têm com dinamizadora. A irmã Cleonice faz um trabalho voluntário na escola, então no momento que ela está na sala, então o professor dinamizador pega um ou dois alunos e faz um trabalho de reforço com eles, no meu caso, como a minha turma da tarde estava muito crítica, então eu tive colegas do 2º ano que se propuseram de trabalhar com um ou dois alunos junto com os dela. [...].
(PROFESSORA G)

Para entender melhor esta sistemática de distribuição da carga horária, considera-se pertinente citar o relato de uma professora que atua no 3º ano, ao falar a respeito do que realiza num dia normal de aula.

Com esse programa eles organizaram nosso cronograma na escola. Então você escolhe um período para ficar na sala de aula e no outro período eles organizam com planejamento e atendimento aos alunos que tem dificuldade. Na segunda e na quarta-feira eu dou aula o dia inteiro. Eu dou aula pela manhã na 3ª e 4ª série que eu trabalho com artes, educação física e ensino religioso e à tarde eu trabalho como titular da minha turma. E nos outros dias que é terça, quinta e sexta-feira; na sexta-feira eu planejo pela manhã, e na terça e quinta eu atendo os alunos que têm dificuldades de aprendizagem que são da minha turma regular da tarde. Essas aulas da segunda e quarta são outros professores titulares, mas eu também dou aula destas áreas na minha turma. Eu atendo 3ª e 4ª série, nesta segunda e quarta-feira, e o outro professor complementa o horário. (PROFESSORA D)

Vejamos um quadro ilustrativo da rotina pedagógica dessa professora (2º ano):

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
MANHÃ	Dinamização 4º e 5º ano	Reforço ⁵⁷	Dinamização 4º e 5º ano	Reforço	Planejamento
TARDE	Aula 3º ano (turma titular)	Aula 3º ano	Aula 3º ano	Aula 3º ano	Aula 3º ano

Procurando estabelecer uma comparação com as atividades da professora do 4º ano, por exemplo, no momento em que a dinamizadora estaria na sua sala, chega-se ao seguinte quadro explicativo, lembrando que se trata de duas turmas, uma em cada turno:

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
MANHÃ	Planejamento	Aula	Aula	Aula	Aula
	Aula		Planejamento		
TARDE	Aula	Aula	Aula	Planejamento	Aula
		Planejamento		Aula	

Compreende-se assim que nos dias de segunda e quarta feira, no turno matutino, no momento em que há dinamizadora nas turmas de 4º e 5º anos, as professoras destas turmas respectivamente, estarão em seu momento de planejamento, que tem a duração de 2 horas, haja vista o restante do horário está sob sua responsabilidade. O mesmo acontece nos dias de terça e quinta-feira, no turno vespertino, só que com outra dinamizadora.

Um fato interessante, a respeito do reforço, conforme informação obtida junto à coordenadora pedagógica da escola, é que na nova forma de organização da rotina pedagógica docente, as professoras dos 1º ao 3º anos realizam diretamente o reforço com suas turmas, partindo da observação de quem precisa de reforço e o que precisa ser reforçado, mas não ocorre no horário integral daquele turno e sim em apenas meio período; o restante do tempo as professoras devem utilizar para planejamento, já que, deverão planejar o trabalho para três turmas, sendo: três disciplinas para as duas turmas de dinamização e mais oito disciplinas para a turma titular.

⁵⁷ Embora na fala da professora não apareça, o horário de reforço acontece apenas por cerca de duas horas, o restante da carga horária, destina-se ao planejamento.

Torna-se importante lembrar que de acordo com a sistemática de organização de horários das professoras, os momentos de planejamento serão de acordo com as séries, ou seja, 1º anos entre si, 3º com 3º, 4º com 4º, e assim por diante. Além disso, no horário da tarde há uma professora voluntária que ministra aulas de Ensino Religioso nas turmas de 4º e 5º período, possibilitando assim que a dinamizadora use este horário para trabalhar o reforço com os alunos que precisem desta série. Todavia, isto não ocorre no horário da manhã, o que leva a dedução que a conciliação do reforço com a dinamização fica ainda mais difícil. Vale registrar que a questão do reforço foi um assunto muito discutido no encontro de capacitação do Programa Circuito Campeão, realizado em setembro de 2007, pois ele é um dos elementos chave da sistemática do programa, mas esbarra no problema de salas insuficientes para sua realização, pois nos dois turnos a escola está com suas salas ocupadas. Então onde realizar o reforço? Por hora buscam-se lugares alternativos como o corredor, pátio coberto da escola, biblioteca e outros lugares, mas que não se configuram lugares adequados para a realização de um bom trabalho, haja vista já terem finalidade própria e não atenderem a demanda das turmas. Só para lembrar, a escola possui 15 turmas no turno matutino e 14 no vespertino e dispõe de 16 salas de aula.

A priori achamos que se trata de uma organização que leva em consideração as necessidades docentes no que tange ao tempo para planejar, reforço e aula propriamente dita, mas então surge uma primeira dúvida: em que momento a professora titular do 4º e 5º ano, reúne-se com sua dinamizadora, se seus horários são diferenciados? E a resposta pelo que entendemos é que para isto acontecer, as professoras precisam reservar horários além dos já previstos. E como as disciplinas dinamizadas se articulam com as demais disciplinas? Parece-nos que estamos diante de trabalhos independentes, mesmo se tratando da mesma turma e do aparente esforço para realização de trabalhos coletivos, onde uma turma não fica sob a responsabilidade da mesma professora sempre.

Das atividades que as professoras desenvolvem (planejamento, dinamização, reforço e atividade na sala de aula titular), verificou-se que três (03) professoras consideram o planejamento como aquela que demanda mais tempo e uma (01) menciona a elaboração de tarefas para os alunos como a que demanda mais seu tempo, haja vista, compor-se da escolha das atividades, seguida da transcrição em stêncil para depois reproduzir no mimeógrafo. Considerou-se que sua opção se encaixa na atividade de planejamento, quando além de pesquisas em livros, ou na Internet sobre textos ou outras questões relacionadas aos

conteúdos, também é o momento para confeccionar algum tipo de material necessário para as aulas.

Percebeu-se ainda, que as outras respostas se encaminharam para questões de sala de aula: pois uma (01) professora deu como resposta a chamada, pois quem deve preencher a frequência, seguindo uma sistemática de cores correspondentes, são os alunos⁵⁸, e isto, de acordo com a professora demanda cerca de 50 minutos da aula, numa turma de 38 alunos; duas (02) fizeram referência às atividades de Língua Portuguesa, no que concerne à produção textual, leitura e escrita dos alunos, pois necessita de um acompanhamento mais particularizado.

É válido registrar que uma das professoras que escolheu a atividade em sala, especificamente a produção textual, como a que necessita de mais tempo, em outro momento da entrevista, revelou que seu planejamento, na maioria das vezes, começa em casa levando para a escola só a conclusão, pois tem coisas que não consegue fazer na escola. Com isto, reforça uma tendência para se considerar o planejamento como a atividade que demanda mais tempo dos docentes, freqüentemente devendo levar serviço extra para casa, principalmente aos finais de semana, mostrando assim que o tempo de permanência dentro da escola não é suficiente para o desenvolvimento de todas as atividades postas aos docentes. A este respeito uma outra professora nos colocou que este ano resolveu não levar atividades para casa, mas para isto fica na escola depois de seu horário para realizar atividades pendentes, uma delas é o preenchimento do diário eletrônico, estratégia que outras professoras também seguem. A dificuldade residiria no tempo que cada uma dispõe que nem sempre é adequado à disponibilidade dos computadores da escola.

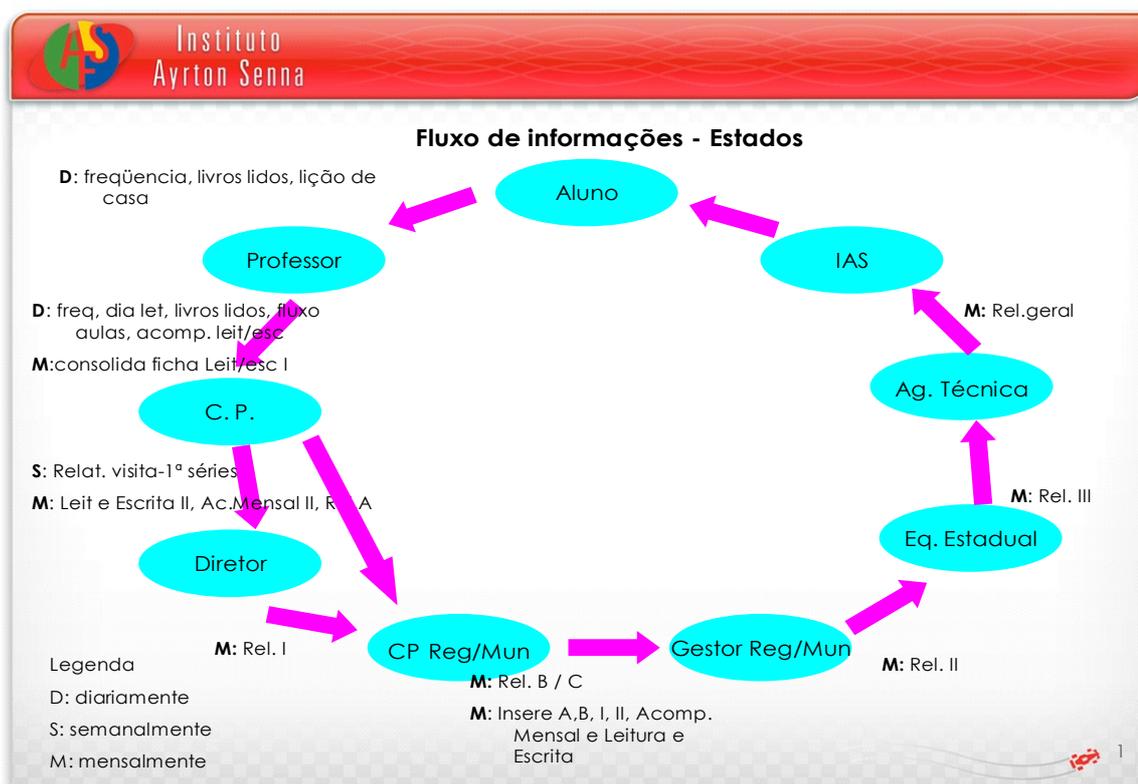
Então lá na escola nós disponibilizamos só de três computadores, e são 14 professores, então você tem que marcar horário, então muitas vezes o horário que tem disponível nos computadores não é o horário que eu estou lá, de 7:30 até 5:30. Então eu tenho que disponibilizar o horário que o computador me permite e não o horário que eu tenho. Então se está desocupado de 7 horas da noite até 10, então eu tenho que ficar esse horário, como eu já fiquei várias vezes. Então geralmente esta parte de preenchimento de diário eu faço fora das 40 horas. (PROFESSORA D)

⁵⁸ A sistemática de chamada do Programa Circuito Campeão compõe-se de uma grande ficha afixada na parede da sala de aula e outra menor do (a) professor (a) da turma, conforme o nome do aluno vai sendo chamado, fruto de uma dinâmica, este deverá vir à frente e marcar sua presença. Se ele veio e trouxe a tarefa de casa feita, deverá pintar o quadrado do dia na cor *verde*; se ele veio, mas não trouxe o para casa pronto, é pintado de *azul*; se ele não veio o próprio professor pinta de *vermelho* e se ele não veio, mas mandou justificativa, pinta-se de *amarelo*.

Outrossim, liga-se diretamente a esta questão o fato, mencionado por todas as professoras, referente à necessidade de se preencher as fichas exigidas pelo Circuito Campeão, pois o programa encontra-se, neste ano, direcionando suas ações a cuidar da sistemática de ensino e ao acompanhamento dos discentes da escola, além da formação docente, conforme já mencionado no início deste trabalho.

Estas fichas deverão ser preenchidas diariamente, no aspecto freqüência do aluno e realização das atividades para casa; semanalmente no quesito acompanhamento de leitura, sendo mensalmente entregues às coordenadoras que por sua vez fazem um novo preenchimento com base nas fichas das professoras para ser encaminhado à Direção da Escola, que deve apresentar um relatório mensal à DRE, que responde pela Coordenação Pedagógica Regional do Programa.

Este ciclo de fichas - envolvendo oito integrantes: alunos; professores; coordenador pedagógico; diretor; coordenador pedagógico regional/município; gestor regional/município; equipe estadual; agente técnico e Instituto Ayrton Senna - segue uma seqüência de circulação de informações diárias, semanais e mensais, ficando ao nível de escola as três fases, os outros setores trabalham com as informações apenas mensalmente, tal como se observa no seguinte quadro denominado “*Fluxo de informações dos Estados*”, apresentado na Capacitação inicial de 2007, pelos técnicos representantes do Programa.



A questão que pode ser suscitada no tangente às fichas, consideradas como aspecto burocrático pelas professoras, é que seu preenchimento muitas vezes acaba por roubar espaço do planejamento, transformando-se em mais um serviço extra-escolar. Além disto, possui os mesmos itens a serem preenchidos no diário eletrônico, levando as professoras a considerarem um serviço repetitivo e desnecessário. Com um agravante, a sistemática de preenchimento possui dois diferenciais, enquanto nas fichas as professoras deverão pintar, utilizando cores determinadas, os quadrinhos relacionados às atividades realizadas pelos (as) alunos (as) e sobre o seu desenvolvimento na leitura e escrita, no diário eletrônico os símbolos são diferenciados; além disto, enquanto o Estado adota a nomenclatura de “anos” para se referir aos níveis de escolaridade o IAS, trabalha com a denominação anterior, ou seja, “séries”, o que pode gerar confusão em alguns momentos e requer muita atenção, tornando-se difícil de realizar na escola, haja vista as demandas constantes que surgem no dia a dia. Uma professora inclusive faz uma sugestão a respeito.

Poderia por exemplo, pensar em organizar melhor o trabalho da gente para diminuir a quantidade de fichas, assim como agora a gente tem o diário eletrônico, acho que isto poderia ser repassado dentro do próprio diário, porque muita coisa que a gente faz, um monte de ficha no final também vai parar no diário. [...] Então poderiam ser inseridos os dados, modernizar, diminuiria a trabalhadeira, a gente acaba perdendo muito tempo, e acaba deixando de fazer o que realmente interessa. (PROFESSORA G)

Outra questão pertinente é que os dados deverão ser enviados via Internet, em um dia específico, geralmente no início de cada mês, quando o programa funciona em rede, após este dia, o portal se fecha e o Estado que não tiver enviado suas informações fica com déficit, podendo ser notificado. A forma de notificação não foi esclarecida.

Desta forma, o que poderia servir como um instrumento de acompanhamento mais detalhado e próximo dos (as) educandos (as) é tido muitas vezes apenas como uma ação burocrática. E a organização da rotina pedagógica, que a princípio parecia atender às necessidades das professoras, revela-se como mais uma peça que não se encaixa no quebra cabeça, pois o tempo hipoteticamente reservado ao planejamento muitas vezes é alocado por outras ações consideradas obrigatórias, como as fichas, o diário eletrônico e com o programa Salto para o Futuro, como veremos mais à frente.

Compreende-se assim a fala da professora **B** quando ao responder se tem alguma atividade que leva para casa, diz.

Tem que levar. Pois se eu não levar não dá para entregar no dia marcado. Tem que entregar a ficha de leitura tem que entregar outras fichas também no dia marcado. E para entregar as fichas eu tenho que fazer a leitura individual com o aluno, tenho que observar à produção dele. Eu levo mais para casa as produções de texto.

4.3.2 O significado das atividades cotidianas na concepção das professoras.

Analisando o porquê das atividades a serem desenvolvidas, percebemos que mesmo que o Programa Circuito Campeão possua uma rotina detalhada a ser seguida, seis (06) professoras esclareceram que nem todas as atividades são impostas e que algumas são frutos do planejamento anual da escola, em que elas puderam opinar. Por exemplo, no caso específico da sala de recurso, a proposta partiu inteiramente da escola. Segundo o relato da professora **C**, a escola enviou a DRE em 2005, um ofício solicitando uma sala de recurso, em virtude do número de alunos (as) com dificuldades de aprendizagem que possuíam, e que se encontravam na condição de não quererem receber atendimento em outra unidade escolar. O fato da escola já possuir um total de 800 alunos matriculados, atribuía à escola o direito de fazer tal solicitação, todavia a direção presente na DRE no referido ano, não concordou com o requerimento. Somente no ano seguinte, com a mudança de direção o pedido foi atendido, sendo implantada oficialmente a sala de recurso em 2006.

Nem todas as escolas de Tocantinópolis possuem sala de recurso. De acordo com a referida professora, há sala de recursos numa escola do Alto Bonito; na escola Giuliano Moretti, (que além da sala de recurso possui também uma sala multifuncional, podendo assim atender alunos com diversos tipos e graus de dificuldade de aprendizagem: deficiências mentais, auditivas e visuais); e na escola municipal do Alto da Boa Vista⁵⁹ também foi implantada uma sala.

Em relação à turma do Programa Se Liga, as atividades desenvolvidas são instituídas pelo programa, sendo necessário somente segui-las a risca. Foi interessante observar que a situação desta turma, embora faça parte do Programa Circuito Campeão, existe

⁵⁹ Alto Bonito e Alto da Boa Vista são bairros periféricos do município de Tocantinópolis.

como um mundo à parte, seu calendário letivo funciona de forma diferente das demais turmas, sua formação continuada é separada e dificilmente consegue participar dos momentos de discussões da escola, pois geralmente está dando aula.

Pelo que se sabe, até o mês de agosto não poderia mais existir nenhum aluno sem saber ler e escrever. Caso houvesse, isto seria considerado um problema pelas técnicas do programa, que ao olhar o mapa final da referida turma, iriam questionar a respeito do que foi feito pelos alunos, do por que e como isto ocorreu. Pergunta-se: e se por um acaso eles chegarem ao final do ano sem saber ler, o que acontece? O que se sabe é que voltam para a turma que estavam antes.

Todas as professoras consideram que as atividades instituídas (planejamento, reforço, reunião com os pais, festa junina, projeto do recreio e outros), de uma forma ou de outra passaram a existir em função de demandas da realidade, para que escola e comunidade estejam próximas e principalmente os pais sintam-se responsáveis pelo desenvolvimento de seus filhos. Dentre as possíveis interferências das ações da escola no bairro e nas famílias, foi mencionado com maior incidência, por quatro (04) professoras a questão da maior integração comunidade, pais e escola; as outras três (03) professoras apontaram questões envolvendo: proximidade com vida do aluno, melhoria na higiene pessoal, melhoria no hábito de leitura, maior interesse pelo estudo, amadurecimento dos alunos.

A maioria das professoras (06) evidencia gostar de desenvolver as atividades de sala de aula, com exceção da professora E que prefere os momentos de planejamento com as colegas, por este servir como troca de idéias, troca de informações, discussão de situações de sala de aula, enfim, por considerar um período de partilha. Merece destaque neste quesito as atividades de leitura e produção textual, apontadas por quatro (04) professoras como a que mais lhe satisfaz, em virtude de ser uma atividade que propicia ver diretamente o sentimento de satisfação dos próprios alunos ao conseguirem ler um texto, além de demonstrar um avanço no crescimento deles. É neste sentido que a professora A diz:

Como eu trabalho com as crianças do 1º ano, elas estão na faixa de 5 a 6 anos, elas estão no momento de misturar fantasia e realidade, como elas estão começando aprender a ler, se imaginam dentro daquilo que estão lendo. Lendo no sentido de não ler só a palavra, mas as figuras, os livros que a gente traz. Elas conseguem fazer dramatizações, a gente consegue ver os avanços dos alunos.

Em relação ao que não sentem satisfação em fazer na escola, gostaríamos de sinalizar que três (03) professoras de maneira diferenciada referiram-se ao trabalho de dinamização, especialmente à disciplina de educação física, uma por questão de não ter formação mais específica na área, outra por questões dos materiais (bolas, espaço físico, etc) serem insuficientes para atendimento a todos os (as) alunos (as); outra por enfrentar dificuldades no relacionamento com os alunos que consideram a dinamização apenas como uma brincadeira.

Se ponderarmos que uma professora não trabalha com educação física em nenhum momento, teremos um percentual de 50% das sete entrevistadas, opinando negativamente a respeito da sistemática da dinamização adotada pelo sistema de ensino estadual. Compreendemos que as disciplinas de Arte, Ensino Religioso e Educação Física não assumem dentro do Estado um caráter de maior importância o que demandaria recursos e profissionais formados na área, primordialmente no que tange à Educação Física. Situação que não se restringe ao ensino fundamental I fase, pois há casos também no ensino fundamental II fase (6º ao 9º ano) de pessoas atuando como professores (as) de Educação Física sem a formação específica, caso por nós testemunhado, o que evidencia uma realidade advinda de fatores como: falta de profissionais, com formação específica na área, morando na cidade, política de incentivo para contratar profissionais de cidades próximas com formação específica, entre outros.

Ensejamos aqui, também, chamar atenção à hierarquização curricular da qual já falávamos no primeiro capítulo, onde determinadas disciplinas ganham maior destaque em relação a outras, sem ter presente que, numa concepção integral de educação, todas as disciplinas possuem sua respectiva importância e o conjunto delas é que proporcionará ao educando uma formação completa.

Conforme se enunciou no início deste tópico, pode se observar que as atividades cotidianas desenvolvidas pelas professoras não significam apenas uma imposição advinda da Diretoria de Ensino ou mesmo do Programa Circuito Campeão. Para grande maioria das professoras, elas existem para dar sentido ao fazer pedagógico e para estabelecer uma maior integração entre a escola e a comunidade local. Todavia, se notou ainda que quanto menos autonomia o docente tem para elaborar atividades diferentes, maior é o significado burocrático dado a elas e menor é sua satisfação em estar na sala de aula.

4.3.3 Cotidiano educacional e identidade com a profissão docente

Visando perceber se o cotidiano educacional da escola Cristo Rei, encaminhava-se para um fazer coletivo ou individual, procurou-se saber qual era a preferência pela forma de trabalhar, se individualmente ou coletivamente. A resposta pelo aspecto coletivo foi unânime, pois contou com a opinião das sete (07) professoras, assim também predominou o exercício de atividades coletivas dentro da escola, quando perguntadas a respeito do tipo de atividade que vivenciavam mais (coletivas ou individuais). Sinalizaram que são nos momentos coletivos que aprendem mais, pois são neles que aparecem as diversidades de opiniões, o que leva ao aprendizado de se conviver com as diferenças, também há a possibilidade de não haver sobrecarga de tarefas, no sentido de se dividir atividades e o enriquecimento das ações, pela possibilidade de no conjunto se ter mais e melhores idéias. Disse-nos uma professora: “É raríssimo acontecer de alguma coisa ser resolvida isoladamente, na maioria das vezes é a maioria que decide as metas a serem alcançadas durante o ano, o que vai ser feito [...]”. (PROFESSORA G).

Para exemplificar os enunciados anteriores, pode se pegar o caso da sala de recurso, onde o trabalho coletivo é visto como uma necessidade inerente ao desenvolvimento das ações.

Principalmente no trabalho que eu desenvolvo, se eu trabalhar individualmente eu não vou estar ajudando eles, porque eu devo estar trabalhando em parceria com os professores deles. Eu sempre estou atrás deles e eles de mim. Elas estão sempre me contando como foi o progresso deles, o que aconteceu na sala, e eu to sempre dizendo como é que foi, aquele que não esta desenvolvendo o que a gente vai fazer, elas tão sempre pedindo opinião. (PROFESSORA C)

Como exemplos de atividades coletivas foram mencionados os períodos de planejamento, as festas juninas, as reuniões com os pais, os Dias Pedagógicos. Além disto, também foi mencionada a realização de atividades de sala de aula desenvolvidas em parceria pelas professoras. Conforme se evidencia no relato a seguir.

Esse trabalho que eu fiz com a Tarsila do Amaral, é um trabalho que eu faço com a professora que trabalha com as mesmas turmas e no mesmo horário que eu, então a gente sempre faz atividades juntas. Então enquanto eu pesquiso sobre a vida da Tarsila do Amaral, ela estava pesquisando e selecionando os quadros para depois a gente selecionar juntas. Depois que seleciona os quadros, ela pode pesquisar sobre a época que foi feito três, e eu posso pesquisar sobre três. Quando a gente faz um trabalho junto, a gente pode pensar melhor e não fica tão carregado para nós. (PROFESSORA D)

A respeito de quais seriam as atividades desenvolvidas individualmente, a maioria (05 professoras) fez referência aos momentos de sala de aula em que se encontram somente as professoras com sua respectiva turma; uma (01) professora citou o projeto do recreio, e uma (01) falou do preenchimento do diário eletrônico. Vale ressaltar que das três atividades mencionadas, apenas a última assumiu totalmente o caráter individual, pois de acordo com as professoras, embora a execução tanto das atividades em sala, quanto do recreio aconteçam individualmente, são frutos de momentos coletivos, como o planejamento, quando, por exemplo, alguém pede um livro emprestado ou pede uma opinião, enquanto que o diário eletrônico cada professora senta-se à frente do computador com os dados a respeito da sua turma e os irá preencher isoladamente, em alguns casos inclusive, fora do horário escolar.

Procurando perceber se as professoras entrevistadas se identificavam com a profissão que exercem, perguntamos se consideravam-se realizadas enquanto professoras. Cinco (05) professoras responderam afirmativamente, embora duas tenham iniciado a resposta com a expressão “*por incrível que pareça*”, procurando ressaltar as circunstâncias consideradas adversas ao exercício do magistério tais como estrutura da escola, valorização profissional, recursos disponíveis; uma tenha dito que “*ainda não*”, por entender que o sentimento de realização liga-se ao resultado final do ano letivo. Mesmo se sentindo realizadas na profissão, das cinco (05), três (03) responderam negativamente ao convite para o exercício de outras profissões e (02) esclareceram que dependeria de terem o conhecimento necessário para tal cargo, mas finalizaram dizendo gostar mesmo é de seu cargo atual.

Duas (02) professoras responderam que não se sentiam realizadas na profissão, embora de maneira diferenciada. A professora F esclareceu que se sentia “mais ou menos realizada”, passou a gostar da profissão, mas disse que o fato de ser professora é fruto de sua “acomodação”, por não ter buscado investir em outras áreas com remunerações melhores, o que necessariamente requeria sair da cidade, pois a única opção local era a docência. De acordo com esta professora, se tivesse se esforçado mais, teria se formado em advocacia, ou

talvez médica. A outra professora (E) foi mais incisiva, expressando que não se sentia nada realizada, e que está na educação por ter aproveitado a oportunidade de trabalho que lhe apareceu. O sentimento de não realização desta última professora parece-nos ser em parte explicado, quando responde ao que não lhe satisfaz na profissão.

Eu vejo que a escola hoje está tomando um papel que não é dela. Está pegando um papel que é da família, do governo. Ela deveria pegar somente o papel dela, que é de ensinar, mostrar para o aluno a vida, o mundo, os acontecimentos. E agora a gente tem que ser professora, médica, psicóloga, advogada, um pouco de cada profissão. E eu não vejo isto como uma situação boa. (PROFESSORA E)

E logo em seguida, segue falando a respeito do que acharia importante para melhorar sua profissão.

Eu não sei... É tanto problema, que a gente nem vê qual é a raiz. Eu acho que o que seria a principal, aqui na nossa escola, seria mais comprometimento dos pais, mais responsabilidade dos pais. Porque nós estamos pegando mais responsabilidades e eles estão ficando com menos. Não é de todos os pais, mas a maioria. E estas mudanças de níveis, são como se fosse uma moda, muda o programa, aparece uma palavra nova, um plano novo, uma dinâmica diferente, e o povo vê como solução, mas acaba sendo uma bola neve, que vai aumentando, aumentando, e nada de solução. (PROFESSORA E)

Da fala da professora podemos apreender duas questões importantes: a primeira referente ao papel da escola, a qual parece estar assumindo funções que anteriormente não eram suas e que provavelmente a formação dos (as) professoras (as) não prepara para dar conta delas, como é o caso de que a professora deve ser ao mesmo tempo “psicóloga, médica, advogada”; a outra surge ao falar das constantes mudanças pelas quais passa a educação, advindas de decisões dos órgãos públicos ligados à educação, quando fala das modificações de programas, planos novos, dinâmicas diferentes, que acabam não resolvendo os problemas aos quais se propôs, e aqui a professora se referia especialmente ao analfabetismo, distorção idade/série e a indisciplina em sala de aula.

Entende-se que as observações pontuadas pela professora E converge para o que Facci (2004) chama de “esvaziamento do trabalho docente”, em virtude da professora

demonstrar que não consegue mais localizar a raiz dos problemas inerentes a sua profissão, além disto, evidencia não saber mais ao certo qual seria sua principal função, pois sente que lhe são atribuídas inúmeras responsabilidades (médica, psicóloga, advogada). Sendo que estas responsabilidades, parafraseando Facci, geralmente estão mais ligadas a questões subjetivas, psicológicas, em contraposição a sua tarefa precípua que seria o ensino, alicerçado na formação teórica. Esquece-se desta forma que estamos tratando de uma questão, sobre a qual incidem vários fatores: sociais, culturais, econômicos e políticos. Fazendo com que este profissional acumule funções e não tenha mais a clareza do que realmente significa ser professor (a), acarretando em alguns casos o sentimento de frustração pelo não exercício de todas as responsabilidades que lhe são colocadas. E assumindo como unicamente sua a responsabilidade pelo bom desempenho dos seus (as) alunos (as).

Em relação a situação exposta, concorda-se com uma declaração de Nóvoa (2001), em entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro, quando ao analisar o nível cada vez mais elevado de exigências direcionadas ao corpo docente, aludiu que o fato de se viver numa sociedade repleta de ambigüidades, contradições, acaba por não atender aos anseios de todos. E com o auxílio da política que desfoca o epicentro destas questões, por uma espécie de paradoxo, as coisas que não se podem assegurar a existência na sociedade, tem-se a tendência de projetá-las para dentro da escola e mais especificamente sobrecarregar os (as) professores (as) com um excesso de missões.

Embora a professora E tenha sido a que expressou mais diretamente sua angústia neste sentido, outras professoras também fizeram menção a esta carga de responsabilidade, embora não esteja aqui transcrito.

Ainda em se tratando do que não satisfaz na profissão de professora, as respostas das outras seis (06) professoras podem ser consideradas a partir de dois grupos: um que corresponde a questões de cunho estrutural (ligadas diretamente às condições objetivas de trabalho) e que aflige a maioria, cinco das seis professoras. Assim: duas (02) professoras falaram da não valorização do trabalho docente por parte de órgãos públicos e falta de autonomia, para, por exemplo, escolher a ordem de trabalho dos conteúdos; uma (01) outra fez referência à falta de credibilidade em relação ao trabalho docente por parte da Diretoria Regional de Ensino; duas (02) a burocracia e exigências em excesso, como por exemplo, as fichas e o reforço que já mencionamos, sem as condições necessárias para a sua realização.

Em relação a este primeiro grupo cabe destacar a fala da professora **D**, quando explicita o que não lhe satisfaz.

Eu acho que é a falta de credibilidade, não dos pais em relação ao trabalho da gente, mas do próprio pessoal da Secretaria de Educação e da própria Delegacia⁶⁰ de Ensino. Tanto é que eles fazem essas formações continuadas, todas elas são iguais, e o que isso significa, significa que eles imaginam que a gente nunca possa ter aprendido, porque todas são iguais. Quase sempre todo bimestre, vai um grupo de pessoas da Delegacia de Ensino assistir sua aula, verificar a leitura dos seus alunos, não é bem uma avaliação externa e como se fosse uma interferência de outra pessoa para confirmar aquilo que você diz.

O outro grupo de respostas corresponde à questão mais pedagógica (por voltar-se à sala de aula, especificamente ao relacionamento professor e aluno), e neste caso registrou-se a opinião de apenas uma (01) professora: trabalhar com alunos difíceis, ou seja, de acordo com suas palavras trata-se de alunos: “[...] desobedientes, rebeldes, na dinamização, eles acham que é só brincadeira.” (PROFESSORA **F**)

Para complementar sobre o que não satisfaz na profissão, indagamos sobre o que achavam importante para melhorar sua profissão. Novamente nos deparamos com uma divisão similar à adotada anteriormente, ou seja, à maioria (05) mostrou-se preocupada com questões mais estruturais em termos de condições efetivas para o exercício da profissão, e assinalaram: (02) professoras a valorização do profissional tanto no aspecto salarial, quanto em termos de formação continuada; (02) a busca por mais conhecimentos, não se deixar estagnar no sentido de fazer, por exemplo, um mestrado e neste caso necessita-se que o Estado realmente viabilize a liberação do funcionário; (01) diminuir as questões burocráticas presentes na escola, como as várias fichas a serem preenchidas; (01) a criação de cursos que garantisse futuramente aos alunos um emprego. Enquanto uma (01) encaminhou-se para questão mais de cunho pedagógico: indicando a necessidade de maior comprometimento dos pais em acompanhar seus filhos.

Em se tratando de que forma se alcançariam melhorias para a profissão, mais uma vez o caráter coletivo, reforçando a importância do trabalho em conjunto, que vimos observando nas respostas anteriores, prevaleceu. Pois, quatro (04) professoras responderam que as melhorias só virão a partir de movimentos coletivos, onde a categoria docente esteja

⁶⁰ A professora está usando uma denominação antiga da Diretoria Regional de Ensino.

organizada para reivindicar direitos como: novas políticas para educação; mais recursos, incluindo os tecnológicos para a escola; formação de grupos efetivos de estudo e novas oportunidades de cursos de nível médio e superior na cidade. Uma (01) professora colocou que as melhorias devem vir de movimentos que agreguem tanto o coletivo quanto o individual, nos seguintes termos: que haja mais investimento em formação por parte do governo, e para isto deve haver pressão da categoria, mas que primeiramente o próprio professor deve buscar esta capacitação. Nesta mesma perspectiva (melhoria iniciada pelo professor) uma (01) outra professora falou que achava que as mudanças deveriam iniciar por elas, a partir de um trabalho de autoconscientização. Uma (01) não respondeu esta questão.

Como síntese do que se analisou, sobre a consciência da importância do coletivo, considera-se interessante destacar duas falas.

Seria cobrando, reivindicando do poder público, dos nossos representantes tanto a nível regional, como em nível de Estado. E o grupo teria que se organizar para estar cobrando. Por exemplo, nós não temos uma fonodíloga, aqui na Diretoria, para atender aos alunos que apresentam problemas fonológicos, nós não temos outros especialistas, psiquiatra, nós temos alunos com deficiência mental e tudo tem que ser encaminhado para Araguaína ou Imperatriz. Então cobrar da Diretoria, para a Diretoria cobrar da SEDUC, para que a escola possa melhorar nosso atendimento e conseqüentemente o aprendizado deles. (PROFESSORA C)

Coletivamente. Porque no caso essas questões do avanço tecnológico, por exemplo, para se conseguir recursos para a escola não depende só do professor, ou só da escola. Depende da própria Secretaria de Educação, de organizar verbas para que as escolas tenham essa oportunidade. Porque aqui na cidade, por exemplo, eu acho que só o Dom Orione tem alguns computadores e o Giuliano recebeu alguns computadores, mas os do Giuliano são limitados, só para os alunos que tem algum problema de aprendizagem, ele não deixam outro tipo de pessoa usar, então são muitas escolas e pouquíssimas tem um laboratório de informática. (PROFESSORA D)

Sinteticamente, considerando o que foi exposto e outras falas e observações não registradas neste documento (a respeito das atividades desenvolvidas, do significado delas e da identificação das professoras entrevistadas), sobre os elementos constitutivos do cotidiano docente e da profissão docente, pode-se destacar três constatações: a primeira demonstra que as professoras entrevistadas e entende-se que isto se aplica as outras professoras da Escola Cristo Rei, possuem um cotidiano docente intenso, preenchido por muitas atividades, que no seu todo extrapolam a carga horária escolar para que realmente sejam bem executadas, levando a uma ampliação da jornada de trabalho e uma diminuição do tempo destinado a

questões mais pessoais, como por exemplo, lazer com a família e outras atividades que não estejam diretamente ligadas à sala de aula (leitura de livros literários, música, eventos culturais, etc) mas que contribuem para o crescimento pessoal e profissional.

A segunda liga-se diretamente ao significado das atividades desenvolvidas pelas professoras, que revela um movimento de maturidade profissional, pois buscam dar sentido no que fazem, visando não atuar de maneira desordenada ou sem saber a finalidade de suas ações. Veja-se o empenho em implantar uma sala de recurso na escola para melhor atender as necessidades de seus alunos, e mais a busca pela construção autônoma do fazer docente questionando a maneira como o Circuito Campeão impõe uma rotina pedagógica, bem como a formação continuada ministrada por este programa, conforme se verá no próximo tópico.

E a terceira constatação, remete a ênfase dada ao trabalho coletivo apontado como uma importante estratégia para se lutar pelas melhorias no campo profissional. Ao que parece, a consciência de um fazer coletivo, contribui ainda na identificação com a profissão, pois buscam estar sempre dando apoio umas as outras nos momentos de dificuldades, haja vista, se ressentirem das condições de trabalho que lhes são impostas. Vale ressaltar, entretanto, que no momento atual, salvo algum engano, a força do coletivo parece estar mais voltada a um movimento de preservação do grupo docente frente às adversidades da profissão, do que realmente voltada para a busca de transformações sociais mais amplas.

Observou-se ainda, em meio às respostas das professoras, o indicativo de ser importante conhecer a realidade para poder intervir sobre ela de maneira mais segura, mais consciente a respeito do que considerem importante reivindicar. Todavia um espaço de conhecimento da realidade, que em nossa opinião se viabilizaria por meio de estudos, parece não caber no cotidiano educacional vivido. E é sobre a forma como estão organizados os momentos de estudos das professoras do Cristo Rei que versará o tópico seguinte.

4.4 A Formação Continuada vivenciada pelas docentes da Escola Cristo Rei

Os três subitens que compõem este tópico, a respeito de como se delineia a formação continuada oferecida atualmente aos professores do ensino fundamental I fase (rede estadual de ensino - município do Tocantinópolis), tem por objetivo compreender como está

organizada a formação continuada vivida pelas professoras da Escola Cristo Rei em termos de: estruturação dos momentos de estudo, das temáticas discutidas e da metodologia de trabalho adotada, e ainda, o desdobramento destas formações no sentido do acompanhamento das ações docentes. Uma maior compreensão destas questões passa por buscar apreender a interpretação que as professoras fazem da formação continuada recebida.

4.4.1 A estruturação dos momentos de Formação Continuada

Neste tópico verifica-se: quem participa da formação, a periodicidade com que acontece, se esta periodicidade é suficiente para o entendimento dos assuntos estudados, se eles estão voltados para o atendimento das necessidades docentes, se há contribuição com a prática pedagógica e se houve alguma mudança no período compreendido entre 2005 e 2007.

A formação continuada vivida atualmente pelas professoras da Escola Cristo Rei se organiza em quatro momentos (todos instituídos pelo Estado), além dos *Encontros de Capacitação do Programa Circuito Campeão: os Dias Pedagógicos*, lembrado em primeiro lugar, pelas sete (07) professoras, que totalizam quatro encontros durante o ano, com carga horária de 8 horas cada um; os *Programas Salto para o Futuro*, citados por duas (02) professoras, que são programas da TV Escola com duração de uma hora, devendo ser assistidos uma vez por semana, no período destinado ao planejamento. A *Capacitação da Educação Especial*, referência feita por uma (01) professora, com periodicidade bimestral, e carga horária de 16 horas cada encontro. E a *Formação do Programa Se Liga*, mencionada por uma (01) outra professora, ocorrendo quinzenalmente, com encontros de 8 horas cada um.

Destes momentos, participam às professoras, coordenadoras pedagógicas da escola, técnicas dos programas (Educação Especial, Se Liga) e representantes da Diretoria Regional de Ensino (DRE). Com exceção do Dia Pedagógico, onde além da coordenação pedagógica, direção e docentes, também se fazem presentes todos os outros segmentos da escola, como pessoal de secretaria e apoio (vigias, merendeiras, etc).

É interessante registrar que na conversa com a coordenadora pedagógica fomos informados que além destes momentos já citados pelas professoras, a escola também possui outro, denominado de *Formação à distância*, dividido em focos: o foco 2 – referente ao ano de 2006 e o foco 3 – em relação a 2007, com uma carga horária de 36 horas cada, a ser

desenvolvida pelas professoras em casa. Esta formação à distância se complementa com grupos de estudos a serem realizados na escola, com mais uma carga horária igual ou superior a 36 horas. Cabe registrar que os docentes que passaram a fazer parte do Programa Circuito Campeão no ano de 2007, deveriam fazer em conjunto os dois focos - 2 e 3.

Procurando entender o porquê da *Formação à distância* não ter sido mencionada por nenhuma das sete professoras, descobrimos que em 2007, ela vinha acontecendo dentro do momento denominado Dia Pedagógico, pois não há outros espaços no calendário letivo para que sejam realizados os estudos presenciais, a não ser que as professoras recorram mais uma vez à carga horárias extras, além das que elas já fazem uso. Assim, como o *Dia Pedagógico*, foi apontado como o momento de formação mais significativo para as professoras, este outro acabou não sendo lembrado.

Olhando mais atentamente para a composição da formação continuada, percebe-se então, que ao invés de cinco são seis momentos existentes, contando com os *Encontros de Capacitação do Circuito Campeão*, que possui uma periodicidade bimestral, com carga horária de 16 horas cada encontro. Para maior visibilidade pode-se compor o seguinte quadro da formação recebida:

Momentos de formação	Carga horária de cada momento	Periodicidade	Público atendido	Responsáveis
Capacitação Circuito Campeão	16 h	Bimestral	Professoras do 1º ao 5º ano	Técnicos da DRE, Coordenação Pedagógica das escolas
Dias Pedagógicos	8 h	Bimestral	Professoras do 1º ao 5º ano e funcionários em geral da escola	Coordenação Pedagógica Direção Escolar
Programas Salto para o Futuro (TV Escola)	1 h cada programa	Semanal	Professoras do 1º ao 5º ano	Coordenadora da Sala de Vídeo
Formação Programa Se Liga	8 h	Quinzenal	Professoras atuantes no Programa	Técnicas do Programa ligadas à DRE
Formação Educação Especial	16 h	Bimestral	Profissionais atuantes nas Salas de Recurso	Técnicas do Programa ligadas à DRE e SEDUC
Formação à distância (Focos 2 e 3 do IAS)	36 h – presencial 36 – em casa	Bimestral (Momento presencial)	Professoras do 1º ao 5º ano	Coordenação Pedagógica

Do que foi exposto, evidenciam-se duas questões a priori: a primeira, que há um número excessivo de momentos de formação, dado as suas várias subdivisões; e a segunda, diz respeito ao caráter fragmentado destas formações, pois as professoras não vêem uma relação direta de um momento com o outro, considerando-os repetitivos, não percebendo uma seqüência entre eles. Outro dado que nos leva a considerar a formação continuada fragmentada é a leitura feita por cinco professoras (**A, B, C, F e G**) ao considerarem que há poucos e insuficientes encontros de formação, mesmo elas não tendo mais espaço no calendário letivo para realizar cada um de maneira separada. Em outras palavras, isto demonstra que a quantidade de encontros não satisfaz suas necessidades pedagógicas, e acabam com a sensação de que necessitam de mais encontros. No entanto, se forem totalizadas as horas de cada momento teremos em média a carga horária equivalente a um curso de especialização, o que simboliza um número significativo de horas destinadas à formação docente. Assim, aumentar a carga horária dos encontros não parece ser o caminho para resolver a insatisfação percebida, remetendo assim, a interpretação de que estaria então na maneira como se materializa esta formação a raiz do problema.

Na opinião de uma das professoras (**D**), a formação oferecida pelo Estado seria muito mais proveitosa, se ao invés de vários encontros de curta duração, houvesse dois encontros durante o ano, com duração de uma semana mais ou menos. Nesses encontros a Diretoria de Ensino repassaria as novas propostas metodológicas e as professoras realizariam planejamentos por bimestre, ao invés de um planejamento anual como já se faz. Assim, após o encerrar o primeiro bimestre e com base em uma avaliação dele, seria elaborado o planejamento para o segundo bimestre. A fala desta professora remete a interpretação anteriormente feita, de que na realidade, há um excesso de encontros, que em suas essências não conseguem satisfazer pedagogicamente as necessidades das professoras em virtude de seu caráter fragmentado.

A partir do que se constatou, pode-se, por exemplo, levantar a seguinte indagação: se ao invés de encontros estanques e destinados ao público A ou B, fosse oferecido cursos de especialização, envolvendo de maneira seqüenciada os diversos assuntos que compõem o fazer pedagógico, não se teria uma visão mais significativa da formação?

Percebeu-se que mesmo manifestando insatisfação com a forma como está estruturada a formação que recebem a maioria (06) das professoras não retiraria nenhum dos encontros, por verem neles uma possibilidade de saída da cotidianidade, somente uma (01)

professora se manifestou expondo seu desejo de retirar os Programas da TV Escola - Salto para o Futuro, justificando-se da seguinte forma:

O Salto para o Futuro, porque é horrível você ficar assistindo televisão. Às vezes tem as pessoas fazendo a mesma pergunta, porque muitas escolas têm participação via Internet, ou via telefone, então eles podem ligar fazendo perguntas, tem o teleposto. Se tivesse teleposto no Cristo Rei, no mesmo momento você poderia ligar conversar com o palestrante, fazer perguntas. Mas aqui nós não temos. Então o que acontece? Eu fico assistindo uma situação gravada, ai um liga faz uma pergunta, outro liga faz a mesma pergunta, depois eu assisto, preencho uma ficha e pronto. Sabe não tem o menor sentido, então eu retiraria. (PROFESSORA D)

Entretanto, conforme já mencionado anteriormente quando se fez análise das atividades desenvolvidas pelas professoras, os momentos para assistir estes programas coincidem com o período de planejamento, levando outra professora a compartilhar da opinião citada, embora sem manifestar explicitamente o desejo de retirá-lo.

Na verdade os programas da TV Escola, eu preferiria que a gente pudesse só ler o material impresso e fazer um momento de debate, poderia ser mensal. Eles querem que a gente assista ao programa e querem que a gente assista na hora do planejamento, ai fica complicado, porque, por exemplo, na maioria das vezes a gente planeja ou na biblioteca ou na sala dos professores, porque se você precisa do computador ta ali, se precisa pegar um material no box, ta ali, então se você vai fazer isto lá no momento, você não faz nem um e nem outro. Então eu não sou uma freqüentadora assídua de assistir, eu prefiro ler o material impresso, às vezes eu trago para casa. Às vezes lá mesmo na hora do planejamento eu dou uma lida no material. [...] Mas que eu gosto, eu não gosto. (PROFESSORA G)

Foi importante notar que a forma de utilização, do “Programa Salto para o Futuro”, sugerida pela professora G, de leitura e debate do programa, já figurou como uma prática adotada pela escola no período de estruturação e execução do projeto “Aprender para crescer”, conforme informação da coordenadora pedagógica, e deixou de ser realizada em virtude da nova sistemática de organização da rotina pedagógica das professoras.

A nosso ver a formação continuada atualmente vivenciada pelas professoras ainda não concretiza uma superação dos cursos clássicos de capacitação ou treinamento, ou seja, cursos de curta duração não seqüenciais, conforme se colocava como intenção no Projeto de

Formação Continuada para os professores da Educação Básica em 2005. Porque, conforme se registrou a partir das falas das entrevistas, há vários momentos, onde não se evidencia nem uma ligação mais direta de um momento com ou outro, e nem uma seqüência entre cada um deles. Estes encontros, em sua maioria (conforme detalharemos mais adiante) não partem das necessidades colocadas pelas professoras, mas dos objetivos de cada programa presente na escola (Circuito Campeão, Se Liga e Educação Especial).

Sobre a periodicidade de cada momento citado pelas professoras, se eram suficientes ou não para o entendimento dos assuntos em pauta nos encontros de formação continuada (Dias Pedagógicos, Encontros Programa Se Liga, da Educação Especial e Capacitação do Circuito Campeão), constatou-se que a maioria das professoras (04), considera que o tempo é suficiente; duas (02) ponderam não ser suficiente; e uma (01) disse que o tempo é muito delimitado.

Todavia, a suficiência do tempo parece-nos um pouco controversa quando observamos a justificativa de três (03) das (04) professoras que responderam de maneira positiva a questão. Pois, duas (02) enfatizaram que devido se ter um calendário letivo a ser cumprido, não se pode estender mais o tempo destinado a cada momento. O que nos leva a deduzir que a professora faz referência a uma falta de alternativa, ou seja, mesmo que não haja tempo suficiente não há outra opção, devido à programação pré-estabelecida. A dedução de que o tempo é “suficiente” por falta de alternativa, se ratifica na justificativa da professora que mencionou que o tempo era muito delimitado, resultando em não haver espaço para questionamentos ou explicações extras. Enquanto isto, a terceira professora destacou que em 2007, o fato das Capacitações do Circuito Campeão ser ministradas pelas coordenadoras da escola tem ajudado na priorização de temas mais voltados às necessidades docentes, fazendo assim, o pouco tempo ser suficiente.

Interligando a questão do tempo com as primeiras deduções a respeito da formação continuada postas anteriormente, percebe-se uma nova ratificação da não superação da noção de cursos clássicos em prol de uma formação continuada, devido à existência de vários momentos, com carga horária específica e sem uma seqüência de um para o outro. A fala das professoras revelou que cada etapa tem um fim em si mesmo. É preciso vencer a pauta até o final daquela etapa, pois não há garantia do que ficar pendente ser retomado na etapa seguinte. Assim, o tempo é hipoteticamente suficiente. Mas, é preciso esclarecer que essa suficiência hipotética é atribuída também à presença atual das coordenadoras escolares

como formadoras nos cursos de Capacitação do Circuito Campeão, revelando que mesmo que as pautas destes encontros venham pré-estabelecidas, há a possibilidade de priorizar ou focar os assuntos mais necessários e passar com maior rapidez aqueles que não atendem as necessidades mais prementes.

Vale ressaltar que conforme já se relatou anteriormente, até o ano de 2006 as docentes da Escola Cristo Rei recebiam suas formações divididas em dois grupos: as professoras que trabalhavam do 1º ao 3º ano, atuavam sob a sistemática do IAS. Enquanto, que as professoras do 4º e 5º ano, eram acompanhadas pela Fundação CESGRANRIO, e tinham sua capacitação ministrada por professores voluntários que participavam de uma capacitação prévia, oferecida pela parceria SEDUC/CESGRANRIO.

Procurou-se, então saber se o fato das coordenadoras estarem à frente dos Encontros de Capacitação do Circuito Campeão, as tornava referência na solução de possíveis dúvidas que ficassem nestes encontros. As opiniões a este respeito se diversificaram de maneira equilibrada: duas (02) professoras disseram que procuram a coordenação quando ficam dúvidas; duas (02) por sua vez procuram sanar todas suas dúvidas nos encontros; as outras duas (02) ficam com suas dúvidas, uma porque acha que não tem a quem perguntar e outra porque não gosta de fazer perguntas; e uma (01) outra professora, disse que recorre a livros na sua área.

Lembramos que a formação do Programa Se Liga e da Educação Especial são ministradas por coordenadoras dos próprios programas. Constatou-se que quando a professora disse que ficava com suas dúvidas por não ter a quem perguntar, estava se referindo a questões pré-estabelecidas pelo Programa Circuito Campeão, como por exemplo, os itens constantes nas fichas de leitura que se ligam às matrizes de habilidades direcionadas a cada série, dúvidas que não podem ser sanadas pelas coordenadoras. Circunstância também mencionada pela própria coordenadora. Isto é, de acordo com as matrizes de habilidades do Circuito Campeão, um aluno ou aluna matriculado (a) no 2º ano, já deverá ler textos, ao iniciar o ano letivo, variando apenas se é fluentemente ou com dificuldades, caso a professora tenha algum (a) aluno (a) que ainda não esteja neste estágio não há onde ela possa registrar seu desempenho. A ficha não comporta mais situações divergentes a esta, e os dados devem bater, ou seja, o número de alunos matriculados na sala deve corresponder ao número de alunos registrados nas fichas.

São situações como esta que surgem nos encontros de Capacitação, que não ficam solucionadas e que a escola não sabe como resolver, devido ao caráter padronizado do programa, que parece não levar em consideração o ritmo diferenciado de cada discente no processo de aprendizagem. Este tipo de ocorrência leva a escola a fazer anotações a respeito da situação de cada aluno (a) no rodapé das fichas, mesmo não havendo espaço, pois nos documentos a serem enviados pela Internet só há espaço para os dados quantitativos. Outro assunto que surge como questionamento, diz respeito às matrizes de habilidades para o 1º ano; pois de acordo com o programa, ao final do ano letivo o aluno deverá se encontrar lendo pequenos textos, mas se ele ainda não estiver nesta fase, embora tenha avançado bastante em comparação ao seu desempenho no início do ano, qual será o procedimento? Reprovar este aluno, haja vista que no ano seguinte não haverá espaço na ficha para o aluno que ainda não lê textos?

As dúvidas que ficam sem solução, podem abalar o relacionamento do grupo de professoras, conforme ponderou a coordenadora, porque se acaba buscando culpados por haver alunos que ainda não condizem com as exigências das matrizes de habilidades, em virtude de que os alunos fora dos “padrões” acarretam mais tempo de análise de cada caso em particular, dificultando o preenchimento das fichas, lembrando que na sistemática de acompanhamento do programa não há espaço para as particularidades.

Explica-se assim, porque mesmo que a coordenação esteja à frente dos encontros de Capacitação do Circuito Campeão, não é a referência na busca de soluções para dúvidas que ficam dos encontros realizados. Nesse aspecto, a escola procura resolver as questões (surgidas da pauta pré-estabelecida) da forma que acredita ser a mais adequada, correndo o risco de ter que rever suas decisões, em virtude da sistemática do programa, que atende a um padrão nacional. Por outro lado, as professoras não expuseram que saem com dúvidas dos “Dias Pedagógicos”, haja vista, as pautas dos encontros serem elaboradas com base nas necessidades enunciadas pelos próprios participantes, conforme se verá mais à frente. Também não apareceu este dilema em relação à Educação Especial.

Buscando saber em qual momento de formação sentiam que aprendiam mais, constatamos que o Dia Pedagógico teve destaque, pois apareceu na resposta da maioria das professoras (05), sendo que duas (02) o mencionaram em conjunto com a Capacitação do Circuito Campeão. Uma (01) professora destacou a formação específica da educação especial, por voltar-se diretamente para suas necessidades; somente a professora **E** citou o

planejamento, haja vista não participar dos Dias Pedagógicos, em virtude de sua formação acontecer à parte das demais professoras. Não houve nenhuma menção ao Programa Salto para o Futuro.

Entendemos que a preferência pelo Dia Pedagógico remete-se a preservação de um contexto de maior autonomia da escola, pois este foi o momento indicado pelas professoras como aquele em que os temas, a forma de organização e até os ministrantes dos encontros são decididos de forma coletiva, em virtude de sua estruturação se dá da seguinte forma: alguns dias antes do encontro, as coordenadoras colocam no mural uma solicitação de temas de interesse de todos; estes podem, além de dar as sugestões, se autoconvidarem a ministrar o assunto que desejem. O tema priorizado para o encontro também pode ser distribuído por grupos, que após estudo, apresentarão a temática aos demais, atendendo assim ao objetivo de envolver ao máximo os participantes. Resguardando o que parece ser uma característica em destaque no Cristo Rei. Além disto, cada Dia Pedagógico é composto de dois momentos, um que reúne todos os servidores da Unidade escolar, onde são vistas situações pertinentes a todos; e outro, geralmente na parte da tarde, onde há uma divisão por setor (administrativo, inclui-se aqui o pessoal da secretaria e de serviços gerais e pedagógicos) destinado a estudos voltados para cada área.

Em 2007, no primeiro semestre, ocorreu dois encontros desta natureza, um em março e outro em maio, conforme registrado em ata. Em consulta ao relatório dos Dias Pedagógicos foi interessante observar a existência de uma extensa pauta, mas com predominância de vários momentos de estudo para ambos os grupos, em que foram abordados assuntos como: o ensino fundamental de nove anos, a inclusão das crianças de seis anos de idade; educação inclusiva; relações interpessoais⁶¹; práticas de leitura e escrita. Esta característica mais teórica não fica tão evidente no registro referente ao Encontro de Capacitação do Circuito Campeão, ocorrido em abril de 2007. De acordo com o relatório desta etapa, há uma predominância de questões mais metodológicas e de funcionamento do Programa, como: apresentação de seus objetivos e dos indicadores de sucesso, apresentação das matrizes e habilidades das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, preenchimento das fichas adotadas pelo programa. Em relação a estudos, aparecem nos dois dias, duas situações

⁶¹ Pelo que se pôde notar este estudo foi parte de uma parceria da escola com alunos (as) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Isto é, contando como parte integrante de seu estágio na escola, os graduandos ministraram um momento de estudo com os funcionários sobre o tema relações interpessoais.

de leitura e discussão de textos voltados especialmente para a importância e modo de trabalhar com a leitura em sala de aula.

Reitera-se que de acordo com uma fala anterior da coordenadora da escola, no ano de 2007, os estudos realizados nos dias pedagógicos passaram a incluir os assuntos que fazem parte da “Formação à distância”, em virtude de não encontrarem outro espaço para sua realização, significando assim, que a autonomia para escolha dos temas não se configura mais em sua totalidade.

Ainda dentro do aspecto de como se delineia a formação continuada, procurou-se saber se a formação recebida em 2007 sofreu mudanças em relação à formação recebida nos anos de 2005 e 2006. Neste sentido, gostaríamos de destacar primeiramente a fala da coordenadora pedagógica, ao rememorar como se organizava a formação docente em 2005 e como se estrutura atualmente, que sob nosso ponto de vista ratifica nossa hipótese de que a implantação do Circuito Campeão abalou a autonomia que a escola vinha construindo principalmente no que diz respeito a sua forma de organização pedagógica e também à sistemática de estudos.

Em 2006, os 4º e 5º anos, participavam da formação específica da Fundação CESGRANRIO, que geralmente era voltada para português e matemática, e para 1ª e 2ª séries, a escola tinha autonomia, tanto que começamos a trabalhar um estudo de um livro sobre o método fônico. A escola se organizava junto com o seu coordenador que era o responsável. Aqui na escola funcionava assim: colocava-se no quadro as sugestões, os professores davam as sugestões, então se organizava de acordo com aquilo que se estava necessitando mesmo. E além dessas, a gente vinha em outro horário, e estudava o Salto e depois já debatia outras coisas que realmente a gente tava interessada em saber [...].

A principal mudança é que antes a gente buscava aquilo que a gente estava realmente necessitando, então a formação partia da nossa necessidade e hoje ela parte de uma sistemática, então tudo que a gente faz é voltado para o preenchimento de fichas ou para estudar as matrizes de habilidades, então de uma coisa que já está sendo colocado, não tem aquele entusiasmo, que eu sinto é isso, não tem entusiasmo, porque não é uma coisa que nós fomos atrás como na época do projeto, que nos íamos atrás porque que era uma coisa que a gente queria saber, queria que realmente desse certo, que era uma coisa nossa. Hoje é mais voltada para a sistemática de acompanhamento. Tanto que para o professor que participa do Circuito Campeão este ano, no outro ano, no início do ano, novamente a primeira formação é toda aquela sistemática de acompanhamento, preenchimento de fichas, então o professor que já está a três anos, a primeira formação é um saco, porque como tem professores novatos à formação é a mesma. Pelo menos a primeira. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

A fala da coordenadora revela que, mesmo já havendo anteriormente uma instituição que realizava a formação das professoras do 4º e 5º ano voltada somente para duas disciplinas, assim como acontece com o IAS, a margem para a tomada de decisões próprias era maior. E a continuação do projeto de enturmação ainda podia ser realizada haja vista a Fundação CESGRANRIO não interferir diretamente no “o que”, “como” e “quando” deveriam ser desenvolvidos os conteúdos de cada série. Também na fala da coordenadora aparece o uso do Salto para o Futuro como um recurso de estudo coletivo, o que não acontece mais, conforme já explicitamos.

Sobre as mudanças ocorridas nos encontros de formação e aqui as professoras se referiram especificamente à adoção da sistemática do Circuito Campeão. Três (03) professoras corroboraram a fala da coordenadora, ao mencionar como modificações percebidas: a presença de mais regras e de questões burocráticas, as formações direcionadas somente para o Instituto Ayrton Senna e a ênfase dada nos encontros de formação à rotina a ser seguida em sala de aula. Uma (01) professora ressaltou o fato de serem as coordenadoras as ministrantes das capacitações, como a principal mudança, vista como algo positivo. E três (03) mencionaram aspectos que consideram positivos no Programa implantado: a discussão de temas direcionados para a faixa etária com a qual se está trabalhando, o ensino de como se trabalhar com obras literárias em sala de aula, e a presença de mais oficinas nos encontros.

Entendemos que as opiniões das professoras carregam em sua essência um paradoxo avaliativo sobre o programa, pois hora reclamam da presença de mais regras, aspectos burocráticos e ênfase nos princípios do IAS e outra hora, apontam como positivo as temáticas voltadas para o trabalho de alfabetização em sala de aula, que a nosso ver é fruto da maneira como este programa chegou até a instituição de ensino. Ou seja, não se percebeu em nenhum momento que houve uma consulta ao coletivo docente sobre a proposta do IAS, seus prós e contras para a região; também não se percebeu a existência de espaços autônomos para reformulações, por parte das professoras, concernente à sistemática do programa.

Segundo as próprias professoras, em 2005 houve uma pressão por parte da Diretoria de Ensino para o aceite do Programa Circuito Campeão pela escola como um todo, caso contrário seria cortado o convênio estabelecido, o que simbolizava o fechamento da escola. Isto por sua vez, gerou um descontentamento em seus membros, primordialmente naqueles que integravam o grupo gestor do projeto “Aprender para Crescer”, de iniciativa da

escola, como se pode notar em falas como, por exemplo, da professora **G**, quando falava da importância de se discutir nos cursos de formação questões políticas.

[...] Porque eu acho assim, a gente precisa lutar para participar mais das decisões e não ficar só aceitando as questões impostas. E se a gente ficar só estudando os conteúdos, a gente vai ser eternamente repassador de coisas que a gente não concorda e a contra gosto. O Circuito Campeão, por exemplo, é uma coisa imposta. Um ano a gente agüentou firme. Eu acho que nós fomos à única, ou tinha mais uma escola no Estado que não aderiu, porque a pressão foi muito forte. A gente recebeu pressão de toda maneira que você possa imaginar, até de dizer que iria cortar o convenio, tudo. Pressão para cima de nós mesmos que trabalhávamos na escola. A gente não pode está aceitando tudo da forma como é imposto, a gente precisa esta discutindo para encontrar formas de mudar esta situação. [...] Não dizem que a escola tem autonomia, então nesse ano, que foi 2005, foi um ano muito difícil para a escola, foi muito difícil, mas foi um ano que nós mostramos que temos uma força, foi muito bom, porque eles nos conheceram, a gente não era mais uma escola, nós éramos a Escola Cristo Rei. Eu me orgulho muito disso, embora a gente não tenha conseguido continuar, mas a gente fortaleceu muito, a gente se impôs. Eles perceberam que a gente estava ali com um compromisso muito sério. Comprometidos mesmos com a qualidade e não na questão da quantidade, com o bom relacionamento com os órgãos superiores, SEDUC, e não sei mais quem. Acho que foi um momento até mais importante que as discussões dos conteúdos.

Há por parte das professoras um reconhecimento da presença de elementos importantes para o bom andamento do processo ensino aprendizagem na sistemática do programa, todavia, a maioria (06) se ressentem de não haver a oportunidade de escolher os conteúdos a serem dados e a seqüência a ser seguida, haja vista as formações não visarem somente o estudo dos conteúdos ou uma fundamentação político-pedagógica, e sim, utilizando a expressão usada pela professora **E**, o que realmente se quer é “bitolar no programa”, tanto que a rotina a ser seguida em sala de aula (acolhida, chamada, correção do para casa do dia anterior, momento de leitura, conteúdo do dia, indicação do novo para casa) também é adotada nas capacitações. Assim, a nosso ver o que poderia ser considerado um instrumento de acompanhamento, assume um caráter burocrático e em alguns momentos simplesmente técnico.

A comprovação deste paradoxo (das professoras verem elementos positivos e negativos no Programa Circuito Campeão) apareceu em duas outras perguntas: a primeira a respeito dos encontros deste ano estarem contribuindo mais com a prática docente e a segunda sobre os conteúdos estudados nos encontros de formação estarem ligados às suas necessidades de sala de aula

Em relação à primeira questão, com exceção de uma (01) professora que disse não, as outras seis (06) responderam afirmativamente, todavia, uma (01) estava se referindo especificamente a educação especial; duas (02) responderam de forma geral, e três (03) que dirigiram suas respostas especificamente para as Capacitações do Programa Circuito Campeãs, fizeram a ressalva de estarem sim, mas somente no que concerne à sistemática do programa. Entende-se com isto, que no caso do programa há um detalhamento de cada passo a ser dado em sala de aula. Desse modo, as docentes passaram a entender melhor os procedimentos que devem executar. O que se configura problemático são as particularidades de cada sala de aula ou cada aluno, que não são atendidas pelo programa e como evidência disto citam o “fluxograma de conteúdos”, onde também constam as matrizes de habilidades a serem desenvolvidas em cada série, estudadas nos encontros de formação.

Para explicitar esta constatação, considera-se importante resgatar o que disse uma das professoras.

Eu acho, só que, por exemplo, como Circuito Campeão é um pacote, vamos dizer assim, é difícil. Porque nós já brigamos, já levantamos esta questão, porque eu acho que quem deveria organizar este fluxograma deveria ser não digo nem a escola porque seria muito restrito, mas pelo menos as Regionais. Poderia a própria regional fazer seu próprio fluxograma, ver o que realmente está precisando, ver as prioridades. Porque as necessidades daqui não é as de Araguaína ou sei lá de onde, só que a coisa é em nível de Estado. É claro que aquilo ali você não vai seguir a risca. Só que quando vêm as provas do Circuito, elas estão ali de acordo com as habilidades e competências, é lógico que elas são as que eu também pretendo que meus alunos alcancem, só que não naquele momento. [...] Eu acho que quem pensou o Circuito Campeão, partiu de que os alunos já estão todos alfabetizados, então já são capazes de produzirem e entenderem diferentes textos, lerem diferentes livros, só que isto não é verdade. Por exemplo, este ano mesmo, quando no início do ano quando eu fiz uma diagnóstica com a minha turma, eu percebi que tinham 13 não alfabetizados, aí eu não sabia o que fazer, se eu alfabetizava, se eu pegava o fluxograma, porque daqui a pouco chega a prova do Circuito e se o resultado não for bom é o professor que não é bom. Então o que foi que eu pensei, eu fiz o que achei que deveria fazer, que era alfabetizar. (PROFESSORA G)

Assim, quando a composição da turma atende ao que já se encontra previsto nas matrizes de habilidades para cada série, fica tranquilo para as professoras seguirem a seqüência pensada pelo programa; todavia, quando algo foge ao esperado, cabe ao docente tomar a decisão mais acertada sobre o que fazer para dar conta da adversidade. E isto significa em alguns casos, a realização de um trabalho extra.

No que diz respeito à segunda questão, mesmo que a maioria das professoras tenha respondido anteriormente que os encontros estão contribuindo com sua prática, dado o fato de eles se ligarem às necessidades de sala de aula, as posturas dividiram-se: três (03) professoras colocaram que nem sempre isto ocorre, por ligarem-se mais as necessidades do Circuito Campeão; três (03) confirmaram que sim, sendo que uma especificou que sua referência dirigia-se à educação especial e outra, disse que os conteúdos eram interessantes, mas nem sempre vinham no momento adequado. E uma (01) outra professora, não disse nem que sim nem não, todavia, expressou que embora os conteúdos estivessem relacionados ao dia-a-dia da escola, não concordava com alguns.

Pelo que notamos o não consenso das respostas na comparação entre as duas perguntas, no tangente as Capacitações do Circuito Campeão está no que podemos chamar de “calcanhar de Aquiles” do Programa, ou seja, a padronização do que deve ser trabalhado em sala de aula, não permitindo às professoras ordenarem de forma autônoma, com base nas necessidades de seus alunos, os conteúdos programáticos, por exemplo. Ressaltando-se que quando fazem isto, é por uma decisão própria, que foge aos padrões estabelecidos.

Outra questão diz respeito, as pautas das Capacitações do Circuito Campeão e do Se Liga, que ao contrário do Dia Pedagógico e da Educação Especial, vêm pré-estabelecidas, sem uma flexibilização para atendimento das necessidades que por ventura as professoras apontem como demanda. Isto se evidenciou no II encontro de Capacitação do Circuito Campeão, em que uma representante da DRE, iniciou dizendo que não iriam atender as reivindicações que as professoras haviam feito na avaliação do encontro anterior (realização de oficinas e estudos sobre assuntos que as professores tinham dúvidas), pois “o objetivo a ser atingido era o acompanhamento dos resultados, por meio do gerenciamento de dados”. Com base nessa fala, explicita-se uma ênfase no aspecto quantitativo ao invés do qualitativo, recordando um dos princípios do mercado de eficiência e eficácia, em outras palavras, a relação custo-benefício, que Maria A. Silva (2003) já chamava atenção ao tratar das formas de intervenção dos organismos internacionais no cotidiano das escolas.

Por outro lado, a maioria (05) das professoras considera que os momentos de formação oferecidos às estimulam a estudar mais. A fala da professora **F** retrata bem este estímulo quando fala “participar de uma formação continuada é como se a gente recebesse uma injeção de ânimo, aquele ponta pé, para a gente está tocando a vida.” Somente duas (02) professoras responderam que não se sentem estimuladas, em virtude dos assuntos não

atenderem suas necessidades, isto em se tratando dos encontros de Capacitação do Circuito Campeão. Considera-se pertinente, no entanto, lembrar o comentário da professora A, ao dizer que o estímulo surgido nos encontros desvanece ao voltarem à rotina das atividades escolares, pois a correria cotidiana, não permite vivenciar maiores momentos de reflexão, visto que isto exige tempo. Vislumbra-se aqui um desejo, por parte das professoras, de saída da cotidianidade, no entanto, as condições objetivas para esta saída aparecem não estarem presentes no dia-a-dia da escola.

Em síntese, observou-se a partir de tudo que se ouviu nas entrevistas, que a respeito da estruturação da formação continuada cabem dois comentários: primeiro, que as professoras consideram importante à existência da formação continuada e valorizam os momentos de estudos, independente de quais sejam, pois vêm nestes momentos, a possibilidade de se parar para analisar a prática de sala de aula, ação que sozinhas no dia a dia, têm dificuldade de realizar, em virtude da imersão na cotidianidade. Estes momentos significam assim o caminho para melhorarem suas práticas pedagógicas. Vê-se nesta constatação claramente que Heller (1991) e Duarte (2001), têm razão quando evidenciam que a postura reflexiva, por meio da imersão nos aspectos sociológicos, filosóficos, políticos, éticos, etc, é que propiciam a saída de um cotidiano alienante e possibilitam a construção da práxis. Ou seja, não estamos a priori já concluindo, que os momentos de formação permitem sempre esta construção, mas que se configura um espaço privilegiado para que isto aconteça. Desde que realmente para este fim tenham sido criados. Segundo, que de todos os momentos de formação, salvo algum engano, o que mais se encaminha para o que as professoras desejam é o Dia Pedagógico, pois nele a escola tem a possibilidade de um exercício maior de sua autonomia, principalmente em relação à tomada de decisões.

De modo geral, com base nas observações feitas até o momento, suscita-se o seguinte questionamento: será que a formação continuada oferecida pela rede estadual de ensino está assegurando às professoras, a saber, trabalhar coletivamente e em equipe, a discutir políticas sociais, ou a desarticular as premissas neoliberais no campo das idéias e práticas e a não abrir mão dos princípios democráticos e de justiça social, conforme Maria A. Silva (2002) enunciava ser premente para uma formação?

Na busca de indícios que ajudem a elucidar tal questionamento vemos como importante o assunto discutido no próximo tópico.

4.4.2 A organização pedagógica dos encontros de Formação Continuada

Neste tópico, dentre outros aspectos, buscou-se primordialmente identificar que tipo de assunto é discutido na formação continuada, como é metodologicamente trabalhado, que recursos geralmente são usados nos encontros e como são avaliados os encontros. Objetivando perceber se os conteúdos e a metodologia como são trabalhados estão contribuindo para um exercício mais crítico e reflexivo em relação à prática docente. Cabe esclarecer que as respostas voltaram-se basicamente para as Capacitações do Circuito Campeão, embora em alguns casos tenham feito menção aos outros momentos de formação. Na medida do possível, na descrição dos relatos buscou-se fazer as devidas distinções.

Dentre os conteúdos que geralmente se estuda nas formações, as respostas das professoras indicaram três temáticas principais, que podemos melhor visualizar no seguinte quadro:

Conteúdos mais estudados	Número de respostas
Sistemática do Programa Circuito Campeão	03
Leitura, escrita e alfabetização	03
Questões reflexivas sobre a prática docente	01

Vale ressaltar que sob nosso ponto de vista o segundo grupo de conteúdos estudados insere-se no primeiro grupo de respostas, pois a leitura e a escrita é um ponto central na composição da sistemática do programa. Pelo que se percebeu, as temáticas de cunho político social não figuram entre os assuntos abordados nas formações, reforçando nossa leitura de que a ênfase reside em questões técnico metodológicas.

Os assuntos a serem estudados somente tornam-se conhecidos pelas professoras no dia do encontro, de acordo com a maioria das professoras (06), apenas uma (01) respondeu que tinha acesso ao conteúdo antes dos encontros. Esta situação não se aplica ao Dia Pedagógico, haja vista todas as professoras terem dito que participam da elaboração da pauta.

Todas as docentes afirmaram que gostariam de ter acesso ao conteúdo antes dos encontros acontecerem, pois serviria para uma melhor preparação de questões que precisassem de esclarecimento. A mesma unanimidade foi vista no que se refere à importância da participação do (a) professor (a) na escolha dos conteúdos. Num comentário posterior, uma professora (E), se contradisse a este respeito, pois confessou que não tinha

muito interesse em saber o que iria ser tratado nos encontros, porque isto demandaria uma tarefa a mais.

Em relação a quem faz a escolha dos conteúdos que são estudados nas formações, as respostas reforçam os pontos já mencionados a respeito da autonomia da escola no que concerne ao Dia Pedagógico, pois seis (06) professoras disseram ser a escola que faz a escolha dos temas para esta modalidade de formação enquanto que para as Capacitações do Circuito Campeão, já vem tudo determinado pelas outras instâncias do programa. Assim também na formação do Se Liga e na Educação Especial são as supervisoras dos respectivos programas que escolhem os conteúdos, conforme registro de duas (02) professoras.

Ainda que as professoras tenham manifestado alguma ressalva a respeito de quem escolhe a ordem como são trabalhados os conteúdos, elas consideram unanimemente que os conteúdos estudados suscitam uma reflexão sobre a prática e que eles, de uma forma ou de outra, modificavam o relacionamento com seus (as) alunos (as). Inclusive uma professora mencionou que já havia acontecido de após um dos encontros de formação continuada recuperar a esperança de que era possível ajudar um discente com dificuldade.

Quis-se saber ainda, se nos encontros de formação eram discutidas questões políticas. As respostas neste sentido se diversificaram:

São discutidas questões políticas nas formações?	Números de respostas
Sim	03
Às vezes, mas não como grupo todo	01
Sim, se não afetar que estiver no governo	01
Não	02

Entretanto todas as professoras consideram importante discutir questões desta natureza ao invés de se deter somente em como deveriam ser trabalhados os conteúdos. Contudo quatro (04) professoras colocaram algumas ressalvas para a realização deste tipo de discussões: “desde que houvesse uma boa fundamentação teórica, para não se falar besteira”. (PROFESSORA D); “não que precise deixar muito tempo nos encontros” (PROFESSORA C); “desde que as discussões gerem algum efeito, no sentido de mudança na

realidade” (PROFESSORA A) e “desde que não se deixe chegar em politicagem, o que geralmente acontece”.(PROFESSORA B).

Nas falas como um todo, especialmente desta última professora, detectamos o receio de que as discussões neste sentido se encaminhem para questões partidárias, o que poderia desencadear conflitos dentro do grupo. Entretanto, também verificamos uma compreensão mais ampliada a respeito do significado de discutir questões políticas, enquanto embasamento para se entender como é gerida a educação, para se ter condições de participar das decisões a serem tomadas, isto especificamente na fala de três (03) professoras. Sobretudo quando uma delas fez referência ao período de estudo das leis educacionais como subsídio para a escola embasar seus argumentos frente à SEDUC e à própria comunidade que se colocava receosa com o projeto “Aprender para crescer”, adotado em 2005, que propunha uma forma de organização das turmas diferenciada das outras escolas. Para esta professora (G), mesmo atualmente atuando sob a égide do IAS, se evidenciou que a escola foi capaz de gestar e desenvolver um projeto próprio demarcando assim seu diferencial em relação às outras unidades escolares.

Em se tratando dos recursos didáticos, procurou-se saber qual o mais utilizado nas formações e qual seria o que mais favorece o aprendizado. Obteve-se então o seguinte quadro de respostas:

	Tipo de recurso	Número de respostas
Recurso mais utilizado nas formações	datashow	04
	retroprojektor	01
	textos	02
Recurso que mais favorece o aprendizado	datashow	03
	qualquer recurso audiovisual (entre eles datashow)	02
	Vídeo	01
	Material concreto e datashow	01

Nas duas questões, nota-se uma predominância do datashow na resposta das professoras. A maioria delas considera positivo o seu uso, por possibilitar a visualização das informações em pauta, favorecendo assim o aprendizado. Além dos recursos mencionados, outro tipo de recurso considerado importante pela quase totalidade das professoras (06), foi o próprio meio, isto é, o espaço interno e externo à escola ou elementos presentes neles. Uma (01) professora mencionou que desconhecia do que se tratava.

Todavia, mesmo considerando importante, em relação aos encontros de formação continuada, observou-se que não é um recurso muito utilizado, pois: apenas duas (02) professoras disseram que este tipo de recurso era usado nas formações, citando como exemplo: o uso dos exercícios feito pelos próprios alunos, os livros didáticos e o próprio espaço físico da escola; uma (01) disse que às vezes; outra (01) disse que raramente e três (03) disseram que não usavam, incluindo-se aqui a professora que desconhecia inicialmente o que significava recurso do meio.

A respeito da metodologia utilizada nos momentos de formação, identificou-se que, em todos eles, são enfocados os estudos coletivos, convergindo com a maneira como a maior parte das professoras (05) considera que aprende mais, ou seja, por meio da leitura e discussão em grupo. Em se tratando das outras duas (02) professoras: uma não opinou e a outra disse que a melhor metodologia de trabalho depende do tipo de conteúdo a ser abordado.

Para efetivar estes estudos, geralmente os temas vêm organizados em apostilas, principalmente no caso dos Encontros de Capacitação do Circuito Campeão, do Se Liga e da Educação Especial. Às vezes também são usados os livros didáticos das professoras. Nos Dias Pedagógicos, além de textos xerocados, também se recorre a livros, lidos na sua totalidade, estratégia que deveria ser usada com mais frequência, na opinião de uma professora **D**, por ser facilitadora do entendimento dos assuntos em seu todo. Para ela “[...] quando você lê só a metade da idéia de um autor, um pedacinho de um, fica mais difícil para entender. Então eu acho que seria mais proveitoso se eles conseguissem livros de um autor específico que discutisse o assunto, para a gente poder ler e depois discutir.

Especificando mais os procedimentos metodológicos (e aqui as professoras direcionaram suas respostas para dois momentos específicos: a Capacitação do Circuito Campeão e do Se Liga) pode-se inferir que raramente há nas formações um momento inicial de retrospectiva da etapa anterior. Nossa conclusão se baseia na resposta dada pela maioria (04) das professoras, que afirmou não haver este momento, usando como justificativa para sua resposta, o fato de não haver uma seqüência entre os encontros; uma (01) outra professora disse que às vezes isto acontece; e duas (02) disseram que isto é feito sim.

A mesma diversidade se vislumbrou sobre se haveria uma sondagem a respeito da aplicabilidade em sala de aula do que se viu no encontro anterior. Quatro (04) responderam que sim; e três (03) responderam que não, mas que antes do Circuito Campeão (até 2005) isto

era feito. Entretanto, observamos uma unanimidade a respeito de haver momentos nos encontros para falarem sobre o que faziam em sala de aula. Todas (07) as professoras disseram que sim, embora uma (professora **B**), tenha frisado que só se faz quando o texto que se está estudando tem alguma ligação com o que se trabalhou em sala de aula. Nessa questão foi ressaltado como positivo a integração com outras escolas da rede estadual, conforme se constata em comentários como o que segue abaixo, integração que só não ocorre no Dia Pedagógico, pois cada escola tem o seu em particular.

A gente sempre coloca o que deu certo, se não deu, porque não deu. Nas formações como não é só a nossa escola que participa, de repente você teve uma experiência que não foi boa, mas teve uma outra escola que conseguiu implementar diferente, teve uma outra idéia, então você pensa, pôxa se eu conseguir fazer assim, melhorar um pouco aqui, vai dar certo. (PROFESSORA **G**)

Cita-se a seguir, a fala de outra professora que por sua vez, ao descrever a rotina de um encontro, revelou não gostar muito destes momentos de troca de experiência, por considerar que nem sempre mostram o que realmente as pessoas fazem.

Porque tem muitos professores que falam, mas eu fico só olhando, porque a gente conhece o trabalho de muitos professores, e algumas coisas não é o que eles falam, não é realmente. [...]

Eles vão perguntar como está o andamento das aulas, como está o conteúdo do dia tal, se foi bem ou se não for. Aí começa aquela falação, aquela troca de experiência, que eu particularmente, são poucas as que eu gosto de ouvir. Porque muitas são somente blá, blá, blá, e aí vão para outro assunto que não tem nada a ver. E se torna chato. Mas nós comentamos bastante sobre o que acontece em nossa sala de aula. (PROFESSORA **E**)

O relato desta última professora pôde ser percebido em parte no encontro de capacitação assistido em setembro, em que havia a participação de três outras escolas. A observação “in loco” do fato exposto pela professora pareceu-nos uma estratégia de “preservação” da imagem da instituição a qual fazem parte, no sentido de serem bem vistas junto às instâncias superiores, ou melhor, uma preservação das necessidades imediatas da vida cotidiana, como por exemplo, o trabalho, conforme diz Heller (1991). Haja vista que, notou-se da parte das representadas da DRE, que também participaram do encontro, um estímulo à competitividade, no sentido de valorizar prioritariamente as falas positivas em relação à sistemática do IAS. Quando as falas de uma escola eram de questionamentos ou discordância,

imediatamente se buscava em outra escola uma opinião contrária àquela fala. Por exemplo, quando se cobrou a explicação a respeito da existência de alunos ainda na condição de analfabetos, a Escola Cristo Rei, relatou a dificuldade que estava enfrentando para alfabetizar 100% de seus alunos, expondo seus motivos e a existência de apenas 3 de um total inicial de 20 alunos. Logo outra escola exemplificou que no seu caso, todos os alunos já estavam alfabetizados, independentemente das adversidades surgidas. E isto foi motivo de aplausos para esta escola e silêncio da parte da Escola Cristo Rei. No entanto, o que nos chamou mais atenção, foi observar que em conversas paralelas as pessoas presentes no referido encontro compartilhavam mais suas dificuldades, do que as manifestavam em público.

Outro reforço dado, mesmo que inconsciente, pelas técnicas da DRE a este tipo de postura, onde em grupos menores as professoras expõem mais suas reais impressões do que em grupos maiores, foi observado no momento em que relembavam aos docentes que as Capacitações do Circuito Campeão “visam assessorar o gerenciamento de dados, acompanhando os resultados”, não objetivando desse modo, “auxiliar os (as) professores (as) a melhorar seu domínio de turma, de conteúdo ou na articulação entre as várias formas de se trabalhar os conteúdos”. As técnicas explicitaram ainda, que há um pressuposto de que todos aqueles que assumem uma sala de aula, são habilitados e competentes para estarem ocupando o cargo, pois efetivar estas características seria função da própria pessoa na sua passagem pela universidade. Subentendendo-se que as questões que fugissem ao objetivo das capacitações não deveriam ser postas. Portanto, isto nos deu uma hipótese do porque das críticas tecidas à sistemática de formação, ficar relegada ao campo particular durante o encontro; e também, porque quando se perguntava quem tinha alguma dúvida, ou mesmo quando as técnicas da DRE se ofereceram para ir às salas de aula ajudar às professoras no que porventura não haviam entendido ninguém se manifestou.

Resguardadas às devidas proporções podemos fazer uma analogia com a história “O Rei está nu”⁶², pois tanto no caso da história como neste caso, questionar a sistemática

⁶² A história escrita pelo romancista dinamarquês Hans Christian Andersen, conta que um rei recebeu um certo dia a visita de duas pessoas que lhe prometeram fazer roupas com um tecido que somente poderia ser visto por pessoas sábias. Muito entusiasmado com a idéia de poder distinguir em seu reino os sábios dos ineptos, aceitou imediatamente a oferta. Todavia, ninguém conseguia ver o tal tecido, mas como já se tinha divulgado a sua principal característica, não havia quem ousasse revelar sua invisibilidade, pois isto significaria assumir sua ignorância. E foi assim que após supostamente está concluída sua veste real, o rei, saiu desfilando na frente de seus súditos, nu, mas sem que ninguém tivesse a coragem de revelar tal fato. Somente uma criança, ousou fazer tal comentário, colocando em cheque o que já parecia uma verdade na cabeça de todos, inclusive do rei. Mesmo assim, o desfile prosseguiu até o final. Cf. ANDERSEN, H. C. **Contos de Andersen**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

posta pode significar admitir uma certa ignorância, haja vista, tudo está tão bem articulado e explícito, bastando somente desenvolver.

A existência de dúvida e/ou discordância sobre o que é estudado nos encontros de capacitação pôde ser evidenciado também nas entrevistas, onde três (03) professoras esclareceram que não é possível desenvolver em sala de aula tudo que vêm nos encontros, e destas duas (02) revelaram, em suas justificativas, motivos que são ocultados nas formações por não fazerem parte dos objetivos.

Para ser fiel, nem tudo a gente consegue aplicar. A gente tenta na medida do possível estar realizando. Por exemplo, uma coisa que eu trabalho, mas tenho dificuldade é trabalhar com material dourado, é uma deficiência que eu tenho desde a minha formação no magistério, passei pela universidade [...] Mas eu gosto de trabalhar com ele, porque ele ajuda a visualizar o que é unidade, dezena, centena, mas eu tenho dificuldade. (PROFESSORA C)

Não nem sempre. Até por conta da questão do tempo, do entendimento, às vezes a questão de recursos que a gente não tem. (PROFESSORA A)

Outra evidência de reclamações particulares aparece nas avaliações que são feitas ao final de cada encontro, com objetivo de verificar o que os (as) docentes consideraram aspectos positivos e negativos, e como deveria ser para melhorar (sugestões). De acordo com quatro (04) professoras, são realizadas avaliações e auto-avaliações, mas (03) disseram que só há avaliações. Para todas as professoras este é um momento importante, todavia as avaliações acabam servindo, de acordo com a professora **D**, “geralmente como uma questão mais burocrática do que prática, como se eles quisessem comprovar que houve encontros”. A titulação de ato burocrático justifica-se por não serem atendidas às sugestões propostas pelos (as) professores (as), tendo assim, um fim em si mesmo, conforme fica notório nos seguintes trechos:

Eu acho importante, porque lá tem o lugar das sugestões, e eu sempre dou as minhas sugestões, para ver se eles vão realmente ler, se elas realmente vão fazer acontecer aquelas mudanças, se aquela é uma opinião só minha ou é do grupo, mas eu tenho visto pouco resultado. (PROFESSORA E)

Elas geralmente são muito fechadas, elas só perguntam: o que você achou do encontro? A importância, porque você fala um pouco sobre o que aprendeu. Eu nem sei se eles levam para alguém, eu não sei nem o que eles fazem com essas avaliações. (PROFESSORA B)

Sim, pois se as nossas sugestões fossem acatadas seria de grande importância. (PROFESSORA A)

Como última consideração a este respeito, observamos que ao mesmo tempo em que há um pedido de sugestões para melhoria e bom andamento dos Encontros de Capacitação, as sugestões recebidas parecem que nem sempre são consideradas. Presenciamos dois impasses, fruto deste tipo de situação, durante o encontro de capacitação, que assistimos. O primeiro referente ao calendário letivo a ser seguido, que deve corresponder ao aceito pelo IAS, e não mais ao que a escola anteriormente havia elaborado, apresentado e aprovado pela própria DRE. O outro impasse deveu-se ao fluxograma, que após protestos por meio das avaliações no ano anterior, passou por uma mudança, unindo atualmente num mesmo documento os conteúdos e as matrizes de habilidades, mesmo assim, não continua atendendo às sugestões também feitas desde o ano passado, pelos (as) professores (as) no sentido de qual deveria ser a seqüência e prioridade dos conteúdos, por isso ocasiona dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Como último ponto referente à questão das temáticas discutidas nas formações continuadas, buscou-se compreender que entendimento as professoras tem a propósito da relação existente entre teoria e prática. A este respeito, primeiramente se percebeu, que à maioria (04) das professoras, considera que são trabalhadas muitas teorias nos encontros, por outro lado, três (03) analisam que não, que agora os encontros enfatizam mais a prática e em especial, os resultados, e neste último caso, se está fazendo menção ao Programa Se Liga e Circuito Campeão.

Em segundo lugar, as professoras se mostraram divididas em suas opiniões a respeito de se as formações deveriam priorizar questões práticas ou teóricas, pois: três (03) professoras escolheram as questões práticas; uma (01) disse que deveria ser feita uma passagem da teoria à prática e outras três (03) que deveria haver um meio termo entre as duas. De maneira geral, todas as professoras preferem que os conteúdos sejam trabalhados seguindo a seqüência: fundamentos teóricos seguidos de exemplos práticos. Destacam-se abaixo duas falas que ilustram este desejo.

Por exemplo, se eu estou trabalhando a questão do desenvolvimento da criança, então como eu posso está na fase em que a criança se encontra? O Piaget fala que é egocentrismo, como é que eu posso está trabalhando isso dentro da sala de aula. Percebo que meu aluno esta nessa face do egocentrismo. Então o que está influenciando? Que tipo de atividade o professor pode esta desenvolvendo dentro da sala de aula para que essa criança cresça e que ela avance dessa face para uma outra. (PROFESSORA A)

Eu acho assim, porque toda vida o que a gente sempre quer é que a gente passe da teoria a prática, que a gente leia o material, discuta, mas que a gente possa fazer alguma coisa naquele momento. Tipo oficinas. Como a gente vai poder utilizar no dia a dia aquele momento. (PROFESSORA G)

Em terceiro lugar, dentre as teorias estudadas, procurou-se saber qual teórico consideravam estar mais presente em sua prática atualmente. Este foi o momento de maior surpresa, pois se percebeu que apenas uma professora fez menção ao teórico que fundamentava o projeto “Aprender para crescer”, desenvolvido até meados de 2005 pela escola.

Teórico que embasa a prática docente e justificativa de escolha	Número de respostas
Vygotski - pelo seu trabalho com as zonas de desenvolvimento	01
Piaget - em virtude de tratar das fases do desenvolvimento da criança	02
Paulo Freire - por trabalhar a partir da realidade do aluno	01
Maria Tereza Eglér - por tratar da Educação Inclusiva	01
Não mencionaram - uma por não lembrar e outra por não se ligar a nenhum teórico.	02

O que haveria acontecido então, para que somente uma professora mencionasse Vygotski? A primeira possível resposta foi encontrada na observação mais pormenorizada da trajetória da formação vivenciada por estas docentes no período compreendido entre 2003 a 2007. Onde se percebeu que efetivamente, o grupo de docentes, teve mais ou menos um ano (de 2003 a 2004) de estudo sobre os fundamentos vygotskiano e isto acontecia paralelamente às formações dadas pela DRE, logo no ano seguinte (2005), se efetivou a parceria com o Instituto Ayrton Senna, conforme se mencionou no início deste capítulo, no item que tratou da formação continuada da rede estadual de Tocantinópolis, assim o tempo para se consolidar a teoria de Vygotski foi pouco, em virtude de sua complexidade.

Uma segunda resposta foi conseguida com a coordenadora da escola, que nos disse que em 2004 aconteceram várias trocas de professores da Escola Cristo Rei para outras escolas, incorporando-se ao grupo, professoras que não fizeram parte da formulação do projeto “Aprender para crescer”. Além disto, passou a vigorar no Estado a carga horária de 30

horas semanais, dois fatores que na opinião da referida coordenadora enfraqueceu a participação nos estudos, mas que mesmo assim persistiu até 2005.

O conjunto de informações coletadas em se tratando do assunto central deste item, ou seja, as temáticas discutidas nas formações continuadas. Leva-nos a considerar primeiramente, que as discussões realizadas nos encontros, especialmente nas Capacitações do Circuito Campeão, priorizam assuntos de cunho procedimentais, como por exemplo, a rotina de sala de aula, o preenchimento das fichas de frequência e de leitura, com ênfase em apenas duas áreas do ensino (Português e Matemática).

Em segundo lugar, as temáticas, na maioria dos momentos de formação, não advém das reais necessidades e motivações das professoras, as falas que revelaram iniciativas que atendem a este critério se dirigiram aos Dias Pedagógicos.

E por fim, a metodologia utilizada, onde se trabalha prioritariamente com xerox de textos, sem um estudo mais aprofundado de cada um deles, estabelecendo uma ligação mais direta entre um e outro, acaba não permitindo as professoras entenderem de maneira mais geral o pensamento dos teóricos que são evidenciados. E, acreditamos ser este um dos motivos que leva as professoras a acharem que as formações têm muita teoria, enquanto na verdade não têm.

4.4.3 O acompanhamento feito pelos programas de formação às ações docentes

Objetiva-se aqui perceber quais são os desdobramentos dos encontros de formação continuada, no sentido de realizar um acompanhamento das ações docentes a partir do que é visto nos momentos de formação.

Evidenciou-se que as formas de acompanhamento diferem de programa para programa. Por exemplo, quem integra o Programa da Educação Especial, por meio das salas de recursos, recebem visitas bimestrais, e ainda têm atendimento semanal por uma professora itinerante; quem é do Programa Se Liga, recebe visita toda semana. E em relação às professoras que integram o Programa Circuito Campeão, as visitas, anteriormente eram feitas somente por técnicas da DRE, em 2007 além delas, as coordenadoras pedagógicas da própria escola ficaram com esta incumbência; todavia, de acordo com os dados apresentados no encontro de capacitação realizado em setembro, a meta estabelecida de 20 visitas anual por

turma, correspondente a 04 visitas por mês, perfazendo assim 08 visitas para cada turma no bimestre, não está sendo cumprida. Questão que foi transformada em desafio gerencial⁶³, a ser atingido até o final do ano letivo.

As coordenadoras (e aqui estão incluídas as coordenadoras das escolas XV de Novembro e Aldenora Alves) apresentaram como justificativa para o não cumprimento do número de visitas o fato de terem diversas demandas a serem desempenhadas dentro da escola. Acontecendo, por exemplo, de estarem na sala de aula de um (a) professor (a) e ter que sair para ver uma criança machucada ou passando mal, um pai ou mãe que precisa lhe falar, dentre outras atividades.

Tentando entender como se desenvolveria estas visitas no caso específico do Cristo Rei, pode-se fazer o seguinte cálculo: são 29 turmas ao todo (manhã e tarde), incluindo-se aqui a sala de recurso e a turma do Se Liga. Excetuando estas duas últimas, restam 27 turmas, do 1º ao 5º ano. Para atender a meta estabelecida, totaliza-se 108 visitas por mês, num total de 216 visitas bimestralmente. Considerando que a escola possui três coordenadoras (se não contarmos que uma trabalha apenas num turno), este total ficaria dividido em 36 visitas mensais, para cada coordenadora realizar em cada turma. Cabe esclarecer que esta visita se configura em um período de observação da aula das professoras, de preferência o horário integral, para verificar quais os pontos ainda frágeis em relação à sistemática do programa. Com base no que for observado a coordenadora deverá realizar reuniões (são previstas pelo Circuito Campeão, a realização de no mínimo 20 reuniões no ano) a fim de fazer a devolutiva a respeito das aulas.

Vale ressaltar que além das visitas às turmas e das reuniões, as coordenadoras devem acompanhar o momento de planejamento das professoras, organizar e ministrar os Dias Pedagógicos, organizar e fazer a sistematização final das fichas de frequência e acompanhamento de leitura e escrita de todas as turmas (27), a serem enviadas mensalmente a DRE, fazer a revisão final dos diários de todas as professoras. Sem contarmos aqui, que a coordenação também está incluída nas reuniões com os pais, que ordinariamente se realizam por bimestre; festa junina; conselhos de classe, também bimestrais; festival de música e outros momentos próprios da escola. Diante de tal quadro é impossível não se questionar como um

⁶³ Nos encontros de capacitação são elaborados desafios pedagógicos e gerenciais a serem atingidos durante um determinado período. Estes desafios são elaborados por cada setor que compõem o programa: professores, coordenadores, direção regional, etc. Na etapa de formação ocorrida no mês de setembro, nos dias 05 e 05, foram retomados os desafios construídos para 2006. E neste encontro foram construídos novos desafios, a serem atingidos pelas professoras, até final de 2007.

coordenador dará conta de todas estas atividades? Será necessário por parte da coordenação pedagógica o estabelecimento de prioridades, ou seja, quais ações irão desenvolver como maior frequência. Vale registrar que a escolha destas prioridades, de acordo com as técnicas da DRE, deve atender aos interesses do IAS e não ao que a escola ou a coordenação achar importante.

As coordenadoras pedagógicas aparecem como uma figura importante no contexto escolar, apontadas como as pessoas de referência a quem costumam recorrer no momento de dúvidas surgidas no dia a dia, de acordo com cinco (05) professoras. Uma (01) professora, em virtude de possuir algumas necessidades ainda mais específicas, que fogem ao conhecimento da coordenação da escola, fez referência à supervisora de seu programa e uma (01) não respondeu. A fala a seguir retrata bem a visão que a maioria das professoras tem sobre a coordenação pedagógica.

Então elas estão ali no dia a dia com a gente, elas sabem das nossas preocupações, das nossas angústias, do que a gente quer alcançar, é o que elas querem também, porque o trabalho da gente é o nosso trabalho. Então elas estão ali vivenciando minuto a minuto o que esta se passando. (PROFESSORA G)

Constatamos ainda, que dentro da sistemática de acompanhamento das ações, há por parte de todas as professoras um processo de registros que envolvem: relato do dia, acompanhamento da leitura, progresso dos (as) alunos (as) em relação aos conteúdos estudados, atividades trabalhadas, tudo que ocorreu na aula desde a acolhida até a atividade para casa, planos de aula, fichas de leitura, frequência discente. Estes registros geralmente são feitos diariamente, ao final da aula ou à noite quando chegam em casa. Mas, nem todos precisam ser entregues, constam na lista dos obrigatórios, as fichas de frequência e acompanhamento da leitura e escrita de cada discente. Os registros mais dissertativos, às vezes, são observados pelas coordenadoras pedagógicas, com intuito de colaborar com o planejamento das atividades de sala de aula. Somente a professora C disse que precisa apresentar ao final de cada bimestre um relatório das atividades desenvolvidas à supervisora de seu programa, para que ela possa atendê-la com base nas dificuldades expostas.

Foi possível observar na atividade de registro, que extrapola o simples computar de dados, a possibilidade de se suscitar o que Heller (1991) denomina de suspensão do

cotidiano, ou o que para Duarte chama-se de atividades não cotidianas, quando se realiza um momento reflexivo que vai além de um simples olhar, exigindo uma tomada de decisão que efetivamente modifique a realidade constatada.

Porque quando eu registro, ao mesmo tempo em que eu estou registrando eu estou refletindo sobre a minha ação. Então no caso eu passo uma atividade de português, e ninguém conseguiu fazer, quando eu estou andando na sala eu estou percebendo porque eles não estão conseguindo fazer, quando eu sento, escrevo e justifico, é como se eu estivesse refletindo comigo mesma. Então fica mais fácil para eu retornar e tentar fazer melhor. (PROFESSORA D)

Porque aí eu consigo perceber se toda a turma na maioria conseguiu desenvolver aquela atividade se não qual foi o momento que eles sentiram mais dificuldade. E o que eu posso estar fazendo. Pois às vezes criamos umas expectativas e às vezes o aluno não consegue. Aí a gente procura está conversando com os alunos que têm mais dificuldade. E aos alunos que têm mais facilidade procuramos passar mais atividade. (PROFESSORA A)

Esta hipótese se fortalece quando atentamos para a opinião das professoras a respeito da importância de se fazer registros sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula. No geral a relevância do registro está na oportunidade de rememorar os acontecimentos, no auxílio à reflexão a respeito das próprias ações, de uma tomada de consciência do que está dando certo ou não e se for necessário de uma reprogramação de atividades; também, foi apontado como ajuda no acompanhamento de desempenho dos (as) alunos (as), localizando quem precisa de mais atenção e onde residiriam suas dificuldades. Apenas uma (01) professora fez uma alusão mais técnica, em nossa opinião, ao registro, pois para ela a estratégia de registro da frequência contribui para a diminuição de faltas discentes e para o cumprimento das atividades para casa.

Em síntese, avalia-se que há uma preocupação por parte da coordenação geral de cada programa, em verificar como estão sendo desenvolvidas as ações de sala de aula. Embora se perceba novamente uma valorização maior dos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Verificou-se ainda como um complicador, no caso do Circuito Campeão, ser as coordenadoras das escolas as responsáveis por este acompanhamento, já que o mesmo apresenta demandas específicas, como por exemplo, o preenchimento final de fichas, que acabam sobrecarregando as coordenadoras. Por outro lado, por serem estas as pessoas responsáveis pelo acompanhamento das ações suas intervenções são bem recebidas

pelas professoras, não sendo entendidas como momentos de fiscalização, haja vista, a coordenação está diariamente acompanhando todo o processo de ensino e aprendizagem.

Foi intrigante notar que a Diretoria Regional de Ensino (DRE) tem uma maneira distinta do Instituto Ayrton Senna (IAS) para computar os dados. A primeira baseia-se nos diários eletrônicos e o segundo nas fichas. Sendo que os dois devem ser feitos pelos professores. O que consideramos mais sério ainda foi saber que em 2006 vigorou dois tipos de diários, um da rede estadual e outro do IAS, ambos a serem preenchidos pelas professoras, além das fichas. Tal constatação suscita o questionamento: se o Circuito Campeão é uma parceria do Estado com o IAS, porque não utilizam o mesmo instrumento de acompanhamento? Não há um diálogo entre as duas instâncias?

A prática do registro realizada pelas professoras, primordialmente os que dizem respeito a uma reflexão pormenorizada acerca das ações desenvolvidas a cada dia com a finalidade de encaminhar os próximos passos, tem sido uma atividade avaliada de forma positiva pelas professoras, no entanto, não parece figurar como um importante instrumento na sistemática de acompanhamento das ações docentes. Evidenciou-se na fala da maioria (06), a respeito desta atividade, uma tentativa de desenvolver um olhar crítico a respeito do que estão realizando, procurando perceber o que é positivo e que merecia continuar e o que não estava dando certo, no sentido de contribuir com a aprendizagem dos discentes. Observa-se que uma valorização maior deste processo, e não das fichas que acabam sendo feitas apenas para cumprir uma obrigação, assumindo um significado burocrático para as professoras, resultaria numa proximidade da práxis educativa. Haja vista, este voltar sobre si mesmo, ser o princípio da reflexividade crítica, que potencializa o pensamento inventivo e não apenas o repetitivo, no sentido helleriano.

4.5 Reflexos dos encontros de formação continuada no cotidiano docente e na relação cotidiano e práxis

Neste item busca-se apresentar alguns resultados percebidos no cotidiano docente e a relação com práxis, a partir dos encontros de formação continuada, descritos pelas professoras durante as entrevistas, bem como observados no processo de realização da pesquisa de campo. Consideramos que há dois tipos de reflexos dos encontros de formação

continuada no cotidiano docente, um no âmbito pedagógico, relacionado mais diretamente com a prática de sala de aula e outro no âmbito político, isto é, com implicações nas condições de trabalho, na organização enquanto categoria profissional e na transformação da realidade local. Tal divisão somente pode ser feita a título de exposição das idéias, haja vista os dois âmbitos se inter-relacionarem e mutuamente se determinarem.

Em relação ao primeiro (pedagógico), por um lado, não é possível desconsiderar os resultados da formação recebida na prática de sala de aula. Pois, unanimemente as professoras dizem que realizaram mudanças em suas práticas, a partir dos estudos feitos nos vários momentos de formação continuada. A maioria (04) das professoras também avalia, de forma geral, que os estudos realizados nas formações contribuem com melhorias à sua prática docente, embora ressaltem que não concordam com a forma como estão estruturadas especificamente as Capacitações do IAS (Circuito Campeão e Se Liga). Isto fica claro no seguinte depoimento.

Para o crescimento profissional contribui sim, mesmo que a metodologia seja a mesma, sempre as informações são bem vindas. O conhecimento vai ampliar. Não que a gente vá gostar da dinâmica das formações continuadas, mas que contribui, contribui. Aparecem autores novos, a gente não tem tempo de estar pesquisando, ou livros novos, diferenciados, e sempre as informações que as meninas trazem, de alguns autores, de algumas idéias são novas assim. Vai contribuir, mas não que a gente goste da formação do jeito que ela é. (PROFESSORA E)

Mas por outro lado, em sua totalidade os estudos e as mudanças estão mais voltados para os aspectos metodológicos, primordialmente em relação ao trabalho com produção de textos e atividades de leitura. Isto é, o que se configura como importante nos encontros, e em especial os que têm a gerência do IAS, é “o que fazer” em sala de aula (conteúdos – especificamente nas áreas de português e de matemática) e “como fazer” (instruções metodológicas – exemplo: rotina pedagógica). Pelas entrevistas realizadas e pelas observações das pautas de alguns encontros, observa-se uma total ausência sobre “o porquê fazer” (fundamentos teóricos), o que nos leva a deduzir que há um esvaziamento da condição essencial para a existência da práxis educativa.

Entende-se ser isto que justifica falas como: “o Circuito Campeão é um pacotão”, “é um monte de regrinhas”, “é muito burocrático”. Falas que não foram percebidas nas vezes

que se referiram aos Dias Pedagógicos e aos Encontros da Educação Especial. Nestes dois momentos se notou a preocupação em buscar os fundamentos teóricos das ações. Haja vista, serem nestes encontros que aparece concretamente a realização de estudos sobre: educação inclusiva; o documento do MEC sobre a alteração nos anos de estudos; a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, etc. Estes e outros estudos, em nossa opinião, apresentam maior potencial para uma tomada de consciência (pelos integrantes da escola). É a partir destes que se pode ver o “por que” de determinadas ações serem necessárias, por que priorizar esta e não aquela ação, como é o caso, por exemplo, dos projetos pedagógicos (já mencionados no início deste capítulo) existentes na Escola Cristo Rei.

Outro ponto que merece destaque, no âmbito pedagógico, é a priorização de apenas duas áreas do conhecimento (português e matemática) em detrimento das inúmeras outras, novamente em se tratando das Capacitações do IAS, resultando numa desmotivação dos professores em desenvolverem os conteúdos de outras áreas: ciências, história, geografia, artes e a própria educação física, que, como se faz necessário lembrar, as professoras também ministram, e que conforme mencionamos no tópico sobre as atividades que realizam na escola, demonstraram ter dificuldades em virtude de pouco conhecimento na área. Sabe-se que o tempo que se tem para a realização das formações, seria pouco, se fizemos uma relação direta com a quantidade de conhecimentos sistematizados e que podem ser adquiridos. Mas, não se pode deixar de perceber uma tendência à hierarquização dos conteúdos curriculares. Corroborada pela ênfase nos resultados (quantificação) das ações e no discurso (por parte da SEDUC e da DRE) de caráter mais administrativo e até mesmo econômico, que político-pedagógico.

Esta ênfase nos resultados explicita-se nas pautas dos encontros de capacitação do Circuito Campeão, onde se reserva um período maior (que em um encontro ocupou quase um dia todo) para o gerenciamento de dados, ou seja, para a verificação estatística dos indicadores de sucesso que são: dias letivos previstos e dados; frequência de alunos e professores; visitas de coordenadores pedagógicos; reuniões de professores; livros lidos; para casa feito e desenvolvimento em leitura e escrita.

Embora saibamos que os termos “sucesso”, “fracasso”, “gerenciamento”, (freqüentemente usados nestes encontros) não se restrinjam somente ao setor empresarial, temos conhecimento que foi a partir dele que a educação escolar os incorporou, como é o caso da composição do currículo. Foi a partir da necessidade de se ter pessoal qualificado no

sentido de saber operar as máquinas, demanda posta pelo mercado de trabalho e do então desenvolvimento industrial, que alavancou a escolarização de massa, conforme já mencionamos no primeiro capítulo. Contexto onde Bobbitt buscou a palavra chave de sua proposta curricular – a eficiência – respaldada nos princípios tayloristas. Assim seu modelo educacional estava voltado para a economia. Suas idéias consolidaram-se em 1949 com Ralph Tyler e o estabelecimento do currículo como organização e desenvolvimento institucional (SILVA, T. T., 2004).

Sem a intenção de aprofundar a discussão a este respeito, por não ser nosso objetivo neste trabalho, faz-se mister registrar, que suas concepções tomam o currículo como produto, como resultado e como experiências desenvolvidas pelos alunos advindas de planos pré-elaborados por especialistas e executados pelos docentes. Desta forma a ênfase está nos elementos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Princípios que em nossa opinião são bastante similares com os propagados atualmente pelo IAS.

Cabe esclarecer, que não vemos como negativo a busca do êxito de todos os alunos, nem da superação da distorção idade série, mas entendemos como um retrocesso o fato de, a partir de 2005, ter sido dificultado o desenvolvimento de um projeto autônomo da escola, no sentido de escolher seu próprio modelo de alfabetização e organização das turmas. Vemos com mais receio ainda a adoção de um modelo de formação que prima por aspectos técnico-metodológicos em detrimento de uma fundamentação teórico-político-pedagógica. Haja vista, dentre outras questões, a partir deste período, a seqüência de conteúdos didáticos vir determinada pela proposta oficial do Estado. Determinação, que ficou bem clara, na fala de uma das representantes da DRE (no encontro de capacitação ocorrido em setembro), quando esclareceu que as professoras “não deveriam trabalhar o que achassem importante, mas sim o que as matrizes de habilidades determinasse”.

Passando-se ao âmbito político, a ênfase nos resultados, condizente com os princípios norteadores da formação, pensada pelo Circuito Campeão e Se Liga, voltada para o gerenciamento da aprendizagem, a partir dos dados estatísticos, desencadeia um processo de angústia permanente e até receio de perder o emprego por parte das professoras (estamos nos referindo a quem está na situação de nomeada). Pois freqüentemente se deparam com a contradição entre o que o programa pré-estabelece (100% de alfabetização, 98% de

aprovação) e sua realidade de sala de aula, que ainda comporta alunos (as) analfabetos (as) ou que não condizem com o perfil estabelecido pelas matrizes de habilidades.

Quando as representantes da DRE destacam o fato de professores (as) que atuam do 6º ao 9º ano⁶⁴ fazerem cobranças em relação à “qualidade dos alunos (as)” que irão receber, bem como, ao desenvolverem o trabalho de gerenciamento dos dados estabelecerem comparações do desempenho de docente para docente, de escola para escola e de programa para programa, observa-se um estímulo à competição e ao individualismo. Esse estímulo é reforçado pelo discurso implícito que considera competente, aquele que atingir as metas estabelecidas, nem que para isto tenha que extrapolar a carga horária de trabalho ou providenciar recursos com seu próprio salário. Isso revela, em parte, as causas da angústia das professoras como destacamos acima.

Caminha-se aqui para um viés que revela que a formação pensada pelo IAS, e instituída no Estado do Tocantins, de 2005 para cá, faz com que as professoras cada vez mais mergulhem na cotidianidade, ou seja, num cotidiano gerido pelo pensamento repetitivo, em virtude de compor-se de um volume de atividades que exige constantemente um exceder de suas cargas horárias de trabalho, além do que normalmente, pelo seu caráter processual, o exercício do magistério já exige. Fazendo referência ao compromisso profissional que todas as professoras têm na Escola Paroquial Cristo Rei e a este exceder do horário a professora **B** diz: “Então, são 04 horas realmente vividas, quatro horas não, porque quase todo mundo fica além do horário, raramente você vai vir aqui na escola e não vai ter um professor à noite, mesmo a escola não funcionando à noite”.

Pode-se levantar com elementos conclusivos, que analisar então a existência de uma práxis educativa significa em primeiro lugar olhar com atenção o tipo de cotidiano docente vivido pelas professoras. Tal análise deve levar em consideração as condições de vida destas profissionais dentro e fora da escola. Caso contrário, podemos ingenuamente achar que basta “querer” para que as mudanças aconteçam. E neste sentido compartilhamos de alguns dos questionamentos feitos por Mariz (2003, p. 71) em sua dissertação sobre “O cotidiano como práxis pedagógica emancipatória”, quando diz que:

Pensar processos de formação desprezando ou não tratando a questão do cotidiano, com a profundidade necessária, não seria um dos elementos que dificultam os

⁶⁴ É válido registrar que na rede estadual de ensino do Tocantins, os (as) professores (as) que atuam no Ensino Fundamental II fase, ou seja, do 6º ao 9º ano, são acompanhados pelo Programa GESTAR, do Governo Federal.

resultados dos mesmos? O quanto essa questão é considerada, por exemplo, quando se constrói os programas governamentais de alcance nacional de formação inicial e continuada?

[...] Um determinado processo de formação quando desconsidera questões típicas da vida cotidiana dos educadores, educadoras, educandas e educandos e das organizações, não acaba por criar uma ‘bolha’ onde a realidade é idealizada?

Questionamentos estes que também nos fazemos, principalmente quando se olha para a rotina pedagógica das professoras, já descrita no item sobre as atividades desenvolvidas e quando se cobra das escolas, por exemplo, a intensificação da atividade de reforço, sem que sejam dadas as condições objetivas para isto. Vimos que as professoras consideram que as exigências a respeito das funções a serem desempenhadas pela escola só têm aumentado. É isso que se pode ver no seguinte comentário a respeito da vivência da práxis na escola.

Não há. Até porque as situações da escola são muito limitadas e apressadas, então não tem a chance de refazer. Se ela planeja um encontro e não deu certo, talvez ela tenha a chance de repensar para o próximo bimestre, mas talvez ela não tenha. Então eu acho que tudo acontece muito rápido na escola, e ela não tem tanta chance quanto o professor no trabalho de sala de aula para refazer sua ação. (PROFESSORA D)

A fala da professora indica que para se chegar à práxis é necessário tempo e respeito aos ritmos de aprendizagem, pontos colocados em cheque, diante das exigências do mercado, conforme pontuamos, no primeiro capítulo, com base em Maria A. Silva (2002; 2003) Kuenzer (2005), dentre outros. Outrossim, esta mesma professora, em outro trecho da entrevista, pontua que a práxis, conceituada por ela, como “uma ação reflexiva”, e vivida por meio do refazer de atividades que não deram certo, é mais favorecida no trabalho de sala de aula, do que no conjunto das ações da escola.

Então tudo que você faz na escola, no momento que você chega, até suas próprias conversas com os colegas, tudo você tem que refletir, porque é a partir daquele momento que você consegue melhorar. Então enquanto se é professor e pensa sempre do mesmo jeito e faz tudo do mesmo jeito, sempre vai ser a mesma pessoa e seus alunos também serão os mesmos. Então quando você pensa sobre o que faz, isto lhe ajuda profissionalmente e acaba contribuindo com as pessoas que estão ao seu redor e principalmente com os seus alunos, porque eu tenho um respeito muito grande com os meus alunos. Porque eles são crianças, os pais e eles estão lá confiados no meu

trabalho e eu não acho justo fazer de qualquer jeito. Não é porque eu to sendo paga, mas porque eu acho que é uma responsabilidade minha enquanto profissional fazê-los melhorar, talvez isto me angustie muito, porque muitas vezes a gente não consegue tudo, mas eu acho que a gente pode fazer muito. (PROFESSORA D)

A fala da professora ratifica a nossa hipótese de que há uma relação entre cotidiano e práxis, mesmo que em alguns momentos se aproxime mais do conceito de “práxis repetitiva” de Lefebvre, ou seja, de algo que se incorporou e se passa a reproduzir, mas que carrega um grau de consciência sobre o que se faz. Esta relação, no entanto, aparece de maneira limitada e pontual, advindas de iniciativas gestadas pelas professoras e não por meio da formação oferecida oficialmente. Pode-se citar como exemplo, o período de estudo realizado para fundamentar o “Projeto Aprender para Crescer”.

Pelo que consta é mais complexo se falar na existência de uma práxis da escola como um todo, haja vista ela ser uma instituição do Estado, que parece consentir a intervenção de mecanismos ideológicos que procuram atender aos interesses economicista de educação. Visão esboçada na própria definição e nos objetivos do Instituto que conduz à formação continuada comprada pela rede Estadual de ensino, conforme exposto no item sobre a formação no Tocantins em 2007. Mas é possível, detectar seus indícios, em iniciativas mais “internas” que busquem fazer do espaço da sala de aula, o lócus onde ainda há brechas para um “burlar” das regras estabelecidas. Contrapondo-se assim, a qualquer visão mais tecnicista, ou mesmo mercadológica de educação, visando atender a princípios mais éticos e humanizadores de formação do ser humano.

Pode-se constatar, por exemplo, a existência da preocupação com um cotidiano que leve à práxis, na existência de iniciativas como o projeto de inglês (Time of English), que se propõe dar maior fundamentação à prática de sala de aula, vislumbrando ainda uma preocupação mais interdisciplinar de ensino; e até mesmo em ações como o projeto em parcerias como a com a Polícia Militar, que busca prevenir a inserção das crianças no mundo das drogas, além de outros projetos surgidos de necessidades sentidas pela escola. No que se refere, aos momentos de formação vividos, a busca pela construção da práxis, ganha uma aproximação mais significativa, pelo que se pode constatar, por meio do Dia Pedagógico.

Não se quer afirmar aqui, que necessariamente estas iniciativas já se configurem como práxis, mas vemos nelas a existência da possibilidade de se atingir o que se considera como a principal característica da práxis - a transformação – seja ela pessoal ou social. Dado

que a necessidade de transformação não poder ser imposta, ela deverá ser fruto de descobertas realizadas a partir do cotidiano docente. Assim, parafraseando Freire (1997), acreditamos que ensinar exige, dentre outras coisas: reflexão crítica sobre a prática; apreensão da realidade; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e reconhecer que a educação é ideológica. Conhecimentos, que em nossa opinião, não se consegue por meio da simples instituição de programas instrucionais, mas sim, na valorização e potencialização de iniciativas surgidas do fazer pedagógico.

Cabe, no entanto deixar claro que não estamos aqui defendendo a formação do professor reflexivo, baseada na proposta neoescolanovista, que traz em sua essência um excesso de valorização do desenvolvimento psicológico individual e esvaziamento do conhecimento científico (FACCI, 2004). Queremos, todavia, resgatar o significado etimológico da palavra reflexão, que provém do latim *reflectere*, que significa fazer retroceder, meditar, desviar da primeira direção. O que possibilitaria não só um conhecer a si mesmo, como também aos outros e a realidade a sua volta. Com base nesta rememoração, é possível admitir que dadas às condições objetivas e subjetivas para superação das inúmeras limitações, seja no aspecto da prática pedagógica, seja no campo do domínio do conhecimento científico, há a possibilidade da construção da práxis no sentido helleriano, ou seja, que leve a uma efetiva transformação da realidade do (a) aluno (a), do (a) professor (a) e da escola enquanto instituição pertencente a uma comunidade social. Para tanto, torna-se essencial então, a real efetivação de momentos de estudos que se centrem nas áreas da filosofia, da arte, da ciência e da política, dos saberes sistematizados ao longo da história. Campos do conhecimento que formam de acordo com Heller (1991) e Duarte (2001) os pilares para saída da cotidianidade (ação sem reflexão) e potencializam a constituição da práxis (ação refletida e transformadora). Porque é o conjunto destes saberes que dão fundamentação à prática pedagógica, instrumentalizando realmente o professor e a professora para a construção de uma pedagogia autônoma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“À totalidade do mundo pertence também o homem
com a sua relação de ser finito com o infinito e
com a sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia
a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber”.*
(Karel Kosik, 1976)

Chegar ao final de uma dissertação resulta menos em certezas e mais em novos questionamentos, menos afirmações e mais possibilidades. Por isso, se inicia as considerações finais com Karel Kosik, quando se refere a uma totalidade que não significa tudo o que existe, mas o todo de uma parte, de um momento histórico, de uma dada realidade; contempla a relação de finito e infinito existente no ser humano. Com isto, se quer dizer que a pesquisa sobre *“O cotidiano dos (as) professores (as) do ensino fundamental e a possibilidade da práxis no processo de formação continuada*, não termina com a elaboração final deste estudo. Outros pontos de vista, certamente, poderão ser suscitados, sem necessariamente expressar uma concordância com as análises realizadas, haja vista as várias possibilidades de leitura da realidade, dependendo da fundamentação teórica adotada pelo (a) pesquisador (a). Em nosso caso, a opção por uma análise crítico-dialética revelou que os vários elementos que interferem na vida cotidiana docente corroboram para uma realidade fragmentada, comportando contradições e consensos e por isso, carregam em si a possibilidade de se constituir nela a práxis.

Reitera-se que nesta pesquisa, o termo práxis educativa designa ao mesmo tempo uma ação de transformação interior (ou autotransformação) e transformação exterior, representando a inserção da vida cotidiana na constituição da história. Isto é, são ações desenvolvidas conscientemente com objetivos previamente definidos, que desencadeiam autotransformações e transformações sociais em prol de uma educação igualitária para todos. (HELLER, 1991)

A busca pela resposta à questão: qual a articulação existente entre o cotidiano docente e a práxis educativa no processo de formação continuada vivenciado pelos (as) professores (as) do ensino fundamental de primeira fase, do município de Tocantinópolis, no período de 2005 a 2007? Exigiu o estabelecimento de uma triangulação entre três elos da

mesma realidade: a fala das entrevistadas, as propostas oficiais de formação continuada e as ações escolares. Com base neste tripé foi possível chegar a algumas conclusões preliminares, colocadas nestes termos em virtude de se considerar a apreensão da realidade como momentos provisórios de conhecimento, dado seu movimento constante.

É possível destacar, primeiramente, que de forma geral o grupo de professoras entrevistadas apresenta uma leitura crítica da realidade educacional, procurando localizar os problemas que interferem em seu exercício pedagógico, bem como possíveis melhorias para sua atuação profissional. Considera-se que o ponto chave de todas as falas centrou-se na valorização do trabalho coletivo como estratégia para superar os problemas e as dificuldades surgidas no cotidiano docente. Percebeu-se ainda, entre as sete entrevistadas, que há professoras que demonstram, mais intensamente, angústia e até “desesperança” em relação a sua profissão, especialmente porque não existe correspondência entre uma boa valorização financeira e as exigências que lhes cabem. Em relação à formação continuada que recebem, todas se referem de maneira positiva ao Dia Pedagógico e todas teceram críticas ao Programa Circuito Campeão, considerando como principal ponto negativo o seu caráter burocrático, como por exemplo, as inúmeras fichas a serem preenchidas e a ênfase aos dados estatísticos. Não se percebeu, por parte das professoras, resistência às propostas de mudança ou mesmo de realização de projetos pedagógicos, como se pode notar pelos vários projetos em andamento idealizados pela própria escola. No entanto, observou-se de forma geral, pouco entusiasmo para projetos ou programas que lhes são impostos, sem uma discussão e/ou melhores esclarecimentos sobre sua fundamentação e forma de desenvolvimento.

Com base na fala das professoras e nas observações realizadas da formação continuada vivenciada, constata-se a existência de dois tipos de cotidiano docente. Um que se impõe às professoras da Escola Paroquial Cristo Rei, que em nossa opinião, remete ao que Heller (1991) conceitua como um conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, que por sua vez criam as condições para a reprodução social, ou seja, configura-se em ações que privilegiam o desenvolvimento do ser voltado para si mesmo, preso a análises mais micro da realidade, que subjetiva e depois reproduz toda uma gama de costumes, linguagens e normas. E outro, que se refere ao conjunto de atividades desenvolvidas que levam à constituição do ser particular, mas com possibilidades para constituição do ser genérico, ou seja, o ser autoconsciente de seu papel social, que busca a constituição da práxis, traduzindo-se, sobretudo, como fonte de desejo das professoras, mas

que ainda não se concretiza em sua plenitude. Esta autoconsciência, que se embasa em uma leitura crítico-reflexivo da realidade, objetiva a realização de uma educação igualitária, que coloca como tarefa coerente aos educadores e educadoras “[...] a irrecusável prática de entender, desafiar o educando [e a si mesmo] com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.” (FREIRE, 1997, p, 42). Isso exige um cotidiano que permita o esclarecimento dos “por quês” de uma decisão e não de outra, que possibilite aos docentes estarem autoconscientes dos possíveis resultados de suas ações junto aos alunos (as) e comunidade, que conflui para perspectiva de autoconsciência elemento essencial para a constituição da práxis. (HELLER, 1991; DUARTE, 2001)

A constatação do primeiro cotidiano foi feita principalmente, com base na observação e análise da sistemática de acompanhamento do Programa Circuito Campeão, que por meio de suas Capacitações remete as professoras a uma rotina pedagógica centrada em conhecimentos técnicos e procedimentais. E que leva as professoras por vezes a extrapolar a carga horária de trabalho, ou fazer trocas como, por exemplo, a substituição do tempo destinado ao planejamento por outras atividades integrantes da sistemática do IAS - Instituto Ayrton Senna (mentor e executor do Programa Circuito Campeão), entre elas, o preenchimento das fichas de leitura e de frequência dos (as) alunos (as). No cotidiano decorrente da rotina pedagógica instituída, o tempo para reflexões-críticas sobre os problemas enfrentados na educação, o tempo para se pesquisar, estudar e construir alternativas de trabalho que atendam as diversidades existentes em sala de aula fica cada vez mais escasso, pois existe um cronograma de conteúdos e habilidades, previamente estabelecido pelo Instituto Ayrton Senna, que deve ser seguido à risca. Todavia este tempo para estudo e pesquisa sobre a prática é cobrado das professoras, que conforme foi dito ao longo da pesquisa, “optam” por estender sua carga horária de trabalho até sua casa, para que se possa cumprir todas as tarefas pedagógicas.

O segundo cotidiano foi percebido primeiramente na proposta do Projeto Aprender para Crescer, que propunha um modo de composição das turmas e sistemática de ensino baseado principalmente nos estudos sobre as zonas de desenvolvimento de Vygotski. Conforme se observou a partir das entrevistas com as professoras e com uma coordenadora pedagógica, o principal resultado deste projeto foi a mobilização das docentes presentes na escola em 2003, com a finalidade de realizar um trabalho em que acreditavam e sentiam-se exercendo sua autoridade pedagógica de maneira autônoma, consciente e que havia sido

construída pelo coletivo escolar. Projeto este extinto, devido à adoção da sistemática do Circuito Campeão, permanecendo apenas como algumas diretrizes no Projeto Político Pedagógico da escola.

Percebeu-se ainda a existência do segundo cotidiano na realização do Dia Pedagógico e nos projetos pedagógicos da escola. Neste último destaca-se o projeto de inglês para os (as) alunos (as) dos sextos anos (5ª série), que visa melhor prepará-los para a seqüência de nível de escolaridade. O Dia Pedagógico, em geral, permitia um espaço autônomo, para estudos que pudessem embasar teoricamente algumas das ações desenvolvidas pela escola, como por exemplo, a questão da educação especial, a adoção da nomenclatura “anos de ensino” ao invés de séries, entre outros. No entanto, esta autonomia, encontra-se hoje em parte comprometida, devido ter sido incorporado ao Dia Pedagógico, temáticas da Formação à distância que são assuntos definidos pelo Instituto denominados Focos do IAS.

Outro aspecto que se deve destacar sobre a proposta oficial de formação continuada, especialmente o Programa Circuito Campeão, atualmente oferecido às professoras, é que ela contraria o que se propunha no “Projeto de Formação Continuada para Professores da Educação Básica”, da própria Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, pois nos objetivos almejados em 2005 por essa secretaria, se pretendia realizar formações que primassem pela contextualização e interdisciplinaridade nas ações pedagógicas, a proposta oficial que hora se apresenta não atende a nenhum destes dois objetivos. Pois, não contempla as especificidades do contexto de Tocantinópolis, fato perceptível no fluxograma de atividades e nas avaliações externas, ambos atendem a um modelo nacional. Além disso, não consegue ser interdisciplinar, pois as disciplinas contempladas nas discussões e nos cronogramas de atividades são língua portuguesa e matemática. Disciplinas estas reconhecidamente importantes, mas que por si só não formam um conjunto interdisciplinar. Assume assim, um caráter hierarquizador das áreas do conhecimento. Este caráter, colocado pela proposta do Estado, também foi percebido na sistemática de dinamização utilizada, principalmente, como complementação da carga horária docente, em que as professoras do 1º ao 3º ano, além das aulas em suas turmas titulares também dão aula em turmas de 4º e 5º anos, de Ensino Religioso, Arte e Educação Física. Áreas estas que não aparecem como fonte de estudo nas pautas das Capacitações do Circuito Campeão.

Compreende-se que para se ter uma formação contextualizada e interdisciplinar, é preciso considerar as especificidades de cada região, em que, por exemplo, em determinada época do ano, as crianças ajudam os pais na colheita de produtos que servem de subsistência para a família (conforme nos relatou a professora C), acarretando atrasos ou ausência em algumas aulas, o que exige da escola uma sistemática de trabalho à parte com os discentes faltosos, visando resgatar a eles os conteúdos perdidos, situação dificultada pelo trabalho com um cronograma pré-estabelecido, que segue uma numeração de aulas e de conteúdos.

É necessário a nosso ver, incluir nos debates as disciplinas de história, geografia, artes, ensino religioso e educação física, além da língua portuguesa e da matemática, formando assim um conjunto de conhecimentos necessários para uma formação integral. Haja vista, ser o domínio de todas estas áreas do conhecimento que potencializa o que nos termos hellerianos seria a saída do cotidiano, ou seja, que possibilita que vejamos além do que se apresenta aos nossos olhos, que nos ajuda a entender como a realidade se constitui e qual nossa posição no contexto social. Em outros termos, é o domínio do conhecimento historicamente acumulado, que possibilita à classe dominada reconhecer-se enquanto classe e lutar por um verdadeiro processo de transformação social.

Outro ponto a ser destacado sobre o que se observa na formação continuada dos professores, oferecida pela rede estadual de ensino do Tocantins, é que ela se ampara numa “lógica de mercado tardia”, que ressalta o aspecto individual e quantitativo do trabalho pedagógico, que reduz a capacidade de iniciativa do professor e lhe retira, em grande parte, a possibilidade de decidir sobre o desenvolvimento de suas atividades de ensino. Isto é, enquanto já se vê nas análises macro-estruturais que indicam uma reestruturação produtiva, o surgimento do modelo toyotista de produção, que acaba por exigir profissionais portadores de habilidades e conhecimentos mais complexos, que valoriza a iniciativa e a criatividade do trabalhador e que incentiva a atuação em equipe, a proposta do Estado parece andar no sentido contrário, pois divide dentro da mesma escola, os docentes por programas, Se Liga, Programa Circuito Campeão e etc., ocasionando, mesmo que inconscientemente, uma setorização das ações docentes.

Além disso, enquanto as professoras colocam em suas sugestões que gostariam de aprofundar seus saberes nas áreas do conhecimento, a proposta do Estado, revela-se preocupada que as professoras aprendam a preencher corretamente as fichas e sigam a rotina

pedagógica estabelecida. Em outras palavras apresentam uma “receita” para alcançar os índices esperados - aprovação (98%); livros lidos, 30 por aluno no ano; visitas realizadas pelos coordenadores pedagógicos, 20 em cada sala de aula anualmente e etc. Assim, criatividade e iniciativa, a partir de um trabalho coletivo, são aspectos colocados em segundo plano dentro desta proposta. O que se vê é o estímulo à competição e a busca de alternativas individuais, percebidos em ações como: extrapolar freqüentemente a carga horária de trabalho (além do que já é feito) e empregar parte do próprio salário para a efetivação de ações dentro da escola, no momento que falte recursos necessários para o desenvolvimento de uma atividade. Estes são atos merecedores de elogios ou mesmo de prêmios, buscando torná-los uma regra a ser seguida.

Não se faz aqui uma apologia, nem uma defesa do modelo toyotista de produção e nem se quer dizer também que a iniciativa individual não deva ser valorizada dentro da escola, a crítica a setorização e ao individualismo do trabalho no interior da escola, no entanto, está na possível inviabilidade provocada por estes, de se “[...] pensar a relação conhecimento – sociedade e a contribuição que os saberes disciplinares podem oferecer às problemáticas humanas e sociais.” (PIMENTA, 2005, p. 40)

Em geral o que se observa é que as professoras são colocadas como as únicas responsáveis pelos fracassos dos alunos (as), mesmo que estejam apenas executando uma tarefa. Aqueles que idealizaram a proposta de ensino adotada (Instituto Ayrton Senna – IAS) encontram mecanismos de preservação, por não estarem na relação direta com o aluno na sala de aula. No entanto, caso haja sucesso a fonte deste estaria na sistemática do Programa e não exatamente no bom trabalho das professoras. Isto é, não se registra nas avaliações que em alguns momentos, para que o trabalho pedagógico aconteça, as professoras recorrem a adaptações, que acabam exigindo um esforço além do já requerido pela profissão, que visa tapar brechas deixadas pelo programa, como: a não formação em todas as áreas do conhecimento (arte, história, geografia, religião, etc.); a conciliação do reforço com o horário de planejamento, o que resulta em alguns casos na realização deste segundo em casa, para que seja priorizado o primeiro, a fim de dar conta realmente das dificuldades de todos os alunos (as).

Percebe-se dentro desse modelo de formação docente adotado pelo Estado do Tocantins, um aspecto já sinalizado por Menezes (2003), quando destaca que uma das

vertentes conceituais dos Cursos de Capacitação é a de persuasão e convencimento dos docentes a determinada proposta, em vez de lhes proporcionar a compreensão das bases que fundamentam o processo adotado. Por isso no lugar de propiciar momentos de reflexões-críticas sobre os problemas educacionais, recorre-se a modelos procedimentais de atuação.

No que se refere aos conteúdos trabalhados nas formações continuadas, observou-se um tratamento fragmentado e aligeirado das questões em pauta, revelando assim, o fundamento da reclamação dos professores sobre o distanciamento entre teoria e prática. Fica notório, o pragmatismo, como princípio subjacente à proposta de trabalho dos conteúdos, por considerar como conhecimento verdadeiro àquele que tem utilidade, e no atual contexto, utilidade imediata. Ofusca-se assim, a perspectiva da teoria como capaz de incidir luz sobre a realidade e passa a ser buscada pela sua possibilidade de aplicação. Observa-se assim a presença da perspectiva desvirtuada de reflexão que coloca na prática a saída para todos os problemas, baseando-se, todavia, unicamente em conhecimentos técnicos. Neste sentido, cabe o alerta feito por Freire (1997, p. 43),

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo [autoconsciente] procura.

Assim, vivendo numa realidade que prima pela absorção rápida e eficaz do maior número de informações e não pelo desafio de constituir uma sólida fundamentação teórica de suas ações, o que demandaria maior tempo, exigência complicada dentro das circunstâncias em que os (as) professores (as) estão inseridos (as) (como foi visto no terceiro capítulo), alguns docentes acabam optando pelo que consideram ser o caminho mais “simples” para se dar as respostas que se esperam deles, ou seja, acabam buscando constantemente nas formações, sugestões de atividades práticas, e até “mágicas”, que possam ser aplicadas indistintamente na resolução dos problemas da sala de aula.

Diferente de um processo de valorização da escola e trabalho docente, as condições de trabalho e atividades de formação que se tornaram dominantes na escola hoje, sutilmente escondem um esvaziamento das condições necessárias para que os professores

possam desvelar o que Heller chama de “segredo”, que surge no contexto da vida cotidiana e que seria o responsável pela existência de uma cultura dominante. De acordo com a referida autora (1991, p. 327) este segredo privilegia alguns conteúdos cognoscitivos cotidianos, sendo assim, “[...] é a iniciação ao conhecimento de algum saber cotidiano que não é transmitido simplesmente de geração a geração, e sim, pelo contrário, é comunicado a pessoas eleitas segundo determinados critérios”. Por meio dele, pode-se sustentar o distanciamento das pessoas em relação a determinados temas, ou mesmo mantê-las em um estado iniciante a cerca de alguns assuntos, ou seja, manteria algumas pessoas apenas no pensamento repetitivo, enquanto a outras se daria a possibilidade de ascender ao pensamento inventivo. Pensamentos estes que no movimento de unidade levam à constituição da práxis.

Acreditamos que valorizar a escola e o trabalho docente passa pela possibilidade do exercício efetivo da reflexão-crítica que fundamenta a formação dos (as) professoras como intelectuais críticos, que por sua vez percebem a existência deste segredo e participam ativamente no desvelamento do “[...] oculto, por desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como ‘natural’, por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino atrapalha-se em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo.” (GHEDIN, 2005, p. 140)

Retomando então a pergunta que nos motiva nesta investigação (se haveria ou não uma relação entre cotidiano e práxis nas formações continuadas?), chega-se a conclusão de que a relação existente entre o cotidiano e práxis na realidade investigada, não pode ser definida de uma forma exata e definitiva. No entanto, dado as condições em que se desenvolvem os processos de formação docente analisados, torna-se possível desenvolver uma escala onde determinadas situações, ou experiências desenvolvidas no interior da escola, permitem maior ou menor possibilidade de aproximação com a práxis. Por isso, do conjunto de questões observadas, diferenciamos aqui uma situação institucionalizada, promovida pelo Estado do Tocantins, que não leva a constituição da práxis, e outra, vivida na essência do coletivo docente da Escola Cristo Rei que poderia ser chamada de “subversiva”, onde se percebeu elementos que potencialmente favorecem a sua existência.

Então, tomando como base apenas a proposta de formação continuada da rede Estadual de Ensino do Tocantins, que tem na sistemática do Programa Circuito Campeão suas diretrizes gerais, percebemos sua tendência a obstacularizar a unidade entre teoria e prática,

entre pensamento repetitivo e inventivo, ou ainda da unidade entre intencionalidade das ações por parte dos sujeitos, autonomia e busca coletiva da resolução dos problemas, aspectos fundamentais a constituição da práxis. O objetivo, neste caso é formar profissionais eficazes e eficientes dentro de um modelo pré-determinado e não de criação própria. Tendo em vista que os (as) professores (as) não deveriam ensinar o que consideravam ser importante, mas o que o programa [Circuito Campeão] determina como importante, conforme se ouviu das próprias representantes da Diretoria Regional de Ensino (DRE).

Do lado das realizações próprias da escola, no entanto, mesmo estando inserida numa lógica que implica em sérias dificuldades para o desenvolvimento da práxis transformadora, foi possível observar que as professoras da escola pesquisada abrem, silenciosamente, espaços de reflexão-crítica, quando preservam alguns elementos importantes como: a intencionalidade, a autonomia e a busca coletiva. Isto é, a realização de ações conscientemente planejadas, que leva tanto ao desenvolvimento do indivíduo quanto do humano genérico (HELLER, 1991). Estas ações “conscientes” aparecem em projetos que a escola desenvolve como, por exemplo: os estudos de inglês, já citado anteriormente; o Projeto de Erradicação das Drogas – PROERD; e a proposta da sala de recurso, para atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como em outros momentos de formação propiciado pelo Dia Pedagógico.

Ainda no que se refere às realizações próprias da escola, faz-se necessário lembrar o Projeto Aprender para Crescer, substituído em 2005 pelo programa Circuito Campeão, que parece ter tentado alicerçar a adoção de uma postura de reflexão-crítica com base em momentos de estudos. Pois, nas entrevistas, as professoras revelaram, fazendo referência ao Projeto, uma percepção de que quando a escola tem as condições para se reunir e elaborar uma proposta autônoma, embasada teoricamente, é possível alcançar bons resultados que integrem os aspectos quantitativos e qualitativos. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB/2005⁶⁵, revelam que antes do programa Circuito Campeão a escola Cristo Rei já alcançava o índice de 4,7, índice este acima da média geral do Estado do Tocantins que era e continua em 3,6.

Por fim, o grande receio que acompanha a conclusão preliminar desta pesquisa, é que esta fase inicial da práxis, ou seja, a autoconscientização do sujeito, ao invés de se

⁶⁵ Disponível no site <http://ideb.inep.gov.br/Site/>, acessado em outubro de 2007.

disseminar ou ganhar força, seja paulatinamente suprimida pelas propostas oficiais, pois estas passaram a dar destaque aos saberes tácitos, que de pouco ou nada servem para se alcançar resultados realmente significativos para a transformação da realidade em questão, conforme já destacado nas palavras de Freire (1997). Sendo assim, não levam a efetivação da práxis.

Dado o que se observou em todo o estudo desenvolvido nesta dissertação, defende-se que ao invés de se apresentar aos professores modelos prontos para o desenvolvimento da escola e dos processos de ensino, as formações continuadas precisam primar pelos fundamentos filosóficos das diversas áreas do conhecimento científico, estético e ético que permitam a reflexão-crítica sobre a sua profissão e a busca de alternativas para superação das condições objetivas e subjetivas que não admitem a autoconsciência e a transformação da realidade, ou seja, a práxis educativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
- ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANDERSEN, H. C. **Contos de Andersen**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Ed. Xamã, 2006.
- ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n, 113, p.167-184, julh. 2001.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Cortez, 1982.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**. Campinas, SP, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.
- BOURDIEU, Pierre. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, Renato (Org.) **Sociologia**. Ática: São Paulo, 1980. Coleção Grandes Cientistas Sociais
- BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CABRAL NETO, A. & CASTRO, A. M. D. A. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o privado**, Rio Grande do Norte, v. 5, p.7-23, jan./jun. 2005.
- CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Alice Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CARVALHO, M. C, PAULO NETTO, J. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n, 114, p.7-28, nov. 2001.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, Redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; SC: UNC, 2001 (Coleção Educação Contemporânea).

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Pretrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHEVALIER, Jean [et. al.]. **Nó. Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad.Vera da Costa e Silva. 20 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. p. 636-639.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

CUNHA, Luis Antonio. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 4, p. 79-110, set. 1979.

_____. **Uma leitura da teoria da Escola Capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências Latino-Americanas. **Revista USP**, n. 17, mar./abr./maio, 1993.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DICIONÁRIO BRASILEIRO. Prof. Alpheu Tersariol (Org.) São Paulo: Edelbra Ed., s/d.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 55).

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

ESCOLA PAROQUIAL CRISTO REI. **Projeto político pedagógico**. Tocantinópolis, 2007.

ESCOLA PAROQUIAL CRISTO REI. **Projeto Aprender Para Crescer**. Tocantinópolis, 2005.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados. 2004. (Coleção formação de professores)

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovani (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 24, n.82, abr. 2003.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2000.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** conhecimento e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOZZI, Gustavo. Práxis. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política.** 3 ed. v. 2. Brasília, DF: Ed. UNB, 1991, p. 987-992.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana.** 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

_____. **O cotidiano e a história.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOWARD, Caygill. Experiência. **Dicionário Kant.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2000, p. 137.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programa Circuito Campeão**: desenvolvendo o potencial das novas gerações. Capacitação 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2006**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>. Acesso em: maio 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Contagem da população 2007**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/TO.pdf>. Acesso em: setembro 2007.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo**. São Paulo: Ática, 1996.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTERDBR, 2005 (Coleção Educação Contemporânea)

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, n. 14, p. 5-18, mai./jun/julh/ago, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. Coleção Perspectivas do homem, v. 100.

_____. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Trad. de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (Org.) **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. Trad. Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIZ, Ricardo Spíndola. **O cotidiano como práxis pedagógica emancipatória na formação em processo de alfabetizadoras (es) de camadas populares**: o caso do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – DF. 2003. 80f. .Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília – UNB, Brasília – DF, 2003.

MARQUES, Mário Osório. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 54, p. 43-50, abr./jun. 1992.

MENEZES, Cecília M. de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul/dez. 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estatísticas dos professores no Brasil**. Outubro de 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=799&Itemid=839> Acesso em abr. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. Acesso em out. de 2007.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da Educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

NICOLA, Abbagnano. Potência. **Dicionário de Filosofia**. Revisão e trad. dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 782 e 785.

NÓVOA, António. Diz-me como ensina e dir-te-ei quem és e vice-versa. In: **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 13 set. 2001.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 54)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PALACIN, Luís. **Coronelismo no extremo Norte de Goiás**. Goiânia: UFG, São Paulo: Loyola, 1990.

PAREDES, José Bolívar Burbano. A reflexividade como eixo articulador na organização e desenvolvimento de currículos de cursos de formação de professores. In: CAMPELLO, José Erasmo. **Paradigma, vivências e currículo**. São Luis: Imprensa Universitária, 2004. (Coleção Prata da Casa)

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIANCIOLA, C. Alienação. In. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 3 ed. v. 1. Brasília, DF: Ed. UNB, 1991, p. 20-23.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: conhecimento e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores**: intenção e realidade. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

PIOTTE, J. M. **O pensamento político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.

PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO – TOCANTINÓPOLIS, 2007.

Portal Ayrton Senna: Acelera Brasil. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/>. Acesso em: ago. 2007.

Portal Ayrton Senna: Circuito Campeão. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/>. Acesso em: ago. 2007.

Portal Ayrton Senna: Se liga. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/> Acesso em: ago. 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 22, abr. 2007.

REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. n. 1, jul. 2007. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/>. Acesso em: set. 2007.

RICHARDSON, Jarry R. (et. al.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, Maria Luiza. **A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus.** 2. ed. Cortez, São Paulo, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

RUIZ, Antonio Ibañez. Educación para dirigentes vs educación para dirigidos: la igualdad educativa en Brasil. In: **CEA Hoy**, México: Editorial del Magisterio “Benedito Juaréz”, ago. 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 6, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, Otávio Barros. **História do Tocantins e de sua gente: uma luta secular.** Araguaína: Federação das Indústrias do Estado do Tocantins, Brasília: Solo Editores, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Carlo Antônio Oliveira. **Repensando o Turismo em Tocantinópolis: críticas e possíveis viabilidades.** Goiânia: Kelps, 2007.

TOCANTINS. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto De Formação Continuada Para Professores da Educação Básica.** Regional Tocantinópolis, 2005.

TOCANTINS. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. **Censo Escolar 2006.** Disponível em: http://www.seduc.to.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=342&Itemid=25. Acesso em maio 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Tocantinópolis aspectos econômicos. Disponível em: <http://www.tocantinopolis.to.gov.br>. Acesso em: maio 2007.

UNESCO. **O perfil do professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam** – pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez . **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

ATAS DO DIA PEDAGÓGICO DA ESCOLA PAROQUIAL CRISTO REI, 2007.

RELATÓRIO DA PRIMEIRA ETAPA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2007.

FLUXOGRAMA DAS AULAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: Língua Portuguesa e Matemática. Instituto Ayrton Senna, 2007.

MATRIZES DE HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA DAS SÉRIES INICIAIS A 4ª SÉRIE, DO ENSINO FUNDAMENTAL. Instituto Ayrton Senna, 2007.

MATRIZES DE HABILIDADES DE MATEMÁTICA DAS SÉRIES INICIAIS A 4ª SÉRIE, DO ENSINO FUNDAMENTAL. Instituto Ayrton Senna, 2007.

PAUTA DA CAPACITAÇÃO INICIAL DO PROGRAMA CIRCUITO CAMPEÃO, 2007.

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA
DOCENTES

1. Informações gerais:

- 1.1. Qual sua escolaridade?
- 1.2. Há quanto tempo atua no magistério?
- 1.3. Com quais níveis de ensino já trabalhou?
- 1.4. E atualmente com qual nível está trabalhando?
- 1.5. E em qual a série você atua?

2. Quais as atividades que o professor (a) desenvolve?

- 2.1. Num dia normal de aula o que você faz na escola?
- 2.2. Você trabalha somente nesta escola ou atua também em outra instituição?
- 2.3. O fato de você trabalhar em mais de um lugar interfere na sua prática? De que forma?
- 2.4. Quantos dias na semana você trabalha?
- 2.5. Em quantos turnos?
- 2.6. Você acha que dessa forma é possível conhecer bem seus alunos?
- 2.7. Como você resolve as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos?
- 2.8. Qual sua carga horária de trabalho?
- 2.9. A que horas você descansa, planeja, lê outros livros que não sejam da escola?
- 2.10. Das atividades listadas no início, quais necessitam mais do seu tempo?
- 2.11. O tempo que você tem na escola é suficiente para desenvolver todas as atividades que você listou?
- 2.12. Você gostaria de permanecer mais tempo na escola para o desenvolvimento de suas atribuições?
- 2.13. Você desenvolve essas atividades apenas no espaço da escola?
- 2.14. Tem alguma atividade que você não consegue desenvolver apenas no espaço escolar? Qual? Por quê?
- 2.15. Que ações você gostaria de realizar dentro da escola que não o faz?

3. Por que estas atividades são desenvolvidas?

- 3.1. As atividades que você desenvolve na escola você as propõe ou alguém lhe disse que elas deveriam ser realizadas?
- 3.2. Na sua opinião, qual a importância destas atividades?
- 3.3. Das atividades que você realiza, qual é a que mais gosta de realizar?
- 3.4. E qual das atividades, você não gosta de fazer?
- 3.5. Tem alguma que você não faz ou faz raramente?
- 3.6. No desenvolvimento de qual atividade você se sente realizado (a)? Por quê?
- 3.7. A realidade vivida fora da escola requer a realização de alguma destas atividades especificamente?
- 3.8. De que forma as atividades desenvolvidas na escola interferem no bairro, na família?
- 3.9. As atividades que você realiza dentro da escola interferem na sua vida profissional? E na sua vida pessoal?
- 3.10. Há momentos vividos por você fora da escola que são importantes para seu desempenho enquanto docente? Quais?
- 3.11. A sua vida pessoal vivida fora da escola, interfere ou não na sua atuação docente? De que forma?

4. Como são desenvolvidas estas atividades?

- 4.1. Você prefere trabalhar mais individualmente ou coletivamente?
- 4.2. Você vivencia mais atividades individual ou coletiva?
- 4.3. Quais atividades são desenvolvidas individualmente?
- 4.4. E quais são as coletivas?
- 4.5. Em quais desses momentos você sente que aprende mais?

5. Como se sente em relação à profissão?

- 5.1. Você se sente realizado enquanto professor (a)?
- 5.2. Se lhe oferecessem outra profissão você deixaria de ser professor (a)?
- 5.3. O que não lhe satisfaz nesta profissão?
- 5.4. O que você acha importante para melhorar sua profissão?
- 5.5. As melhoras devem ser no campo individual ou coletivo?
- 5.6. De que forma se alcançaria essas melhorias?
- 5.7. Defina o que significa ser professor (a) para você.

6. Como os professores (as) definem os encontros de formação continuada?

- 6.1. Além do Curso de Capacitação, quais outros momentos de formação continuada você vivencia?
- 6.2. Quando cada um desses momentos acontece?
- 6.3. Você acha que tem muitos ou poucos encontros?
- 6.4. Tem algum encontro que você retiraria?
- 6.5. E o tempo de duração de cada um é suficiente para o seu entendimento dos assuntos em pauta?
- 6.6. Quem participa destes encontros?
- 6.7. Você participa de todos?
- 6.8. Na sua opinião, qual a importância da formação continuada para sua vida profissional? E para sua vida pessoal, ela é importante?
- 6.9. Nesses encontros, você costuma fazer perguntas?
- 6.10. Que tipo de pergunta você faz?
- 6.11. E se ficar alguma dúvida a respeito do que foi trabalhado, como você faz para resolvê-la?
- 6.12. Todos estes momentos de formação continuada são propiciados pela Secretaria de Educação?
- 6.13. Você participa de outros encontros que não são propostos pela Secretaria de Educação? Quais?
- 6.14. Em qual momento de formação você percebe que aprende mais?
- 6.15. Houve alguma mudança nos encontros de formação continuada este ano (2007) que não existia nos anos anteriores?
- 6.16. Em sua opinião os encontros deste ano estão contribuindo mais com sua prática docente que os dos anos anteriores? De que forma?
- 6.17. Eles estimulam você a estudar mais?

7. Como se definem os conteúdos das formações continuadas?

- 7.1. Nos encontros de formação continuada, o que geralmente você estuda?
- 7.2. Você tem acesso a eles antes dos encontros?
- 7.3. É importante ter acesso aos conteúdos antes dos encontros? Por quê?

- 7.4. O tempo para estudar os conteúdos antes dos encontros é suficiente? Por quê?
- 7.5. Quem faz a escolha dos conteúdos a serem estudados nas formações?
- 7.6. Você participa da escolha desses conteúdos?
- 7.7. É importante que o professor (a) participe da escolha dos conteúdos?
- 7.8. Eles estão ligados as suas necessidades de sala de aula?
- 7.9. Você considera que os conteúdos estudados lhe fazem refletir sobre a sua prática?
- 7.10. Esses conteúdos modificam seu relacionamento com seus alunos? De que forma?
- 7.11. Há algum assunto que você gostaria de estudar nas formações e não tem estudado? Qual?
- 7.12. Nas ações fora da escola, você utiliza os assuntos trabalhados?
- 7.13. Nos encontros de formação, você discute questões políticas?
- 7.14. É importante discutir questões políticas ou é melhor ver apenas como devem ser trabalhados os conteúdos?
- 7.15. Na sua opinião, são trabalhadas muitas teorias em todos os encontros?
- 7.16. Dos teóricos vistos, qual você considera que está mais presente em sua prática docente?
- 7.17. O que você considera de mais importante nessa teoria?
- 7.18. As formações devem priorizar mais questões teóricas ou práticas? Você pode dar exemplo do que considera questões práticas?
- 7.19. Em sua opinião qual a relação existente entre teoria e prática?

8. De que maneira é trabalhada os conteúdos das formações continuadas?

- 8.1. Quem ministra os momentos de formação continuada?
- 8.2. Você gostaria de indicar os ministrantes dos encontros? Por quê?
- 8.3. Antes de começar cada encontro é realizada uma retrospectiva do que se viu na etapa anterior?
- 8.4. A cada encontro são feitas perguntas a respeito da aplicabilidade em sala de aula do que se viu no encontro anterior?
- 8.5. Vocês falam sobre o fazem em sala de aula durante os encontros de formação?
- 8.6. Você desenvolve em sala de aula tudo o que é visto nos encontros?
- 8.7. Durante os encontros, os estudos são realizados mais individualmente ou coletivamente?
- 8.8. E para os momentos de estudos como são organizados os participantes?
- 8.9. Você considera que aprende mais a partir da leitura individual, leitura e discussão em grupo ou aula expositiva?
- 8.10. Ao final de cada encontro há momentos de auto-avaliação ou avaliação?
- 8.11. Quem realiza as avaliações?
- 8.12. Qual a importância dessas avaliações?

9. Quais recursos são utilizados nos encontros de formação continuada?

- 9.1. Para estudar os conteúdos dos encontros vocês utilizam apostilas, livros, ou o que?
- 9.2. Nos encontros é utilizado algum recurso visual ou áudio-visual?
- 9.3. Que recursos se usam com mais frequência?
- 9.4. Que tipo de recurso favorece mais seu aprendizado?
- 9.5. Você considera importante usar recursos do próprio meio?
- 9.6. Nos encontros são utilizados recursos do meio?
- 9.7. O uso de recursos é importante? Por quê?

10. Como é feito o acompanhamento das ações docentes?

- 10.1. As pessoas que ministram o curso fazem visitas às escolas e a sua sala de aula em outros períodos que não sejam dos encontros de formação?
- 10.2. Quando você tem alguma dúvida no dia-a-dia a quem costuma recorrer?
- 10.3. Suas principais dúvidas são referentes a que?
- 10.4. Você faz algum tipo de registro ou relatório sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula?
- 10.5. Na sua opinião, qual a importância de fazer registros sobre as ações desenvolvidas?
- 10.6. Sobre o que mais você registra?
- 10.7. Com que periodicidade você faz o registro?
- 10.8. Você os entrega para alguém?
- 10.9. Para quem você os entrega?
- 10.10. Há um retorno para você a respeito do que foi registrado?
- 10.11. Em que momento do dia você faz seus registros?
- 10.12. De que forma o registro das ações desenvolvidas ajuda no desempenho da docência?

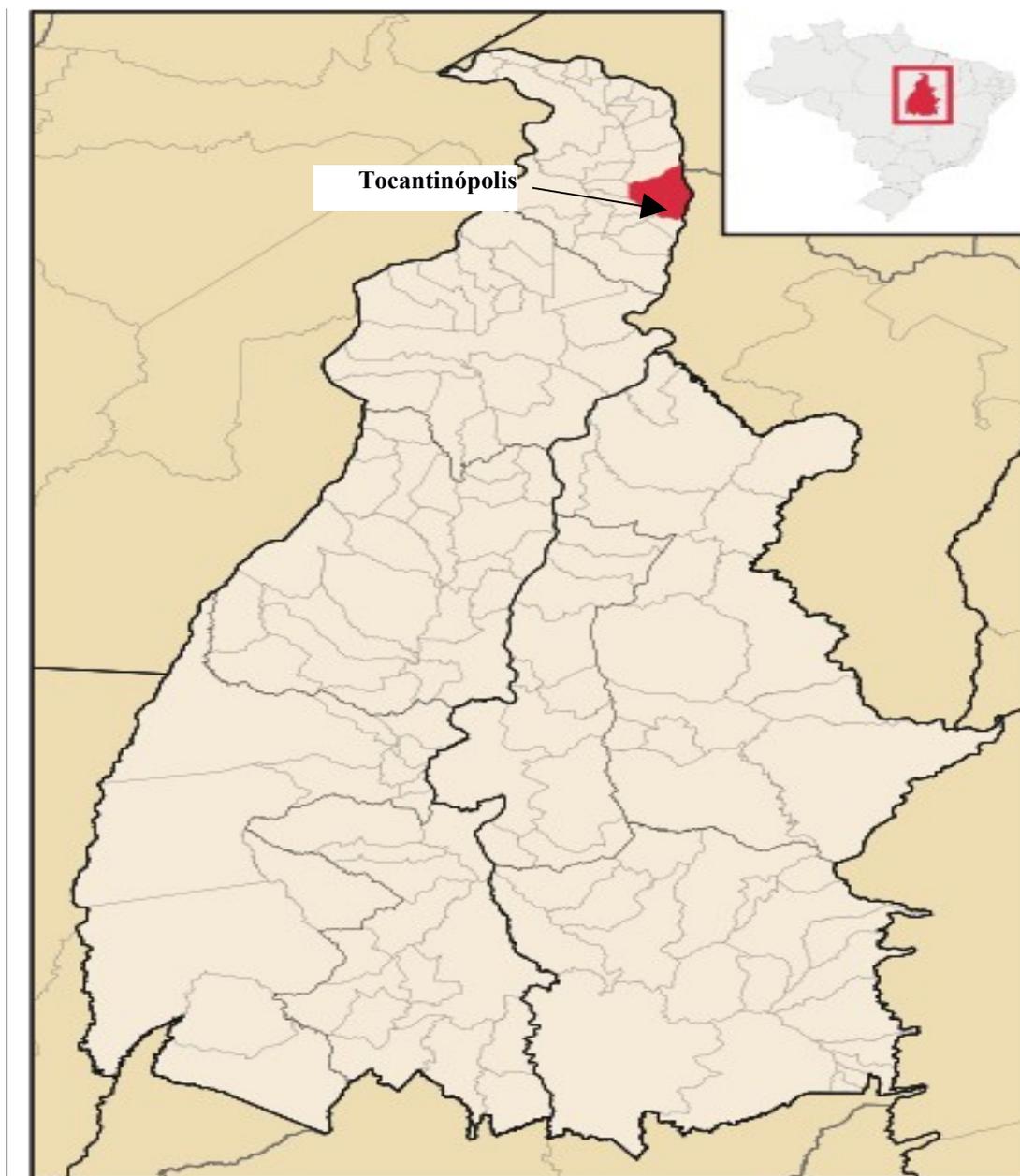
11. Quais os resultados percebidos a partir dos encontros de formação continuada?

- 11.1. Você já implementou mudanças em sala de aula a partir dos estudos realizados nas formações continuadas? Você poderia citar algumas?
- 11.2. Você considera que os encontros de formação continuada interferem na sua relação com seus alunos (as)? De que forma eles interferem?
- 11.3. Você considera que os estudos realizados nos momentos de formação continuada trouxeram melhorias à sua prática em sala de aula?
- 11.4. De que forma você vivencia a práxis educativa em sala de aula?
- 11.5. E como vocês vivenciam na escola práxis educativa?
- 11.6. Ela é possível de ser realizada?
- 11.7. O que é práxis para você?

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA
COORDENAÇÃO E DIREÇÃO

1. Como estão estruturados os encontros de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado, em termos de: periodicidade, número de participantes e sua distribuição (se ficam todos juntos ou separados)?
2. Como são escolhidos os temas/conteúdos a serem estudados nos encontros?
3. Quem ministra os cursos de formação? São formadores vindos de fora ou da própria cidade?
4. Que conteúdos foram estudados no último encontro?

ANEXO A
MAPA DO ESTADO DO TOCANTINS



Fonte: www.wikipedia.org.br

ANEXO B

MAPA DA REGIÃO DO BICO DO PAPAGAIO

NO ESTADO DO TOCANTINS

