

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): movimentos de criação?

São Luís/MA
2010

EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): movimentos de criação?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria de Fátima da Costa Gonçalves

São Luís/MA
2010

Ferreira, Edith Maria Batista.

Formação de professores(as): movimentos de criação?/ Edith Maria Batista Ferreira. _ São Luís, 2010.

180 f

Orientadora: Profª Drª. Maria de Fátima da Costa Gonçalves.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2010.

1. Reprodução cultural 2. Professor pesquisador 3. Resistência I. Título.

CDU 371.13

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: movimentos de criação?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima da Costa Gonçalves

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima da Costa Gonçalves (Orientadora)
Doutora em Políticas Públicas (UFMA)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Célia Frazão Soares Linhares
Doutora em Ciências da Educação
Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Maria Alice Melo
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Ao Claudio Ribeiro, meu marido.

Ao Pedro Henrique e à Maria Eduarda,
meus filhos amados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, refúgio, consolo, fonte de coragem e perseverança, amigo sempre presente em minha vida, orientando-me a ser uma pessoa melhor, mais humana, no uso do conhecimento adquirido.

Aos meus pais, que, numa combinação perfeita (embora não percebam isso), são exemplos de força e coragem (mãe); simplicidade e amabilidade (pai).

Ao meu marido, Claudio Ribeiro, amante companheiro, que soube ter paciência e respeitar minha presença ausente durante a jornada do Mestrado.

Aos meus filhos, Pedro Henrique e Maria Eduarda, pela forma alegre, contagiante, com que me ajudaram a renovar as forças para continuar o caminho.

À Wilsonira Ferreira (Tioca) e Ricardo Pontes (Tado), pessoas por quem tenho grande amor, principalmente por compartilharem comigo a criação daqueles que são minha razão de existir, meus filhos.

Às irmãs Edla e Will, com quem tenho a alegria de compartilhar a vida.

À professora Maria de Fátima da Costa Gonçalves, orientadora e companheira nos meus descaminhos durante a construção deste trabalho, mas, sobretudo, por ter me feito entender, pela experiência, que a exigência do rigor científico não é incompatível com a amorosidade tão necessária às relações educativas.

À Professora Célia Linhares, que me permitiu viver essa experiência linda e fértil de formação de professores pesquisadores, e que de maneira tão respeitosa ensina e aprende.

Às professoras e aos professores do Mestrado em Educação que compartilharam seus saberes, mas principalmente à professora Adelaide Coutinho, que pôs abaixo minhas crenças sobre a educação e me ensinou a ter um olhar mais crítico sobre a realidade brasileira.

Às professoras Maria Alice Melo e Francisca Lima pelas preciosas contribuições conferidas a este trabalho quando da sua participação na banca de qualificação.

À Tia Preta, tia amada, que acompanhou bem de pertinho os sabores e dissabores deste Mestrado, acolhendo-me em sua casa para que encontrasse paz e sossego para a escrita. O carinho se estende também às suas filhas Sione, Simone e Synara.

À Elinete Pestana, companheira de longa data, que colabora na educação de meus filhos, cuidando deles com seus excessos, mas também com dedicação e carinho.

À querida amiga Sheila Coelho, companheira com quem dividi, desde o início, o sonho de fazer o Mestrado, o desenho da dissertação e as alegrias e angústias da escrita.

Às amigas Aline Andrade, Conceição Garcês e Francisca Lima, pelos momentos de alegria, partilha de saberes e solidariedade na vivência do Mestrado

À amiga Arsenia Formiga, por ser presença constante em minha vida e por ter-me apresentado o NUPECOM, possibilitando-me o acesso à história de um projeto de formação de professores/as tão belo.

Ao Walmir de Jesus Moreira Serra, pelas orientações jurídicas quando do início do Mestrado.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade Atenas Maranhense (FAMA), principalmente à bibliotecária Ledany Velozo, por ter me oportunizado um local sossegado para estudar.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís e à Secretaria de Estado da Educação, por terem me concedido a licença para estudo.

Às professoras da Escola Comunitária Frei Osvaldo, em especial a Adriana Lopes, Claudileude Silva, Gorete Silva, Rosângela Pavão e Silvana Frazão, por me fazerem ter esperança na educação.

À amiga Cristiane Lima, que me emprestou seu apartamento para estudar; um lugar santo, onde o silêncio e a presença divina me ajudaram na organização do pensamento.

Às Professoras pesquisadoras do NUPECOM/SEMED, às coordenadoras, à consultora e às professoras colaboradoras, por me terem feito compreender que o desejo de aprender é uma atitude de rebeldia porque aguça a curiosidade e estimula a capacidade de arriscar-se, de aventurar-se.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

[...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta de influências das forças sociais, que não se compreende fora das tensões entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] Afinal, a minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não se tornar objeto, mas sujeito também da história.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam”.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar táticas utilizadas pelos/as professores/as do NUPECOM como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Educação de São Luís. As questões centrais que permeiam este estudo são: como o NUPECOM tem se constituído uma forma extraoficial de formação de professores/as na Rede Municipal de Educação de São Luís e de que forma as professoras pesquisadoras resistem ao modelo de reprodução cultural imposto pelo Programa oficial de formação de professores? Partimos do pressuposto de que a formação continuada pautada no modelo da racionalidade crítica, com ênfase na formação do/a professor/a pesquisador/a, pode contribuir para que se percebam os conteúdos ideológicos que permeiam a prática de ensino e se vislumbrem propostas mais emancipadoras. A pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque na história oral, e teve como sujeitos nove integrantes do NUPECOM que participaram da experiência de formação pela pesquisa no período de 2003 a 2008. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, além da análise documental, incluindo relatórios institucionais, publicações, projetos de pesquisa-intervenção, memorial e relatórios de pesquisa. Os estudos de Bourdieu, Foucault, Certeau, Linhares, Garcia, Demo, entre outros, constituíram o ponto de partida para que pudéssemos problematizar as concepções de reprodução cultural, relações de poder, resistência, táticas e professor/a pesquisador/a. Podemos inferir, a partir das pistas encontradas, que os discursos de verdade objetivam construir o consenso em relação às ações de governo e legitimar a reforma de Estado. Portanto, é preciso atentar para a força do discurso ideológico e para as inversões que podem operar no pensamento e na prática pedagógica. A formação de professor/a pautada nos modelos da racionalidade técnica ou prática favorecem o continuísmo e o revigoramento dos ditames neoliberais. A formação do/a professor/a pesquisador/a recupera a autonomia intelectual e pedagógica, usurpadas pela lógica capitalista impregnada nos processos educativos, conduzindo a práticas mais emancipadoras.

Palavras-chave: Reprodução cultural. Professor/a pesquisador/a. Táticas.

ABSTRACT

The aim of the present study was to analyze approaches used by NUPECON Professors as to opposition to cultural replica process set forth by the continued education program of the county of São Luis, MA –Brazil. The following issues are raised on the subject: how has NUPECON been extraofficially constituted for the training of teachers in the Municipal Education Network of Sao Luis, and how do the researching teachers resist to the cultural reproduction model imposed by the official teacher training Program? We hold the supposition that continuing education guided by the critique rationality model, with emphasis on the researching teacher, may contribute for the perception on ideological contents in the teaching practice resulting in more emancipating proposals. A qualitative study focusing on the oral history with nine participating subjects from NUPECON in the period of 2003 to 2008. A semistructured interview was utilized for data collecting, besides documental analysis, institutional reports, publications, intervention research projects, memorial and research report. Studies by Bourdieu, Foucault, Certeau, Linhares, Garcia, Demo, among others, comprised the starting point so that we could question the cultural reproduction concepts, power relationships, resistance, approaches and researching teacher. As from the found clues we may infer that the true discussions aim at building a consensus with respect to government actions, and legitimate State reform, therefore, it is necessary to recognize the value of ideological argument as well as to inversions which may operate in pedagogical practice and thought. The training of researching teachers grounded on practical or technical rationality models favor the continuism and reinvigoration of neoliberal principles. The training of the researching teacher improves intellectual and pedagogical autonomy – seized by the capitalist reasoning imbued in the education processes – leading to more emancipating practices.

Keywords: Cultural reproduction. Researching teacher. Approaches.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BM	– Banco Mundial
CARE	– Centro de Pesquisa Aplicada à Educação
CEFE	– Centro de Formação do Educador
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina
CNE	– Conselho Nacional de Educação
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EUA	– Estados Unidos da América
GCCP	– Grupo de Pesquisa Cultura Científica e Produção de Conhecimento Educacional
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FSADU	– Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NUPECOM	– Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada
OEA	– Organização dos Estados Americanos
ONG	– Organização Não-Governamental
OMC	– Organização Mundial do Comércio
PCN's	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	– Plano de Decenal de Educação
PES	– Planejamento Estratégico Situacional
PL	– Projeto de Lei
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPE	– Projeto Principal de Educação
PROFA	– Programa de Formação de Alfabetizadores

- PROMEDLAC – Project Mayeur dans Le Domaine de l'Education em Amerique Latine et les Caribes
- SEMED – Secretaria Municipal de Educaçãõ
- UFMA – Universidade Federal do Maranhão
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educaçãõ, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	p.
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Pontos de partida teóricos.....	20
1.2 Campo de estudo e metodologia de investigação.....	26
2 O DESLOCAMENTO DO/A PESQUISADOR/A DAS SUAS RELAÇÕES USUAIS E FAMILIARES: o processo de construção do objeto de pesquisa	31
2.1 Formação de professores como tema e objeto de investigação...	32
2.2 Os territórios teóricos percorridos na construção do objeto de investigação.....	35
2.3 O intrincado jogo do processo de investigação – a escolha metodológica.....	38
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: um campo de resistências e silêncios	44
3.1 A reforma educacional e suas implicações para a formação de professores: buscando entender os fios de uma intrincada relação..	46
3.1.1 Breves considerações sobre a política neoliberal e a reforma educacional no Brasil: efeito dominó.....	54
3.2 A política municipal de formação de professores/as em São Luís-MA.....	69
3.2.1 Como tudo começou: o Programa <i>São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo</i>	70
3.2.2 A concepção de formação continuada defendida pelo Programa <i>São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo</i>	75
3.2.3 Caminhando para uma síntese.....	79
4 PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A: reprodução cultural ou produção de conhecimento?	83
4.1 Os intelectuais e a profissão docente.....	83
4.2 Modelos de formação de professores/as e implicações para a prática docente.....	88
4.2.1 A racionalidade técnica e a reprodução cultural.....	88

4.2.2	A racionalidade prática.....	93
4.2.3	A Racionalidade Crítica.....	101
5	POR ENTRE PEDRAS E FLORES DO CAMINHO CONSTRUÍDO	
	PELO NUPECOM – a face da reprodução e o reverso da invenção...	108
5.1	A trajetória de constituição do NUPECOM: um projeto que nasce do desejo coletivo.....	110
5.2	Uma Comunidade Científica Ampliada: notas sobre a opção teórico-metodológica do NUPECOM.....	119
5.3	Táticas docentes: formas de resistência ao modelo de reprodução cultural	127
5.3.1	Ser professora pesquisadora: tática de burlar a ordem.....	132
5.3.2	Ser professora pesquisadora: narração de quem vive/viveu essa experiência.....	139
5.3.3	A pesquisa-intervenção e a ressignificação da relação teoria e prática.....	146
6	UMA CONCLUSÃO QUE CONDUZ AO RECOMEÇO	152
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICES.....	168
	ANEXOS.....	178

1 INTRODUÇÃO

Meu Destino

Nas palmas de tuas mãos
leio as linhas da minha vida.

Linhas cruzadas, sinuosas,
interferindo no teu destino.

Não te procurei, não me procuraste –
íamos sozinhos por estradas diferentes.

Indiferentes, cruzamos
Passavas com o fardo da vida...

Corri ao teu encontro.
Sorri. Falamos.

Esse dia foi marcado
com a pedra branca da cabeça de um peixe.

E, desde então, caminhamos
juntos pela vida...
(Cora Coralina)

Rememorar o percurso de construção da nossa identidade pessoal e profissional nos permite voltar um olhar mais reflexivo para os processos que nos mobilizaram para a investigação da formação de professores/as, buscando identificar as linhas que se cruzaram no caminho. Esse exercício é extremamente desafiador!

O primeiro contato com a experiência de formadora aconteceu quando do nosso ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 1995. A disciplina de Estágio Supervisionado II, obrigatória no currículo, nos colocou diante de um desafio: desenvolver, junto com duas escolas públicas de São Luís, um projeto de capacitação de docentes, cuja linha de ação deveria partir de uma concepção dialética de ensino, em que a prática vê-se permeada pela reflexividade¹.

Essa experiência nos colocou em contato direto com as seguintes questões inerentes à prática de formação de professores/as: Como articular teoria e

¹ Reflexividade aqui era entendida com base na epistemologia da prática de Shön (2000). O ensino prático reflexivo seria aquele em que se aprende principalmente através do fazer, apoiado pela instrução. A aprendizagem prática reflexiva permite um tipo de reflexão-na-ação.

prática? Como assumir um posicionamento reflexivo no cotidiano escolar? À medida que avançávamos na disciplina, fazíamos um deslocamento interessante: de aluna para formadora, o que nos permitia perceber que essa nova função requeria habilidades (organizativa, reflexiva, conectiva, interventiva e avaliativa) diferentes daquelas próprias de uma professora do ensino fundamental.

Com a aprovação no concurso público promovido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Juscelino-MA, em 1997, assumimos a função de Supervisora da Educação Infantil. Dentre as inúmeras atribuições profissionais, aquelas que mais consumiam o nosso tempo eram a de orientação de ensino e de formação de professores/as. Entendíamos que o supervisor deveria contribuir com o aperfeiçoamento profissional dos/as professores/as, favorecendo a articulação do Projeto Político-Pedagógico no espaço escolar (VASCONCELOS, 2004).

Por sermos iniciantes nesta área, sentíamos que era preciso conhecer a prática docente já desenvolvida pelas/os professoras/es para, a partir daí, começarmos a pensar na melhoria da vivência escolar e, só então, construir conjuntamente mecanismos que viessem a colaborar com o processo ensino-aprendizagem. O movimento que buscávamos fazer era ter a prática como referência no processo formativo, refletir sobre ela, compreendê-la e procurar meios para intervir.

Aqui, víamos que a reflexão sobre a prática só fazia sentido se estivesse permeada por uma discussão teórica que nos permitisse enxergar a realidade de outra maneira. Segundo Esteban e Zaccur (2002), o aprofundamento teórico dá o sentido de busca de respostas e abre novas perguntas, nunca encontrando um ponto final; se anuncia a possibilidade de recuperar o fazer-pensado com autonomia crescente, em vez de executar o pensamento de outrem.

Além do trabalho com a Educação Infantil, também estivemos envolvidas nos dois anos seguintes com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a proposta de trabalho seguia a mesma premissa anterior: refletir sobre as dificuldades e os problemas de sala de aula, buscando respostas à luz do referencial teórico da educação. Nesse período, sentimos muitas dificuldades em conduzir o trabalho de orientação ao planejamento junto com as/os professoras/es, porque não tínhamos conhecimentos sobre essa modalidade educacional. Recorremos aos documentos

encaminhados pela Secretaria de Educação do Estado e a outros materiais publicados, na tentativa de diminuir as dificuldades encontradas.

Nessa época, eram muitas as “novidades” que chegavam às escolas como exigências decorrentes da Política Nacional de Educação, até então sob o governo de Fernando Henrique Cardoso. As determinações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, quanto à carga horária, currículo por competências, atribuições do/a professor/a (agora sob a perspectiva de reflexivo/a e pesquisador/a), gestão democrática, entre outras, geraram um grande rebuliço no âmbito educacional, que se intensificou com a publicação, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Todas essas questões marcaram profundamente nossa atuação como formadora, uma vez que as escolas começaram a reorganizar suas propostas de trabalho a partir dessas novas diretrizes. Ainda não tínhamos clareza do que realmente estava por traz de todo esse movimento. A compreensão de que tudo isso fazia parte dos ditames de uma política neoliberal - elitista, excludente, atrelada às leis do mercado – se deu bem mais tarde.

Durante os anos de 2002 a 2007, experimentamos outras vivências profissionais que alargaram a compreensão sobre as práticas educativas nos diferentes espaços. A tônica dessas experiências estava sempre atrelada à formação do/a professor/a, fosse ao âmbito da academia, com a formação inicial no curso de Pedagogia da UFMA, fosse como formação continuada.

Nossa trajetória foi nos ensinando que a formação profissional, e, neste caso, de professores/as, passa pela investigação das práticas educativas que conjuga o ensaio de novos modos de trabalho pedagógico com a reflexão crítica, instituindo-se, assim, novas relações dos/as professores/as com os saberes pedagógicos e científicos. Nesse exercício nos aproximamos da ideia acerca do/a professor/a pesquisador/a, que organiza sua ação a partir da articulação prática-teoria-prática, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

O ingresso, em 2007, no Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada (NUPECOM)² foi decisivo para nos mobilizar a investigar a formação do/a professor/a pesquisador/a. Na verdade, a aproximação com a formação do/a professor/a através da pesquisa vem desde o projeto Sonhos do Futuro, desenvolvido pela Rede Municipal de Educação de São Luís, durante o período de 2001 a 2004. Nele participamos das sessões de estudo e contribuimos com oficinas para os seminários interescolares. Durante o I Colóquio de Educadores, em que os/as professores/as pesquisadores/as apresentaram os resultados de suas pesquisas, tivemos mais clareza ainda acerca (2003) da amplitude desta ação e das transformações que gerava na maneira como os/as professores/as concebiam e faziam educação. Além disso, contribui para recuperar o prestígio e a autoridade pedagógica que foram subtraídas das escolas públicas (LINHARES, 2007), reafirmando assim o compromisso com uma educação responsável, ética e promotora da aprendizagem significativa dos alunos.

À medida que nos inseríamos neste espaço, íamos produzindo marcas em nosso trabalho e abrindo possibilidades significativas para pensar em formas de superação de ações alienadas e alienantes como a cópia, a imitação cega e submissa, enfim, modelos referidos às políticas educacionais do país sem passarem pela base dos sistemas de ensino.

Nesse movimento de ser professora pesquisadora e depois orientadora de pesquisa, fomos nos questionando sobre como as professoras do NUPECOM têm se constituído professoras pesquisadoras, como elas têm se colocado contra os processos de reprodução cultural, e como o NUPECOM tem se configurado um espaço extraoficial de formação de professores. Isto acabou por se constituir nossa intenção de pesquisa no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

² Uma das linhas de qualificação de profissionais da Rede Municipal de Educação, organizada sob o paradigma da formação continuada pela pesquisa, em que os/as professores/as da rede desenvolvem projetos de pesquisa-intervenção a partir da identificação de problemas existentes em seus espaços educativos e se mobilizam a resolvê-los, considerando um movimento permanente de ação-reflexão-ação. Para saber mais ler CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Termo de Cooperação científica no programa de formação continuada do NUPECOM:** processos de formação continuada investigativa e construção de experiências instituintes. São Luís: SEMED, 2008.

1.1 Pontos de partida teóricos

Nas últimas décadas, a formação de professores/as tem se apresentado como uma questão complexa aos sistemas educacionais e à sociedade. A formação de professores/as é uma luta histórica dos próprios/as educadores/as e de suas entidades representativas (associações e sindicatos). No contexto neoliberal, especialmente na América Latina e Caribe, é uma temática que foi posta pelas agências internacionais, induzindo os governos a promoverem políticas voltadas a este fim, pois uma das causas indicadas pelo chamado “fracasso da educação”, justificando-o como um regime de verdade³ (FOUCAULT, 2008), apontado pelas agências oficiais sem a participação da sociedade civil na discussão dessa questão, foi a má formação e a falta de formação continuada desses/dessas profissionais (DELORS, 2000).

É nos anos 90, denominados de “Década da Educação”, que se aprofundam as políticas neoliberais em resposta aos problemas da crise do desenvolvimento capitalista (FREITAS, 2002) e, para essa política, a educação tornou-se a responsável pelo controle social da pobreza. Isto porque, associa-se a educação ao desenvolvimento das nações, com sua independência política e econômica, com a qualidade das pessoas e a liberação das melhores potencialidades do ser humano.

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, componentes macroestratégicos que configuram a acumulação flexível, modelo de desenvolvimento econômico, simplificam os processos produtivos e sociais por meio da tecnologia, mas também exigem mais conhecimento (habilidades e competências) do trabalhador.

A relação entre educação e trabalho passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores. Assim, a qualidade da educação adquire importância estratégica como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo, visto que a educação é um dos principais

³ Regimes de verdades são os discursos produzidos nas relações de poder e que circulam como verdadeiros, induzindo e reproduzindo ideias e valores que são proferidos como válidos (FOUCAULT, 2008).

determinantes de estímulo ao consumo e à competitividade (FREITAS, 2002).

Esse novo contexto social começa a exigir outro tipo de educação e, portanto, um novo/a professor/a, com outra identidade. Alguém que responda às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro, num movimento político de consenso e consentimento (GENTILI, 2002).

A reforma da educação para os países da América Latina e Caribe é, então, definida pelos organismos internacionais (BM, CEPAL, UNESCO E OMC) que realizaram diagnósticos, análises e propostas de soluções no tocante à economia e à educação. Prioriza-se a qualidade na educação, a eficiência na gestão dos recursos, a igualdade de acesso e permanência na escola de qualidade.

A LDB nº 9.394, aprovada em 1996, entendida pelos legisladores como uma lei moderna, traz como norte as mudanças ocorridas no século XXI, realçando a flexibilidade, o minimalismo e a adequação às exigências do mercado.

Esse cenário serviu de pano de fundo para a proposição das políticas de formação de professores/as, trazendo mudanças que objetivavam a formação de um/a professor/a com habilidades e competências capazes de implementar as reformas no processo de trabalho, demandadas pelo nível de desenvolvimento do capital na atualidade, de acordo com o receituário neoliberal⁴.

Há um entendimento de que a concepção de formação dos profissionais da educação nos anos 90 estaria nos remetendo às concepções tecnicista e pragmatista da década de 70, agora com um aprofundamento maior, pois o referencial da qualificação profissional estaria sendo deslocado para a qualificação do indivíduo. Essa compreensão seria justificada pela adoção do modelo neoliberal de competência, que centra os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais. A definição de linhas mestras da política de formação de professores/as, a exemplo das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2000), caracteriza essa

⁴ A economia mundial passava por profunda crise e o modelo econômico neoliberal buscava implementar medidas que redirecionassem os investimentos econômicos para a recuperação da economia a partir de um rigoroso ajuste. Esse processo culminou com o Consenso de Washington (1989), encontro realizado com o propósito de avaliar as reformas na América Latina, que apontava dez medidas (receitas) que deveriam ser experimentadas como soluções para a crise econômica.

concepção do ponto de vista da estrutura curricular.

A proposta de currículo para formação de professores/as, sustentada pelo desenvolvimento de competências, tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica (ANDRÉ, 2001). A prática assume papel de maior relevância (SHÖN, 2000), em prejuízo de uma formação intelectual e política dos profissionais da educação, preterindo-se a perspectiva do/a professor/a crítico/a-reflexivo/a, que se orienta pelas demandas de seus/suas alunos/as e de seus contextos de realidade.

Antes de chegarmos à dimensão do/a *professor/a crítico/a-reflexivo/a*, que evidencia o papel da pesquisa na docência, é importante situarmos, ainda que brevemente, os modelos de formação de professores/as experimentados ao longo dos anos. Abordá-los separadamente não implica dizer que eles seguiram um curso linear na história; eles coexistiram e ainda coexistem inspirando práticas e projetos de formação de professores/as.

A perspectiva da racionalidade técnica (PEREIRA; ZEICHNER, 2008) tem sido o modelo mais difundido e tradicional de formação de professores/as. Baseando-se na concepção científica da teoria e da prática educacional, esse modelo de formação assenta-se nos pressupostos positivistas, cuja “atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SHÖN, 2000, p. 21).

O exercício profissional é uma atividade meramente instrumental, voltada para a solução de problemas por meio da aplicação de teorias, métodos e técnicas. A formação dos/as professores/as tem por objetivo treinar os/as professores/as para que tenham condições de utilizar métodos, técnicas e procedimentos para resolver os problemas de ensino. Sendo assim, o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido, geralmente, ignorando as habilidades práticas de ensino, o que demonstra a crença de que o conhecimento científico é suficiente para o ensino e que os aspectos práticos podem e devem ser aprendidos em serviço.

Nessa perspectiva, há uma fragmentação entre o pensar e o fazer, o que confere ao trabalho um caráter de repetição alienada. O aumento da sofisticação técnica leva à perda de autonomia e à redução dos/as professores/as a mero/a executores/as de decisões externas. A desorientação ideológica, gerada pela passividade do/a professor/a, conduz a uma prática reprodutiva, contribuindo para

que os sistemas de ensino permaneçam cumprindo o seu papel de reprodução cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2002). À medida que o/a professor/a automatiza a sua prática, deixando de se interrogar sobre o que faz e por que faz, o sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural.

Para Bourdieu e Passeron (2002), a escola é uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais, atendendo aos requisitos da dominação, produzindo e reforçando as diferenças. Portanto, entender a teoria da reprodução é fundamental para nos ajudar a desvelar o sentido ideológico do ensino e percebermos a nossa parcela no processo de reprodução e manutenção da dominação, além de nos provocar a tomar uma posição que pode ser a favor de um projeto emancipatório.

É com Shön (2000) que a ideia da epistemologia da prática começa a adquirir maior expressividade. Considerando que a realidade social é fluida, a educação passa a ser concebida como um processo complexo que se altera conforme as deliberações do docente sobre a prática. A prática não é reduzida ao controle técnico; ela é marcada pela singularidade, incerteza e conflitos de valores que representam as zonas indeterminadas de sua atuação profissional.

Tomando como base esses pressupostos, Shön (2000) propôs uma epistemologia da prática, organizada em torno de três processos: *conhecer-na-ação*, *reflexão-na-ação e prática*. A partir desse movimento, buscou entender como os/as profissionais adquirem seus saberes práticos. Sua pesquisa teve grande impacto nos processos formativos dos/as professores/as, por posicionar-se contra a teoria da reprodução e a favor de uma educação pela pesquisa.

Antes mesmo de Shön (2000), Stenhouse (2007) já havia proposto a ideia do/a professor/a pesquisador/a a partir da sua metáfora do/a professor/a como um/a artista, que inventa processos, faz uso da autonomia de julgamento e pesquisa. De acordo com Stenhouse (2007), os/as professores/as deveriam se desenvolver com base na pesquisa, transformando sua prática em objeto de indagação, para compreendê-la e transformar o ensino.

Contreras (2002), ao se debruçar sobre a perspectiva que entende a docência como prática reflexiva, percebe que tanto o trabalho de Shön (2000) quanto o de Stenhouse (2007) estão ancorados na racionalidade instrumental, reconstruindo tradições pedagógicas consubstanciadas numa visão instrumental e

técnica de ensino. Pimenta (2002) diz ainda que a perspectiva da reflexão tem sido apropriada como mero termo pelas políticas neoliberais, esvaziando o seu conteúdo. Pereira e Zeichner (2008) têm mostrado que já existem sinais de que a reflexividade e a pesquisa foram raptadas a serviço da racionalidade técnica e este tem sido o discurso utilizado, sobretudo pelo Banco Mundial, para manter o controle sobre os programas de formação de professores/as e responsabilizar os/as professores/as pelos problemas educativos. Qual seria então a saída?

A formação de professores/as sob a perspectiva da racionalidade crítica tem apresentado uma concepção mais ambiciosa: a de professor/a reflexivo/a como intelectual crítico/a. A educação é vista como uma atividade social e política e o/a professor/a é um/a intelectual transformador/a com claro compromisso político (GIROUX, 1997; SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000). Como diz Contreras (2002), o ensino está submetido à influência de grupos hegemônicos e o/a professor/a precisa, a partir de um exercício permanente de reflexão crítica, tomar consciência dos valores e significações ideológicos implícitos na atuação de ensino, para que possa empreender uma ação transformadora e autônoma.

A pesquisa se inscreve como possibilidade de reflexão crítica sobre a prática. Pesquisadores como Shön (2000), Stenhouse (2007) e Elliott (2005); os norte-americanos Zeichner (1998) e Kemmis; Wilkson (2008); e os brasileiros Demo (2002, 2006), Geraldi (1998), André (2001), Lüdke (1986; 2001), Garcia (2002, 2006) e Pimenta (2002) vêm se debruçando sobre essa temática. Mesmo reconhecendo as condições adversas para a realização da pesquisa, decorrentes da proletarização do/a professor/a (CONTRERAS, 2002), é possível perceber que há concordâncias quanto à possibilidade de a pesquisa produzir conhecimento sobre o pensar e o fazer docentes, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permita-lhes reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no trabalho docente.

A possibilidade de o/a professor/a pesquisador/a produzir conhecimentos coloca em questão a relação poder/saber (FOUCAULT, 1987; 2008; 2009; 2010) existente no processo de formação de professores/a. Como vimos, nos modelos de formação circulam um tipo de verdade, seja a importância da técnica pela técnica (racionalidade técnica), seja da prática pela prática (racionalidade prática), não abrindo espaço para questionar o que está posto em sua dimensão macrossocial. A

noção de 'verdade', para Foucault (2008, p.14), "[...] está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que reproduz". Portanto, ele entende o poder não como objeto, mas como algo que se exerce, que se efetua, que funciona nas relações sociais.

O/A professor/a pesquisador/a, como alguém que busca refletir sistematicamente sobre sua prática, deve procurar entender como o poder é exercido e assim saber como as verdades em torno das práticas educativas são produzidas e difundidas. Ao assumir esse posicionamento, abrem-se espaços para a resistência. Foucault (2008, p. 241) diz ainda que

a partir do momento que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder; podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.

Partindo desse entendimento, nos perguntamos sobre como o movimento da pesquisa na formação de professores/as, sobretudo o NUPECOM, poderia configurar uma forma de resistência à reprodução cultural⁵ suscitada pelas práticas decorrentes dos modelos de formação pautados nas racionalidades técnica e prática. E mais: como a vontade de saber⁶, impulsionadora da pesquisa, produz novas relações com o conhecimento e vai configurando a identidade do/a professor/a pesquisador/a.

Para nos ajudar a perceber as estratégias de resistência, buscaremos apoio no conceito de táticas de Certeau (1994). Táticas são procedimentos ou estilos de ação caracterizados pelos modos de fazer, num jogo constante com os fatos para transformá-los, modificando a ordem estabelecida.

⁵ Neste trabalho utilizamos o conceito reprodução cultural tomando como aporte teórico a sociologia de Bourdieu (2007a) que investiga a contribuição que o sistema de ensino oferece à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura de distribuição do capital entre classes. Para ele, as sociedades dotadas de uma cultura erudita dispõem de instituições especialmente organizadas para transmitir, implícita ou explicitamente, formas de pensamentos. Para saber mais ler BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

⁶ A vontade de saber faz parte da tríade saber-verdade-poder de Foucault (1993). Saber é tudo o que se apresenta como discurso e representa uma verdade. A Vontade de Saber, volume 1 da História da Sexualidade, expressou o desejo de Foucault de saber o que estava por trás do discurso produzido em torno da sexualidade, já que a vontade de saber resulta na produção de uma verdade que não é natural, mas inventada, produzida na luta entre instintos, impulsos, desejos, vontade de apropriação. Representa, portanto, uma estratégia de poder.

1.2 Campo de estudo e metodologia de investigação

Considerando a relevância da experiência com professores/as pesquisadores/as, decorrente da nossa inserção no NUPECOM, pudemos acompanhar mais de perto como a metodologia de formar professores/as pela pesquisa ia tomando corpo. Nesse caminhar, percebemos alguns conflitos vividos pelas professoras em relação a outro Programa de formação oferecido pela Rede Municipal de Ensino. Segundo elas, este programa trazia as pautas dos encontros, projetos e situações didáticas prontas para serem vivenciadas nas escolas, independente de suas realidades.

O NUPECOM, ao contrário, favorecia o olhar reflexivo sobre a realidade, a identificação de problemas vividos na sala de aula e sua interface com a escola, além da construção e vivência de um projeto de intervenção. Todo esse processo era permeado pelo registro sistemático da experiência que seria compartilhada ao final do ano em formato de relatório, de artigos e de comunicação oral, apresentados em eventos promovidos pelo próprio Núcleo ou em outros de natureza científica durante o processo formativo.

Nas palavras de Flor de Liz, uma das coordenadoras do projeto, quando indagada sobre como era concebida a formação continuada, esta afirmou:

A ideia de nossa formação não era reproduzir somente, como às vezes acontece. No Núcleo a gente perseguia a autonomia do professor no ler, no escrever e no falar. Na verdade era a formação pela pesquisa que a gente buscava.

Foi a partir de então que começamos a nos questionar sobre como as professoras pesquisadoras se contrapunham ao modelo de reprodução cultural instituído pelo programa de formação continuada e quais táticas utilizavam. Duas questões nos mobilizavam para a pesquisa: 1) Como o NUPECOM tem se constituído em uma forma extraoficial de formação continuada dos professores da Rede Municipal de São Luís? 2) De que forma as professoras pesquisadoras do NUPECOM resistem ao modelo de reprodução cultural imposto pelo programa oficial de formação continuada da Rede Municipal? Este se constituiu o nosso objeto de estudo: táticas utilizadas pelas professoras pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada como resistência ao processo de reprodução cultural

instituído pela formação continuada.

O campo escolhido para a pesquisa foi o NUPECOM, consolidado em 2004, com o objetivo de fortalecer as ações de aperfeiçoamento profissional dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino do Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*⁷. No entanto, foi preciso retomarmos a história do projeto *Escola Sonhos do Futuro* do qual o NUPECOM é decorrência. As atividades do Núcleo acontecem oficialmente no Centro de Formação do Educador (CEFE), localizado na Rua Rio Branco, s/n, Centro, São Luís-MA.

Tendo em vista que durante os anos de 2008 e 2009 o NUPECOM não teve projetos de intervenção escolar realizados pelas professoras pesquisadoras, em decorrência das dificuldades de gestão da administração oficial do próprio Núcleo e da articulação com a política de formação do município,⁸ a nossa pesquisa aconteceu com as professoras pesquisadoras que desenvolveram suas atividades durante os anos de 2003 a 2005, período de efervescência do Projeto *Escola Sonhos do Futuro* e do NUPECOM. Foram escolhidos três projetos com base nos critérios de tempo de participação das professoras pesquisadoras na experiência de formação e relevância do projeto, considerando o tripé escola-aluno-comunidade.

Para chegarmos à definição dos projetos, consultamos as atas de defesa dos projetos, que constam da identificação da pesquisadora, da escola, do projeto de intervenção e da composição da banca de avaliação do relatório, bem como uma

⁷ O Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* é um dispositivo oficial (FOUCAULT, 2009), do governo municipal, iniciado em 2002. Buscando uma ação institucional articulada de implementação de políticas educacionais, o Programa realiza investimentos simultâneos em desenvolvimento profissional e condições institucionais (organização e funcionamento do sistema de ensino; políticas democráticas de gestão etc.); infraestrutura material; carreira-valorização profissional; e avaliação do sistema de ensino e dos resultados obtidos com as políticas e programas implementados (SEMED, 2004, p.17).

⁸ Nos anos de 2007/2008, o NUPECOM contou com a Assessoria Científica da UFMA, através do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação. Na época foi iniciado o Projeto de Pesquisa intitulado “Um Projeto Educativo Emancipador para o cotidiano escolar: redimensionamentos, reconfigurações e consolidação da formação continuada pela pesquisa, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria de Fátima da Costa Gonçalves, em colaboração com o NUPECOM, vinculado ao Grupo de Pesquisa: Cultura Científica e Produção de Conhecimento Educacional (GCCP), da Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas, com o objetivo de “participar em conjunto através do trabalho de múltiplos sujeitos das distintas agências públicas – Mestrado em Educação e Secretaria de Educação do município de São Luís (MA) - no redimensionamento e na reconfiguração dos trabalhos da formação continuada de professora pesquisadora pertinentes ao NUPECOM (Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada) /Secretaria Municipal de São Luís, [...] fazendo brotar projetos de intervenção das professoras pesquisadoras na sala de aula sobre problemas e dilemas dos sujeitos discentes referidos à sua prática cotidiana escolar, bem como elaborar uma cartografia das demandas sociais exigidas para realimentar esses projetos de intervenção. (SEMED, 2007, p.70).

síntese avaliativa do relato de experiência. Outros documentos foram consultados: ficha de inscrição do/a pesquisador/a, memorial, projeto de intervenção e relatório de conclusão das pesquisas.

Os instrumentos utilizados para a produção de dados tiveram como eixo principal a constituição das professoras como pesquisadoras e suas práticas. Considerando a impossibilidade de acompanhar as atividades de pesquisa-intervenção em desenvolvimento, em decorrência do período de reestruturação interna do NUPECOM⁹, recorreremos à história oral, metodologia de pesquisa que permite ampliar o conhecimento sobre experiências e práticas desenvolvidas, registrá-las e difundi-las entre aqueles que demonstram interesse (ALBERTI, 2006).

Em nossa pesquisa, a utilização dessa abordagem permitiu que as professoras pesquisadoras do NUPECOM, bem como outros participantes dessa experiência, narrassem fatos acerca de sua formação para a pesquisa, de sua prática pedagógica realçando, dentre outros detalhes significativos, as táticas que utilizaram, ou como vêm se posicionando para se contraporem aos modelos de formação que reproduzem a cultura dominante.

Muito embora a entrevista seja uma técnica fundamental para a produção dos dados, também utilizamos outros instrumentos e procedimentos que confirmam ao nosso estudo a possibilidade de apreensão mais ampliada do objeto que investigamos. Para tanto, o caderno de campo se inseriu como elemento importante para o registro das nossas impressões, descritivas e reflexivas, trazendo informações suplementares à pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O uso combinado desses diferentes procedimentos nos possibilitou um conjunto maior de dados sobre o nosso objeto de investigação. Esses dados foram organizados por meio da constituição de categorias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), em que procedemos à análise de conteúdo. Estas categorias têm por objetivo permitir que o/a pesquisador/a faça inferências a partir de um referencial teórico, indo além do conteúdo manifesto nas mensagens; do contrário, ficaria

⁹ As atividades do NUPECOM ficaram suspensas durante os meses de janeiro a agosto/2009 quando este passava por um período de mudanças na coordenação pedagógica, bem como por um processo de reestruturação interna, revendo seu projeto pedagógico. As atividades foram retomadas em setembro/2009 com encontros de estudo, que tiveram como foco problematizar o porquê do trabalho com a pesquisa-intervenção, e recomposição do grupo de professores/as pesquisadores/as. O grupo optou por não iniciar projetos de pesquisa-intervenção antes de compreender os pilares teórico-metodológicos que embasam este trabalho.

restrito à descrição de suas características (FRANCO, 2008). É a inferência que confere relevância teórica à pesquisa, permitindo-nos a comparação dos dados obtidos, mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade, conferindo originalidade ao trabalho.

Diante do exposto, percebemos que a pesquisa foi se desenvolvendo à luz do referencial da investigação qualitativa, que tem por objetivos compreender os processos mediante os quais as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, o trabalho encontra-se organizado em torno de cinco partes.

Nas duas primeiras partes, retomamos a trajetória de construção do nosso objeto de investigação, explicitando como foi se dando o movimento de reconstrução científica dos objetos sociais¹⁰ (BOURDIEU, 2007b). Ainda nesse início contamos acerca das escolhas teórico-metodológicas que fizemos, conjugando diferentes instrumentos e fontes de coleta de dados.

Em linhas gerais, a terceira parte traz uma revisão de literatura sobre a formação de professores/as. Inicialmente fazemos uma breve contextualização das reformas educacionais na América Latina e suas implicações para a formação de professores/a no Brasil e, conseqüentemente, em São Luís. Em seguida, discutimos as perspectivas de formação de professores/as, contemplando autores nacionais e estrangeiros que se dedicaram ao tema. Abordamos o papel do intelectual como um contrapoder (BOURDIEU, 1998a), responsável por analisar a *doxa* construída. Nessa perspectiva, o/a professor/a, entendido/a como intelectual (GIROUX, 1997), buscará compreender qual o *habitus* (BOURDIEU; PASSERON, 2002) que organiza e orienta sua prática pedagógica e a serviço de qual projeto de sociedade ela está: reprodução ou transformação.

A quinta parte trata sobre a prática da professora pesquisadora e o processo de formação desencadeado pelo NUPECOM. Nele, tentaremos responder às perguntas: Como o NUPECOM tem se constituído uma forma extraoficial de

¹⁰ Para Bourdieu (2007b), o conhecimento é conquistado contra a ilusão do saber imediato. O pesquisador deve, portanto, atentar para o inesperado, romper com as relações aparentes e trabalhar na emergência de um novo sistema de relações objetivas. Assim, desprendendo-se das pré-noções, é possível buscar o sistema de relações próprias que está por trás das aparências. Esse é o movimento que devemos realizar para reconstruir cientificamente os objetos sociais.

formação continuada dos/as professores/as da Rede Municipal de São Luís? De que forma as professoras pesquisadoras do NUPECOM resistem ao modelo de reprodução cultural imposto pelo programa oficial de formação continuada da Rede Municipal? Para tanto, analisamos os dados coletados, inferindo sobre eles.

Finalizamos, trazendo algumas considerações sobre os resultados desta pesquisa, evidenciando os pontos mais relevantes sobre as táticas utilizadas pelas professoras pesquisadoras do NUPECOM para se contraporem ao modelo de reprodução cultural, bem como sobre o processo de formação do/a professor/a pesquisador/a.

2 O DESLOCAMENTO DO/A PESQUISADOR/A DAS SUAS RELAÇÕES USUAIS E FAMILIARES: o processo de construção do objeto de pesquisa

*Ou isto ou aquilo*¹¹
*Ou se tem chuva ou não se tem sol,
ou se tem sol ou não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e não guardo dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.
(Cecília Meireles)*

Começar a pensar a pesquisa a partir do poema de Cecília Meireles¹² foi a forma que encontramos para externar o conflitante percurso trilhado pelo/a pesquisador/a, sobretudo o/a iniciante, que tem de fazer inúmeras escolhas ou deixar-se escolher, sem ainda poder contar com os saberes da experiência¹³. Essas escolhas, resultantes de nossas subjetivações (CORAZZA, 2007), são de natureza bastante diversa (referencial teórico, o campo de investigação, os sujeitos da pesquisa), mas começam mesmo pela definição do objeto de pesquisa.

Sabemos que o objeto de pesquisa não é algo que nos é dado, que está pronto na realidade esperando ser apreendido. Ele é construído a partir do entrelaçamento entre os objetos sociais e os objetos científicos (BOURDIEU, 2007b).

De acordo com Bujes (2007), a pesquisa vai se definindo a partir da insatisfação com as nossas próprias práticas e com as explicações de que passamos a duvidar. Essa insatisfação desmantela as nossas práticas teóricas e

¹¹ Ou isto ou aquilo, Editora Nova Fronteira, 1990 - Rio de Janeiro, Brasil.

¹² Cecília provoca-nos a refletir sobre a dialética da vida própria da modernidade. Fala-nos também das relações híbridas que estabelecemos quando da construção do nosso objeto de investigação, onde não há mais espaço para a dicotomia entre sujeito e objeto.

¹³ O saber da docência é um saber plural, formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes experienciais ou práticos são aqueles baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio; brotam da experiência (TARDIF, 2002).

metodológicas, pondo em xeque as nossas verdades, criando problemas. E o problema é, exatamente, o ponto de partida da pesquisa. Então, como construí-lo?

2.1 Formação de professores/as como tema e objeto de investigação

A construção de um objeto de pesquisa começa com a definição daquilo que iremos investigar, o que significa selecionar, entre tantas experiências, aquela que mais nos instiga, nos provoca. Isto porque para nos debruçarmos por um tempo mais longo e com certa profundidade sobre uma questão, é preciso algum envolvimento com ela (CORAZZA, 2007).

Contudo, é preciso vigilância epistemológica (BOURDIEU, 2007b) para fugir das familiaridades com o universo socialmente construído que se constitui em verdadeiros obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996) que se colocam à frente do ato de conhecer. Para Bachelard (1996), o ato de conhecer se dá contra um conhecimento anterior, isto é, contra a experiência primeira¹⁴. Esta impede que questionemos o que está posto e definido como natural, nos induzindo a racionalizações prematuras. Muitas vezes, dão aos objetos da realidade a falsa aparência de cientificidade e levam à estagnação do pensamento, o que poderá ser evitado a partir da reflexividade obsessiva¹⁵ (BOURDIEU, 2007b), que é a condição para uma prática científica rigorosa.

Estranhar o familiar requer desnaturalizar noções, impressões, categorias, classificações, que constituem nossos esquemas de percepção do mundo que são incorporados como *habitus* (BOURDIEU; PASSERON, 2002). E o *habitus* é um sistema de disposições, gerado nas relações que são engendradas pela lógica de um campo social, variando no tempo e no espaço; funciona como um princípio gerador e organizador de práticas. Sendo assim, nos perguntamos: Como sair-se do que se é, para criar outros possíveis, conforme orienta Foucault em diálogo com Corazza (2007)?

O ponto de partida é entender que nada é natural (CORAZZA, 2007). É sempre perguntar o porquê das coisas, uma vez que a realidade é sempre

¹⁴ Primeiro obstáculo na formação do espírito científico (BACHELARD, 1996).

¹⁵ Reflexividade obsessiva significa pôr em questão as suas próprias operações e instrumentos de pensamento; propõe a objetivação dos esquemas do senso comum.

interpretada sob um ponto de vista ideológico. É desconfiar do instituído, suspeitar de todo e qualquer sentido consensual a que estamos acostumados, já que tudo é produzido socialmente, num trabalho coletivo de construção da realidade social (BOURDIEU, 2007b), enfim, é problematizar.

Atentas a essas primeiras orientações, iniciamos o percurso de construção do nosso objeto de investigação. Identificamos o tema da formação de professores/as como aquele que tem sido, pelo menos nos últimos 14 anos, a referência marcante de nossa trajetória profissional. Nossa aproximação e inserção nele (afinal somos parte dele), começou com a experiência como coordenadora pedagógica em escolas de educação infantil, passando pela formação inicial de professores/as na UFMA no curso de Pedagogia, estendendo-se aos cursos de formação continuada realizados a convite de secretarias de educação e escolas da rede pública e particular e chegando à participação no NUPECOM¹⁶.

O NUPECOM, experiência que iremos investigar, se constitui uma comunidade interescolar aberta, que se baseia no princípio da ação investigativa, solidária e responsavelmente compartilhada, com o qual se conjugam dois eixos: o aprimoramento e a autonomia profissional dos que fazem de sua atuação diária na escola uma fonte de aprendizagem e o compartilhamento de ações, com suas dificuldades e avanços. Seu objetivo é desenvolver um processo de formação continuada por meio da pesquisa-intervenção.

Essa experiência coloca-se contra a ideia de acumulação teórica para posterior aplicação. Acredita que a partir da pesquisa-intervenção é possível observar o cotidiano da escola, registrar observações, estabelecer conexões, entranhá-las com concepções teórico-conceituais, compartilhar aprendizagens/conquistas/desafios e sistematizar a experiência sob a forma monográfica.

Iniciamos nesse espaço como professora pesquisadora em 2007 e em 2008 passamos à condição de orientadora de pesquisa, integrando-nos ao eixo de aprofundamento das questões de aprendizagem da leitura e escrita. Assim, a

¹⁶ O Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada – NUPECOM é um desdobramento do Projeto Sonhos do Futuro. Integra uma das linhas de ação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que visa à valorização, à capacitação e ao aperfeiçoamento de todos os profissionais da rede, sobretudo, da equipe docente. O projeto de formação continuada, Escola Sonhos do Futuro, atuou durante os anos de 2001 a 2004, conciliando a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de São Luís com uma forma de pesquisa-intervenção na escola.

formação de professores/as foi se apresentando sob diferentes óticas e nos desafiando a entender suas nuances.

Em todas essas experiências, assumimos ora o papel de formadora, ora o papel de aluna-professora. Mesmo quando estivemos na condição de aluna, éramos provocadas a pensar nos processos formativos, não mais do ponto de vista de quem planeja e executa, mas de quem vive a experiência a partir da condução de outro.

Ao longo dessas experiências como formadora, ouvimos inúmeras queixas dos/as alunos/as-professores/as e dos/as professores/as-alunos/as. Essas queixas nos remeteram a um processo de reflexão, desencadeado por determinados depoimentos corriqueiros: “Estamos fartos desses cursos de formação em que somos obrigados a ficar somente lendo. É um blá-blá-blá muito bonito, mas precisamos mesmo é de algo que nos ajude na prática de sala de aula.”; “Quero saber como fazer para as crianças aprenderem a ler, melhorar a indisciplina e aumentar os resultados de avaliação do IDEB”; “A teoria é bonita, mas a prática é outra coisa.”

Grifamos as expressões “prática de sala de aula”, “como fazer” e “teoria e prática” porque elas eram muito recorrentes nas falas dos/as professores/as e foi a partir delas que empreendemos um movimento de problematizar a formação desses/as profissionais. Problematizar, ao contrário do que se pode pensar, não é realizar um inventário de perguntas, mas pensar em questões informadas teoricamente. Segundo Bourdieu (2007b, p. 48),

[...] um objeto de pesquisa só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada.

Que perguntas fazer? Como elaborar questões com consistência teórica? Aprendemos com Bourdieu (2007b) que podemos começar duvidando das pré-noções, colocando-as em suspenso. Para isso, fazemos uso de conceitos e levantamos explicações provisórias sobre o fenômeno pesquisado. Afinal, as pesquisas não se efetuam num vazio teórico; elas repousam sobre o estudo aprofundado dos autores que nos servem de inspiração. Passamos então ao exercício de levantar o que estava por trás das falas desses/as professores/as (e de outros) que se apresentavam como verdades sobre os processos de formação e

tivemos algumas respostas: os processos de formação de professores/as têm acentuado a dicotomia entre teoria e prática; o modelo de formação de professores/as predominante tem como centralidade o receituário prático; a formação tem contribuído para a prática reprodutiva, interferindo na autonomia dos professores/as; as formações pouco têm contribuído para a melhoria da prática docente.

Na tentativa de entender porque essas questões se apresentavam como verdadeiras, enveredamos pelas leituras, recorrendo aos teóricos como quem pede ajuda aos companheiros nas horas difíceis (BOURDIEU, 2007b). Enveredar por teorizações consistentes é uma ferramenta produtiva para a formulação de nosso problema de pesquisa, porque elas nos convidam ao exercício do pensar (FISCHER, 2007).

2.2 Os territórios teóricos percorridos na construção do objeto de investigação

É bem verdade que em nossas investigações não partimos do zero, pois muito já se produziu sobre o que pretendemos investigar. O desafio agora é utilizar os conceitos produzidos para nos ajudar a enxergar o real, para “romper com a ordem usual e consensual da explicação dos fenômenos sociais” (GONÇALVES, 2000, p.16), permitindo-nos um olhar diferente sobre problemas já pesquisados. Eis o grande desafio!

Assim, é preciso lançar mão de alguns conceitos, mesmo reconhecendo a provisoriedade deles, dado que no percurso da pesquisa, marcado por rupturas e descontinuidades, eles podem ser refinados, confrontados, refutados, validados.

Tínhamos, no início do trabalho, a intenção de pesquisar sobre como as professoras pesquisadoras do NUPECOM iam construindo saberes para a realização da prática pedagógica pela pesquisa. Pretendíamos investigar essa questão utilizando como ferramentas conceituais a epistemologia da prática, de Shön (2000), e os saberes da docência, de Tardif (2002).

As disciplinas do curso de Mestrado, a participação em grupo de pesquisa e em encontros favoreceram o aprofundamento teórico, e as leituras de novos autores colocavam em xeque as nossas certezas. Nesse movimento, vimos o nosso referencial teórico ir se desmanchando e instaurando uma sensação angustiante de quem perdia as bases de seu trabalho.

Uma leitura mais crítica das perspectivas de formação de professores/as nos mostrou que a prática pedagógica foi assumindo importância diferente conforme o sistema de pensamento da época.

A racionalidade técnica, característica do final do século XIX, se estendendo até meados do século XX, entende a prática educacional como a aplicação do conhecimento científico, com procedimentos e técnicas que visam ao alcance da aprendizagem esperada. Nos processos formativos são ignoradas as habilidades práticas de ensino, reforçando-se a ideia de que o conhecimento científico é suficiente para o ensino e que os aspectos práticos podem e devem ser aprendidos em serviço, o que demonstra forte influência positivista (PEREIRA; ZEICHNER, 2008). A fragmentação entre o pensar e o fazer confere ao trabalho um caráter de repetição alienada e leva os/as professores/as à perda de autonomia (CONTRERAS, 2002).

Assim, a desorientação ideológica, ocasionada por essa perspectiva, automatiza processos e impõe como legítimas a ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente, permitindo a reprodução cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2002). É, pois, por meio da intrincada ação pedagógica, dissimuladora de suas implicações éticas e ideológicas, que se impõe o *habitus*, responsável por colocar em funcionamento esquemas de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação, que contribuem para a manutenção da ordem dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2002).

No modelo da racionalidade prática (SHÖN, 2000), marcante na década de 1980, a prática pedagógica não se reduz ao controle técnico; ela é reconhecida pela singularidade, incerteza e por conflitos de valores, suscitando a existência de um profissional que desenvolva talentos artísticos, isto é, competências, para lidar com as zonas indeterminadas que colocam problemas novos para os quais não existem soluções prontas.

Shön (2000) concentrou suas atenções na epistemologia da prática

reflexiva, problematizando a relação teoria-prática na aprendizagem profissional cotidiana. A prática se assemelha à pesquisa, e nesse processo estão em jogo três aspectos fundamentais: *conhecer-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* (SHÖN, 2000). A ideia central de seu pensamento é que o/a professor/a reflete sobre a sua prática imediata e, ao fazer isso, produz conhecimento.

Pimenta (2002) e Contreras (2002) reconhecem a importante contribuição de Shön, mas criticam o conceito de reflexão, afirmando que esta abordagem estaria num plano mais técnico-instrumental, não incidindo sobre as questões estruturais da política e do sistema de ensino, além de favorecer um esvaziamento teórico, em consequência do valor supremo da prática.

Foi a partir dessa nova compreensão, que iniciamos o redesenho do nosso objeto: entendendo que a prática educativa não é neutra, contribui para a reprodução cultural e que a reflexão proposta por Shön (2000) fica no campo periférico, de onde partiremos para analisar a prática das professoras pesquisadoras do NUPECOM?

O contato com o pensamento de Foucault (2008; 2010) sobre poder/saber trouxe novos elementos para a nossa discussão. Partindo do entendimento de que o poder se dá nas relações sociais, não é um lugar, é uma prática social, exercida numa determinada estrutura social, e que serve como instrumento de luta contra outras relações de poder, passamos a nos perguntar sobre como o movimento da pesquisa na formação de professores/as, sobretudo o NUPECOM, poderia se configurar uma forma de resistência à reprodução cultural suscitada pelas práticas decorrentes dos modelos de formação pautados nas racionalidades técnica e prática. E mais: como a vontade de saber, impulsionadora da pesquisa, produz novas relações com o conhecimento e vai configurando a identidade do/a professor/a-pesquisador/a.

Foucault diz ainda que as lutas contra o poder não podem vir de fora, de outro lugar, pois estariam isentas do poder. Elas vêm de dentro, porque “onde há poder, há resistência; [...] o poder é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Não é lugar que se ocupa, nem um objeto, que se possui. Ele se exerce na disputa” (2008, p. XIV-XV). Com esses elementos conceituais (re) construímos o nosso objeto de pesquisa que tem como objetivo analisar as táticas utilizadas

pelos/as professores/as pesquisadoras do NUPECOM como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

Para analisar as táticas utilizadas pelas professoras pesquisadoras do NUPECOM, faremos uso da ferramenta conceitual criada por Certeau (1994). Sobre este assunto, ele diz que as táticas são “maneiras de fazer”, ações ou práticas do Homem Ordinário (comum ou praticante) que, com seu modo de ser, cria estratégias diante das ações próprias do dominador, recriando, no cotidiano, práticas de vida.

2.3 O intrincado jogo do processo de investigação – a escolha metodológica

A pesquisa que realizamos se constituiu uma investigação qualitativa, porque privilegiou, essencialmente, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16). Tem como objetivo compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.

Essa abordagem considera a realidade em suas dimensões objetivas e subjetivas, buscando compreender os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, descrevendo a complexidade de um determinado problema, a partir da análise da interação de certas variáveis.

Nesse tipo de pesquisa, os modos como as pessoas pensam e sentem, bem como interpretam e constroem significados são partes integrantes do processo. Sendo assim, o interesse do/a pesquisador/a ao investigar um problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o que se alinhou perfeitamente ao propósito de nossa pesquisa. Para que o/a pesquisador/a dê conta de captar as singularidades e descobrir significados, ele/a deve utilizar estratégias que propiciem explorar as experiências das pessoas, buscando saber como veem e como se sentem quando defrontadas com as situações estudadas.

Desse modo, a proposta do nosso estudo buscou conjugar diferentes instrumentos e fontes de coleta de dados. A exemplo do artesão intelectual, “que

está atento para combinações não-previstas de elementos, evitando normas de procedimento rígidas que levem ao fetichismo do método e da técnica” (MILL, 2009, p.15), combinamos procedimentos de pesquisa que empreenderam um esforço rumo à compreensão do objeto que nos dispusemos a investigar.

Dentro do enfoque da investigação qualitativa, optamos pela abordagem da história oral. A história oral (ALBERTI, 2006; JOUTARD, 2005) é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea. Surgiu em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita, em 1948. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente, permitindo ampliar o conhecimento sobre experiências e práticas desenvolvidas, registrá-las e difundi-las entre aqueles que demonstram interesse.

Imbuída de forte significado político e social, a história oral, desde o seu surgimento, teve sua preocupação voltada para além da obtenção de fonte complementar ao material escrito; havia um compromisso em dar voz aos povos sem história, aos marginalizados, às minorias (JOUTARD, 2005). Esse posicionamento favoreceu o reconhecimento da existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade, bem como da memória como fonte histórica confiável.

Em virtude de seus estreitos laços com a educação, optamos por usar a história oral porque entendemos que esta permite “o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, 2006, p. 165). Em nossa pesquisa, a utilização dessa abordagem permitiu que as professoras pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada, bem como outros participantes dessa experiência, narrassem acerca de sua formação para a pesquisa, de sua prática pedagógica realçando, dentre outros detalhes significativos, as táticas que utilizaram ou vêm utilizando para se contraporem aos modelos de formação que reproduzem a cultura dominante.

Assim, a estratégia da história oral permitiu o encontro com a memória¹⁷, sendo a entrevista, nesse formato, “uma fonte intencionalmente produzida, colhida a *posteriori*”, resultante de uma ação interativa que ajudará a constituir memória (ALBERTI, 2006, p.168).

Procuramos tomar a entrevista como um evento discursivo complexo (SILVEIRA, 2007) e não como mera técnica. Sob essa perspectiva, entrevistador/a e entrevistado/a interagem, são coprodutores da entrevista em profundidade e toda a situação é tomada como objeto de análise. Para isso, é necessário que o/a entrevistador/a desenvolva uma escuta sensível a fim de reconhecer os fatores que influenciam o andamento da entrevista e levá-los em conta quando de sua análise. “A escuta sensível se apóia na empatia. O/A pesquisador/a deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de idéias, de valores de símbolos e de mitos” (BARBIER, 2009, p. 2). O/A ouvinte-sensível, no caso o/a entrevistador/a, não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele/a compreende sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito. Esse foi um exercício que nos acrescentou grande aprendizagem.

Buscando ouvir diferentes sujeitos participantes da experiência, realizamos entrevistas com as coordenadoras do NUPECOM (antiga e atual), coordenadora do CEFE, Secretária de Educação da época em que o Projeto Sonhos do Futuro foi implantado, três professoras pesquisadoras, consultora do projeto e duas professoras colaboradoras que participaram das bancas de análise dos relatórios de pesquisa, totalizando assim nove entrevistas.

Tínhamos a intenção de ouvir o Secretário Municipal de Educação que atuava quando o NUPECOM foi implantado, mas não foi possível, pois, mesmo depois de inúmeras tentativas, nesse sentido, não obtivemos êxito. A justificativa dada para o fato foi que ele estava em campanha para Deputado Federal. O que este silêncio poderia nos dizer?

Encontramos em Bourdieu (2007b, p. 55) a ferramenta para interpretar esse silêncio. Segundo ele, “a censura mais radical é a ausência”. Dessa forma,

¹⁷ A memória, segundo Halbwachs, não é só um fenômeno de interiorização individual, ela é, também e sobretudo, uma construção social e um fenômeno coletivo. Sendo uma construção social, a memória é, em parte, modelada pela família e pelos grupos sociais. Vale dizer, a memória individual se estrutura e se insere na memória coletiva. (HALBWACHS, 2006).

interpretamos o não dito deste sujeito de pesquisa como uma maneira de reafirmar a pouca importância que os projetos Escola Sonhos do Futuro e NUPECOM ocuparam dentro da política de formação da Rede Municipal de Ensino, considerando que as bases ideológicas que sustentavam o Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* se mostravam incompatíveis com a proposta desses projetos.

Os critérios utilizados para a escolha das professoras pesquisadoras foram o tempo de participação na experiência do projeto e a relevância do projeto-intervenção desenvolvido, conforme a integração escola-família-comunidade. As professoras colaboradoras, por sua vez, foram selecionadas pela relevante contribuição que deram ao projeto.

Paralelo à realização das entrevistas, e mesmo de toda a pesquisa, mantivemos o caderno de campo, muito importante para documentarmos o nosso caminho de pesquisadoras. Como diz Alberti (2006, p. 178), “Nele podem ser registradas as razões da escolha do entrevistado, a descrição do contato inicial [...] e as impressões sobre a entrevista em si”, além de outras notas de campo sobre o andamento da pesquisa.

As notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) são fundamentais porque podem funcionar como um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados. Segundo o mesmo autor, os registros podem ser descritivos e reflexivos. As notas descritivas representam o melhor esforço do investigador para registrar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo, enquanto que as reflexivas revelam o ponto de vista do observador, suas ideias, impressões e preocupações. Tentamos manter esse registro até ao final da pesquisa e quando da escrita da dissertação vimos como havia valido a pena tal procedimento.

Para darmos conta de apreender a emergência¹⁸ do NUPECOM, com ênfase em sua história, procedemos à análise documental combinada à discussão sobre as entrevistas. A nossa primeira tarefa na análise documental foi localizar os materiais que poderiam servir de fonte de informação para a pesquisa. Dentre eles encontramos o Projeto Pedagógico do NUPECOM, os documentos produzidos pelo grupo (artigos, livros, relatórios), os projetos e os relatórios de pesquisa elaborados

¹⁸ “Emergência é a palavra que Foucault usa para designar o ponto de surgimento do passado, cuidando para que não se coloque nesse passado, um conceito, uma idéia ou um entendimento que é do presente. [...] refere-se ao presente não como uma etapa no processo bélico de confrontação entre forças opostas em busca do controle da dominação” (VEIGA-NETO, 2007, p.60-61).

pelas professoras pesquisadoras durante os anos de 2003 a 2005 (tempo de maior produção do projeto).

Assim, o uso combinado desses diferentes procedimentos nos permitiu um conjunto maior de dados sobre o nosso objeto de investigação. Esses dados foram organizados e analisados considerando os objetivos específicos da nossa pesquisa: entender as formas extraoficiais de formação continuada do/a professor/a da Rede Municipal de Ensino materializada no NUPECOM, tomando como referência a política pública oficial de formação de professores; caracterizar historicamente as formas de emergência do NUPECOM; e apreender táticas utilizadas pelas professoras como contraponto ao Programa oficial de formação continuada do município.

A organização das informações obtidas aconteceu por meio da definição de categorias de análise, procedimento comum à análise de conteúdo (BARDIN, 2010). A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2010, p. 40). Seu objetivo é permitir que o/a pesquisador/a faça inferências a partir de um referencial teórico, indo além do conteúdo manifesto nas mensagens, do contrário ficaria centrada na descrição de suas características (FRANCO, 2008). É a inferência que confere relevância teórica à pesquisa, permitindo a comparação dos dados obtidos, mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade.

As inferências são feitas a partir do momento em que se definem os elementos que dão sentido ao mundo investigado e que servem para classificar os dados descritivos. Elas buscam responder a duas perguntas: o que levou a determinado enunciado e quais as consequências? São produzidas a partir dos indícios, das pistas fornecidas. Depois que descrevemos, inferimos e procedemos à interpretação (BARDIN, 2010).

Para nós, esta é etapa mais difícil da pesquisa e ao vivenciá-la fomos tomadas pelo medo de fazer uma leitura equivocada do material verbal (e não verbal) obtido por meio das nossas entrevistas e consulta documental. Será que a nossa leitura é coerente? Teríamos nós a vigilância epistemológica (BOURDIEU,

2007b) necessária para compreender para além dos significados imediatos, como nos propõe a análise de conteúdo?

Limitaremos-nos neste estudo a fazer algumas inferências e interpretações que entendemos como provisórias, o que demonstra a nossa condição de seres inacabados (FREIRE, 1997).

Combinar procedimentos de pesquisa, formular categorias, analisar conteúdos, inferir com base em um referencial teórico foram os caminhos por nós percorridos quando da aventura de participar do intrincado jogo da pesquisa. Nesse jogo, nos preocupamos muito mais com o percurso que nos levou a construir o nosso objeto do que com os procedimentos metodológicos, estes foram consequência.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: um campo de resistências e silêncios

Ando devagar¹⁹
Porque já tive pressa
Levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte,
Mais feliz, quem sabe,
Só levo a certeza
De que muito pouco sei,
Ou nada sei
Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs
É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou [...]
[...]Todo mundo ama um dia,
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora
Cada um de nos compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz [...]

Compreender o cenário político, econômico e social dos anos 1990 é o esforço que realizaremos para apreender os esquemas de pensamento²⁰ (BOURDIEU, 2007a) em que foi gestada a reforma da educação brasileira e os pressupostos que vêm orientando as políticas de formação de professores/as nas últimas décadas. Esse movimento nos permite estabelecer uma relação de

¹⁹ Tocando em Frente, música de Almir Sater e composição de Almir Sater e Renato Teixeira.

²⁰ Para Bourdieu (2007a), os grupos sociais dispõem de esquemas intelectuais e linguísticos que guiam o seu pensamento. O etnólogo ou pesquisador mantém uma relação de familiaridade com sua cultura e, por essa razão, encontra dificuldades para tomar como objeto de pensamento os esquemas de pensamento que organizam o seu próprio pensamento. Quanto mais os esquemas encontram-se interiorizados e dominados, tanto mais escapam quase que totalmente às tomadas de consciência.

estranhamento com a *doxa*²¹ (BOURDIEU, 2007a) produzida pelos agentes socialmente reconhecidos como legítimos (BM, CEPAL e UNESCO) expressa nas diretrizes delineadas que pretendem construir um consenso sobre os rumos das reformas educacionais nos países da América Latina e Caribe.

Esse estranhamento contribui para que adotemos uma atitude de desconfiança diante da visão de realidade (*doxa*) elaborada pelo discurso dominante²² e reconhecida como legítima no campo²³ educacional, sobretudo no que diz respeito à formação de professores/as.

É que a realidade apresentada como única e inquestionável esconde os movimentos de resistência²⁴ aos ditames da reforma, silenciando as lutas dos profissionais da educação por uma democracia efetiva. Essa democracia efetiva, pauta reivindicatória dos sujeitos políticos e sociais comprometidos com um projeto contra-hegemônico, deve, segundo Frigotto (2001), viabilizar o acesso aos bens econômicos e culturais às maiorias excluídas e reconhecer a educação como um direito social individual e coletivo.

Começamos essa discussão com uma constatação: a educação é pauta de destaque nos discursos políticos. A pergunta que fica para todos nós é: Por que a educação tem sido tão enfatizada como caminho para a transformação social? Para entendermos o destaque alcançado pela educação nos discursos políticos na

²¹ Palavra grega que significa crença comum ou opinião popular. Utilizada pelos retóricos gregos como ferramenta para formação de opiniões, utiliza o argumento comum para persuadir. Para Bourdieu, *doxa* é a experiência pela qual o mundo natural e social aparece como evidente; toma fatos da sociedade como certos e verdades inquestionáveis.

²² Em toda sociedade o discurso é produzido por certos procedimentos internos e externos, portanto, ele não é neutro e nem transparente. Está estreitamente ligado ao desejo e ao poder e assume caráter de legitimidade quando é proferido por quem de direito. O discurso, dotado de saberes e poderes, é protegido, definido e conservado por um grupo determinado, que o faz circular em um espaço fechado e com regras restritas, que não são abertas e conhecidas por todos. "O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso [...], podem voltar à interioridade silenciosa de consciência de si". (FOUCAULT, 2009, p.49)

²³ Utilizamos a expressão campo tal como é compreendida por Bourdieu. Campos são "espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

²⁴ Foucault (2010) diz que a sociedade produz verdades que não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder. Elas são gestadas nas relações de força, nos enfrentamentos que são sempre invisíveis. Diz ainda que não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. As relações de poder suscitam, apelam e abrem possibilidades de resistência a cada instante; é devido a resistência que o poder daquele que domina tenta se manter com mais força.

década de 1990, estendendo-se aos dias atuais, é necessário retomarmos a reforma do Estado, para então compreendermos a função que a educação tem assumido como instrumento de consolidação do seu novo papel, uma vez que

[...] a educação é considerada primordial dentre as políticas e estratégias de desenvolvimento-econômico, social e cultural com vistas à preparação dos países em desenvolvimento para o enfrentamento da concorrência em uma economia globalizada (NETO et al, 2005, p. 8).

Sendo assim, nesta parte analisamos os bastidores das políticas educacionais a partir da década de 1990, identificando os pressupostos e fundamentos que orientaram as propostas de formação de professores no Brasil e, conseqüentemente, em São Luís/MA.

3.1 A reforma educacional e suas implicações para a formação de professores/as: buscando entender os fios de uma intrincada relação

O início dos anos 1980 foi marcado por uma forte recessão que desestabilizou as frágeis economias dos países, suscitando os governos a aplicar políticas de ajuste e reformas estruturais para assegurar a estabilidade dos mercados. Essa crise econômica, que está associada, de um lado, ao caráter cíclico da intervenção estatal e de outro, à globalização (PEREIRA, 2009), impulsionou a reforma do Estado nos anos 1990. Essa reforma trouxe um novo modelo econômico que repousa em três postulados, conforme Bourdieu (2001, p.30):

[...] primeiro postulado: a economia seria um domínio autogovernado por leis universais e que os governos não deveriam contrariar; segundo postulado: o mercado seria o organizador da produção e das trocas de maneira eficaz e equânime nas sociedades democráticas; e terceiro postulado: a globalização seria a redução das despesas do Estado com os direitos sociais tidos como dispendiosos e disfuncionais.

A globalização, postulado que marca fortemente essa reforma econômica, pode ser entendida, segundo o mesmo autor, como a unificação do campo econômico mundial - sentido rigoroso, ou como “uma *política econômica* que visa unificar o campo econômico por todo um conjunto de medidas jurídico-políticas destinadas a suprimir todos os limites a essa unificação, todos os obstáculos, em sua maioria, ligados ao Estado-nação, a sua extensão” - sentido normativo

(BOURDIEU, 2001, p.101, grifos do autor). Ela é produto da política implementada por um conjunto de agentes e de instituições com o fim de garantir a liberalização do comércio, isto é, “a eliminação de todas as regulações nacionais que freiam as empresas e seus investimentos” (BOURDIEU, 2001, p.101).

A configuração desse novo cenário apontava para a adoção de medidas necessárias à unificação do campo mundial da economia e das finanças, sendo algumas delas: o estabelecimento de padrões mundiais de consumo e de ideias, adequados à lógica do consumo exacerbado; a modernização dos setores produtivos; o encurtamento das distâncias em decorrência dos avanços tecnológicos; o aumento da competitividade e da concorrência; a flexibilização dos direitos trabalhistas, dentre outras.

Para que essas medidas fossem implementadas, foi necessário que organismos internacionais, ligados aos países hegemônicos²⁵, estabelecessem uma agenda comum.

Essa agenda foi definida na conferência promovida pelo *Institute for International Economics (IIE)*, em Washington. O Consenso de Washington²⁶, como ficou conhecido, com o intuito de realizar as mudanças necessárias para modificar o papel do Estado frente à sociedade, listou políticas que o governo dos Estados Unidos preconizava para a crise econômica dos países da América Latina e representou o conjunto das reformas (propostas e discursos) orientadas para garantir um rigoroso programa de ajuste econômico, com vistas ao enfrentamento e à superação dos desafios da crise (GENTILI, 2002).

A mudança de paradigma em relação ao papel do Estado sinaliza para a direção de novas capacidades do setor público, saindo de um governo excessivamente intervencionista, rumo a um paradigma no qual o papel do setor público é criar um ambiente propício para a ação do setor privado, regular onde necessário e assegurar a entrega eficiente de serviços públicos básicos (GAETANI,

²⁵ Segundo o referencial crítico sobre o neoliberalismo (CORRAGIO, 1996; DRAIBE, 1993; FREITAS, 2002, dentre outros), entendemos países hegemônicos como aqueles capazes de produzir e difundir narrativas que explicam os processos econômicos, políticos, sociais e culturais, buscando a coesão e a imposição de suas ideias.

²⁶ Termo cunhado por John Williamson, economista inglês e diretor do instituto *Institute for International Economics*, promotor do encontro realizado em Washington em 1989, com o tema *Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?*, que visava avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina. Foi ele quem alinhou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes.

1998). A premissa neoliberal que está por trás da reforma é a existência de um Estado mínimo, ao qual caberia apenas garantir os direitos de propriedade, deixando ao mercado a total coordenação da economia.

Somente com a reforma do Estado, isto é, uma reforma profunda no aparato institucional, seria possível estabelecer políticas públicas que assegurassem simultaneamente maior competitividade, equidade social, crescimento e desenvolvimento (GAETANI, 1998). Isso porque as reformas macroestruturais têm íntima relação com as reformas institucionais e sociais, aumentando a exclusão e a desigualdade social. As consequências das medidas de ajuste estrutural podem ser sentidas no enfraquecimento do Estado; na sua deserção de qualquer função econômica, vendendo empresas (privatização), convertendo bens públicos (saúde, educação, moradia...) em bens comerciais e os usuários em clientes; na exaltação da responsabilidade individual (capital humano); nas relações de trabalho baseadas na institucionalização da segurança, entre outras (BOURDIEU, 2001).

Os processos de globalização, construídos historicamente para dar conta de novas demandas do capital, atingem todas as esferas da sociedade. Nesse sentido, a discussão que iniciamos neste trabalho busca perceber os efeitos da globalização na educação, de maneira especial na América Latina e no Caribe. A opção por abordá-los em nível regional evidencia a tensão entre o global e o local, própria da globalização.

Como diz Bauman (1999), a sociedade moderna convive com dois movimentos: um globalizador e outro localizador. O primeiro dita as regras que devem ser implementadas pelo segundo. Este autor critica o fato de os efeitos da globalização serem sentidos por todos, independente de suas vontades. Contudo, os meios de planejar e executar ações globalmente devem ser criações locais. “O novo termo refere-se primordialmente aos *efeitos* globais, notoriamente não pretendidos e imprevistos, e não às *iniciativas e empreendimentos* globais” (BAUMAN, 1999, p.67, grifos do autor).

Para este autor, há um lema mal concebido e perigoso: “pense globalmente, aja localmente” (BAUMAN, 2007, p. 94). Ele argumenta que não é

possível pensar em soluções locais para problemas gerados globalmente²⁷. “Os problemas globais só podem ser resolvidos, se é que podem, com ações globais (BAUMAN, 2007, p.95).

No contexto das políticas educativas, nunca se mostrou tão necessário deixar para o poder local (país, estado e município), para as escolas ou para os/as próprios/as professores/as, o tratamento dos complexos problemas que afetam hoje os processos de escolarização. Não seria este um exemplo da dualidade entre o global e o local? Que outras diretrizes orientaram/orientam as reformas educativas na América Latina e Caribe?

As reformas educativas em desenvolvimento na América Latina e Caribe fazem parte do processo dos ajustes estruturais em curso neste continente nas últimas décadas, que, como vimos, acontecem em um cenário marcado pela redefinição do papel do Estado em relação às políticas sociais. “São, portanto, parte integrante do projeto neoliberal que coloca como questão central a necessidade de refuncionalizar o Estado, situando-o no âmbito de um movimento que inclui a liberalização, a privatização e a desregulação” (NETO et al., 2005, p.7). Elas não se baseiam, portanto, nos anseios históricos da sociedade expressos pelos movimentos sociais e pelas organizações políticas, sindicais, científicas, educacionais e culturais, mas nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais responsáveis por formular as políticas educacionais.

Assim, os efeitos da reforma na educação podem ser compreendidos a partir dos objetivos que foram delineados como prioritários, colocando na agenda desses países um conjunto de reflexões e recomendações, de caráter técnico e político, que constituem o contexto e as orientações para a política educacional. Esses objetivos foram definidos a partir das orientações consensuadas em conferências, reuniões ministeriais (PROMEDLAC), seminários internacionais, entre outras *formas de abertura do sistema*²⁸ em que foram estabelecidos os acordos que comandaram a reforma educacional.

²⁷ Entendemos os movimentos instituintes, a exemplo da nossa pesquisa, como respostas locais aos problemas globais, o que nos faz relativizar a afirmação de Bauman (2007). Reconhecemos, no entanto, que mesmo não resolvendo os problemas da precarização do sistema educacional, um problema global, os movimentos instituintes estremeçam o global, porque fazem eclodir a resistência criadora. Essa será uma discussão que pretendemos empreender em nosso trabalho.

²⁸ A reforma educacional no contexto da América Latina e do Caribe foi se configurando a partir da realização de acordos (formas de abertura) considerados como marcos importantes, a saber:

O primeiro objetivo foi situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social [...]. O segundo objetivo foi o de iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão [...]. O terceiro objetivo é melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações de nível macro e micro. Os instrumentos de nível macro são a instalação de sistemas nacionais de avaliação, o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e a reforma curricular. No nível micro, a focalização na escola, em particular em gestão escolar, a implantação de graus de autonomia e um currículo adaptados às características das escolas (CASASSUS, 2001, p.13).

Com base nesses objetivos, foram eleitas prioridades e estratégias que compunham o desenho das políticas e programas que pretendiam assumir as atividades de reforma educativa como tarefas estratégicas, de longo prazo, resultantes de amplos consensos nacionais e compromissos financeiros estáveis com seu desenvolvimento, configurando as etapas²⁹ de consolidação do Projeto Principal de Educação (PPE). Nessas etapas foram definidos quatro eixos de políticas em torno dos quais definiram estratégias, programas e projetos: gestão; qualidade e equidade; aperfeiçoamento docente; e financiamento (NETO et al, 2005).

O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe³⁰ foi gestado nas Conferências de Ministros da Educação e ministros encarregados do planejamento econômico. Ele foi concebido como “uma aposta que ajudaria a

Conferência Mundial de Educação para todos (Tailândia, 1990), PROMEDLAC IV (Quito, 1991), 24ª Reunião da Cepal (Santiago do Chile, 1992), PROMEDLAC V (Santiago, 1993) e Seminário internacional organizado pela UNESCO (Santiago do Chile, 1993). Para maiores detalhes, consultar CASASSUS, Juan. **A reforma da educação na América Latina no contexto da globalização**. Caderno de Pesquisa, nº 114. São Paulo, nov. 2001

²⁹ Foram três as etapas de consolidação do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, todas coordenadas pela UNESCO e envolveram diferentes países do continente. A primeira etapa inicia-se com a aprovação do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, em 1981. A segunda etapa tem início com a IV Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação em 1991 (IV PROMEDLAC) e a terceira com a VII PROMEDLAC, realizada em Cochabamba, em 2001, que propõe a elaboração do novo projeto regional para mais 15 anos.

³⁰ “O Projeto Principal de Educação foi proposto no México, em dezembro de 1979, durante a Conferência Regional de Ministros de Educação e de Ministros do Planejamento Econômico dos países latino-americanos. Na Conferência que aprovou o Projeto Principal (1981) os participantes identificaram na região a persistência de baixa escolaridade, a existência de grandes contingentes de analfabetos entre os adultos, altos índices de evasão escolar, desajuste entre educação e trabalho, escassa articulação da educação com os desenvolvimentos econômicos, sociais e culturais. Foram ainda destacadas a deficiente organização e administração dos sistemas educacionais, caracterizados por uma forte centralização”. Ler PAIVA, Edil Vasconcellos de; ARAUJO, Flávia Monteiro de Barros. **A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe**. Educação, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 217-222, set./dez., 2008.

resolver não só os problemas educativos, senão também a procurar a equidade social, consolidar a democracia, sentar as bases de um desenvolvimento duradouro e avançar na integração regional” (UNESCO, 2001, p. 13, tradução nossa).

No intuito de compreender o movimento em que foi gestada a reforma educacional da América Latina e Caribe, construímos um quadro com o propósito de nos ajudar a visualizar os marcos importantes do contexto dessa reforma, após a elaboração do PPE.

QUADRO 1: Marcos da Reforma Educacional na América Latina e Caribe

MARCO	LOCAL	ANO	OBJETIVO(S)	RESULTADOS
PROMEDLAC IV	Quito	1991	Discutir as decisões da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), buscando transformar o modelo de gestão e melhorar a qualidade da educação.	Declaração de Quito, cuja ênfase estava na necessidade de investimento na integração regional e na formação de recursos humanos para superar a crise econômica, pois, sem educação de qualidade não haveria crescimento, equidade, nem democracia.
PROMEDLAC V	Santiago do Chile	1993	Reafirmar a educação como fator de desenvolvimento econômico e impulsionar mudanças no que concerne à gestão dos sistemas de ensino, equidade e qualidade da educação.	Elaboração da Proposta da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) denominada Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1992). Este documento tinha como fundamento o reconhecimento da vinculação entre recursos humanos e desenvolvimento e esboçava estratégias que favorecessem a capacitação e a incorporação do progresso tecnológico no continente, tornando possível a transformação das estruturas produtivas com equidade social.
PROMEDLAC VI	Jamaica	1996	Reafirmar os compromissos assumidos com o PPE, reajustando-o ao novo contexto político, econômico, educacional, tecnológico e social, e propondo como metas a universalização da educação básica, a alfabetização funcional e o investimento na educação permanente.	Foi assinalada a necessidade de promover os chamados quatro pilares da educação contidos no Informe da UNESCO - Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI - aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver.
PROMEDLAC VII	Cochabamba	2001	Apresentar os resultados do balanço de 20 anos do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe e solicitar à UNESCO a elaboração de um novo projeto regional, com mais 15 anos, segundo os marcos da Declaração de Dakar (2000).	Novo Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe apresentado pela UNESCO em 2002, reconhecendo os avanços do Projeto Principal de Educação, assinalando os aspectos da situação educacional ainda críticos no continente (analfabetismo, gestão, financiamento e qualidade) e reconhecendo a necessidade de adoção de políticas de formação inicial e em serviço e investimento na carreira do magistério.

De acordo com o quadro, é possível perceber que é a partir da década de 1990 que os investimentos financeiros e técnicos da UNESCO, do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais, buscam dar prioridade à educação na agenda política dos países, alterando o seu projeto político-pedagógico, seu modelo de gestão e o perfil profissional do/a professor/a. Isto porque é atribuído à educação a responsabilidade de “contribuir para criar as condições educacionais de capacitação e incorporação do progresso científico-tecnológico que tornem possível a transformação da estrutura produtiva da América Latina” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 197).

Os investimentos, a partir de então, passam a ficar muito mais centrados na melhoria da qualidade e na eficiência dos sistemas educativos. Assim, as propostas advindas das Reuniões Intergovernamentais preconizam a implantação do processo de descentralização das ações educativas e a superação do modelo burocratizado e centralizado de gestão, uma vez que estes se apresentam incapazes de conciliar crescimento quantitativo com níveis satisfatórios de qualidade e equidade. Para a UNESCO (2001),

Esse estilo “esgotado” se caracteriza por uma administração centralizada e burocrática; uma visão de curto prazo na tomada de decisões; um isolamento dos outros setores; uma oferta educativa homogênea para populações heterogêneas; processos educativos centrados mais no ensino que na aprendizagem; uma maior ênfase nos meios e nos desenhos curriculares que na função profissional dos educadores (UNESCO, 2001, p.28, tradução nossa).

São dados os novos contornos para a nova política educacional, apontando para a necessidade de redesenhar o modelo pedagógico para melhorar a educação, o que só seria possível com investimento na formação docente. Pode-se dizer que melhorar a qualidade da educação dependia da melhoria do recrutamento, da formação (inicial e contínua), da gestão, dos meios de ensino, do estatuto social e das condições de trabalho dos/as professores/as, “pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida” (DELORS, 2000, p.153).

O/A professor/a é compreendido/a como agente de mudança e a ele/a cabe “fazer da escola um lugar mais atraente para os/as alunos/as e fornecer-lhes

as chaves da compreensão da verdadeira sociedade da informação” (DELORS, 2000, p. 154).

Espera-se, portanto, que ele seja capaz de: enfrentar problemas e esclarecer os/as alunos/as sobre as questões sociais; encontrar equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as experiências das crianças e os conteúdos curriculares; prolongar o processo educativo para fora da escola, estabelecendo relações entre a vida cotidiana e a escola; considerar os conhecimentos trazidos pelas crianças como ponto de partida para o ensino; repensar a relação professor/a e aluno/a, saindo da condição de transmissor/a de conhecimento e ajudando os/as alunos/as a encontrar, organizar e gerir o saber, além de demonstrar os valores fundamentais que devem orientar a vida; apresentar os conhecimentos ou as informações em forma de problemas a resolver, permitindo a comparação entre diferentes estratégias de solução; revestir a autoridade de um caráter paradoxal: afirmando o poder e legitimando o saber; desenvolver o senso crítico do/a aluno/a; ensinar pelo exemplo; encontrar estratégias para lidar com as dificuldades encontradas no ambiente familiar e social dos alunos; estreitar a relação entre a escola e a comunidade; e trabalhar em equipe.

Podemos perceber que as mudanças sinalizadas objetivavam a formação de um/a professor/a com habilidades e competências, capaz de implementar as reformas no processo de trabalho demandadas pelo novo nível de desenvolvimento do capital, de acordo com o receituário apresentado pela UNESCO, CEPAL e pelo BM em seus documentos e relatórios orientadores da reforma.

Partindo de uma análise crítica, observamos que os investimentos nesse campo implicaram o aligeiramento da formação, a proletarização dos/as professores/as³¹, a centralidade da prática instrumental como o caminho para essa formação e a desvalorização da profissão docente.

As especificações e as qualificações técnicas exigidas à formação do/a professor/a, que é responsabilizado/a pelo sucesso (ou não) do processo educativo, desviam a obrigação do Estado de promover as condições necessárias para o seu exercício profissional. A lógica empresarial preconiza novos perfis profissionais e

³¹ A tese básica da teoria da proletarização de professores é que os docentes, enquanto categoria, estão sofrendo transformações nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam. Os fenômenos do processo de proletarização do ensino são: tecnologização e intensificação e degradação do trabalho (CONTRERAS, 2002).

novos modelos de formação amalgamados na polivalência e na flexibilidade (LAUANDE; CASTRO, 2009).

O trabalho docente é, pois, reduzido à sua dimensão técnica e à prática individual para facilitar a avaliação, mensuração e certificação, adaptando professores/as, escolas e seus processos formativos às transformações propostas pela reforma (FREITAS, 2002). Não há assim clivagens nesses dispositivos, mas continuidade de um modelo que tende a manter a reprodução cultural em detrimento da produção do conhecimento na escola.

3.1.1 Breves considerações sobre a política neoliberal e a reforma educacional no Brasil: efeito dominó

No Brasil, os efeitos da política neoliberal chegaram a partir da década de 1990 quando da vitória de Collor nas eleições de 1989. O ex-Presidente Fernando Collor iniciou o processo de reforma de Estado, que se aprofundou no Governo Itamar Franco, com a ampliação das privatizações e o Plano Real³² e se consolidou, a partir de 1995, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (SILVA, 2004).

Considerando a amplitude das medidas políticas tomadas nesse período histórico, que compreendeu aproximadamente 12 anos, abordaremos, ainda que brevemente, quatro grandes marcos que julgamos importantes na definição dos contornos das políticas educacionais no Brasil, com especial atenção à formação de professores/as, e que demonstram o efeito dominó das determinações internacionais. São eles: o Plano Decenal de Educação para Todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores/as da educação básica em nível superior.

O projeto societal liberal-conservador, defendido e implementado na década de 1990 durante os governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, baseava-se na abertura política, na privatização e na

³² O Plano Real foi o mais amplo programa econômico brasileiro. Tinha como objetivo principal o controle da hiperinflação que assolava o país, buscando a estabilização econômica. Foi iniciado oficialmente em 27 de fevereiro de 1994 e determinou o lançamento de uma nova moeda, o Real.

desregulamentação de novos rumos à política de Estado, em ampla sintonia aos preceitos difundidos pelo Consenso de Washington visto anteriormente. Defendia ainda “a necessidade de mudanças profundas nas políticas educacionais e na formação de professores/as para a adequação da educação nacional ao novo estágio de desenvolvimento do capitalismo” (SILVA, 2004, p.139).

Desta feita, foram postas novas exigências ético-políticas e técnico-científicas para a formação humana, bem como para a educação. Segundo Silva,

[...] caberia à educação desenvolver a nova sociabilidade indispensável para a adaptação do trabalhador às exigências da modernização da sociedade brasileira, entendida como adequação aos padrões de produção e organização social do capitalismo central. A educação escolar caberia a disseminação de valores e normas para o exercício de uma cidadania restrita aos limites de uma democracia formal. No campo da formação para o trabalho, a educação deveria oferecer habilidades e aptidões abstratas para a inserção em um mundo produtivo reestruturado (SILVA, 2004, p. 139).

Ainda segundo Silva (2004), foi somente no governo de Itamar Franco que se pôde perceber a implantação de algumas ações que buscavam a melhoria da qualidade da educação, segundo essa nova lógica. Dentre elas estaria a construção do Plano Decenal de Educação para Todos, aprovado em 1993.

Este Plano foi elaborado a partir dos acordos internacionais firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que tinha como propósito fundamental gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizagem (CASASSUS, 2001).

No entanto, o Plano Decenal de Educação para Todos se constituiu muito mais uma estratégia para oferecer a todos o patamar mínimo de formação exigido para a inserção no mundo produtivo contemporâneo, entendido como o ensino fundamental, atendendo aos interesses do capital. O mesmo não dava garantias mínimas para o ingresso e permanência da classe trabalhadora em níveis mais elevados de escolarização (SILVA, 2004).

Seguindo à risca as recomendações da Conferência Mundial, o Plano estabeleceu como eixos principais de investimento: o aumento da eficiência da gestão e da produtividade do sistema educacional brasileiro; a formação para a cidadania a partir do desenvolvimento de habilidades e competências mínimas; e a

universalização da educação básica. Percebe-se que suas orientações ficaram restritas à focalização das políticas na educação fundamental regular obrigatória (SILVA, 2004). Aqui cabe destacar que a focalização é um dos princípios norteadores do neoliberalismo.

Para dar conta desses ousados propósitos, a formação e a capacitação de professores/as para o ensino fundamental foram colocadas em evidência, visto que a formação de um novo homem/uma nova mulher, mais competente, para atender às necessidades do mundo do trabalho, dependeria da construção de uma nova escola e de um/a novo/a professor/a. Além de que dar ênfase à formação de professores/as se constituía também uma importante ação para a melhoria da qualidade do ensino e uma estratégia de implantação das diretrizes do próprio plano, uma vez que requeria mudanças nas atitudes e valores dos/as professores/as (SILVA, 2004).

Contudo, foi com Fernando Henrique Cardoso que houve a definição de políticas mais amplas para a formação de professores/as, em continuidade às propostas do governo anterior. No campo da educação, o Governo de Fernando Henrique Cardoso realizou modificações na forma de organização dos sistemas de ensino e nas diretrizes e parâmetros que orientavam toda a educação. De acordo com Silva (2004, p.153),

As políticas educacionais desse governo tiveram como eixos: a adequação da educação escolar em todos os níveis às necessidades do mercado, a focalização das ações estatais no ensino fundamental, a privatização do ensino superior e a criação de um sistema nacional de avaliação. As mudanças implementadas na formação de professores [...] tiveram como eixo a formação de um intelectual orgânico do capital em sua fase de acumulação flexível que demanda novas exigências na formação do trabalhador (grifo nosso).

Dito de outra maneira, na formação de professores/as, as reformas realizadas tiveram como objetivo subordinar a educação às necessidades do capital de constituição de uma nova sociabilidade adequada às mudanças operadas no mundo da produção e, na política, mediante a revisão das funções do Estado. Essas mudanças foram orientadas pelos organismos internacionais de financiamento e sua centralidade estaria na melhoria da qualidade do ensino fundamental, já sinalizada neste trabalho.

Sendo assim, a concessão de crédito para investimento na melhoria da

educação decorreria, principalmente, da privatização do ensino superior e da aquisição de material didático. A segunda linha de investimento assumiu proporções bem maiores que o investimento na formação de professor/a, o que resultou em inúmeros programas e projetos com este fim. Como declarou SILVA (2004, p. 155), “Desta forma, as propostas do Banco Mundial privilegiam as bibliotecas, o material instrucional e os livros-texto em detrimento da formação, experiência e salário do professor”.

Muito embora existisse um discurso que colocava como área privilegiada de investimento a formação docente, esta, conforme orientação do Banco Mundial deveria centrar-se no correto uso dos materiais didáticos, em especial o livro didático, em vez de preocupar-se com uma formação mais sólida advinda da universidade.

Para Saviani (2008), embora o Plano Decenal de Educação para Todos se apresentasse como um instrumento para viabilizar a integração das três esferas do governo (federal, estadual e municipal) no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, estando limitado a orientar algumas ações da esfera federal. Nas palavras dele, “[...] ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender as condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial [...] aquele ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 2008, p.183).

Paralelo à aprovação do Plano Decenal estava em tramitação a nova LDB. A Lei nº 9.394³³ foi sancionada em 1996 e trouxe como norte as mudanças ocorridas no século XXI, realçando a flexibilidade, o minimalismo e a adequação às exigências do mercado. Incluía as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento, em detrimento de um projeto de lei que contava com a colaboração e o apoio da sociedade organizada. Esta lei, ainda que aprovada somente em 1996, já nasceu corroborando as práticas impostas pelo governo

³³ O movimento desencadeado em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases durou um período de 10 anos porque estava em disputa dois anteprojetos: o projeto democrático das massas (PL 1258/88), apresentado inicialmente por Saviani, e posteriormente assimilado pelo deputado Octávio Elísio, que defendia a universalização da educação básica e a constituição de um sistema nacional de educação unificado, que garantiria a todo brasileiro o mesmo padrão de qualidade; e o anteprojeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, que altera significativamente as discussões, pautando-se num projeto societal liberal-corporativo. O governo agarrou-se à proposta do Senado, do senador Darcy Ribeiro, e a conformou ao texto da Lei nº 9.394/96.

federal, que, sob a forma de portarias e decretos dava materialidade aos pressupostos neoliberais nela contidos (SILVA, 2004).

Optamos por fazer uma breve análise sobre a LDB nº 9.394/96, buscando dar uma atenção especial às questões relativas à educação e à formação de professores/as, porque consideramos de extrema relevância para a compreensão dos sentidos ideológicos nela contidos. Esta Lei, para Pino (2000), é a expressão máxima do nível de generalização, já que as diretrizes e bases da educacional nacional, que reordenam de fato a educação, caminham por fora da LDB nas medidas provisórias, emendas constitucionais e nos projetos de lei.

Em concordância com esse pensamento, Saviani (2006, p.189) diz que a LDB traz “enunciados gerais que parecem insuscetíveis de modificação ou, mesmo que modificáveis, não parecem relevantes as modificações propostas”. Isso porque, da forma como estabelece os parâmetros, os princípios e os rumos que se devem imprimir à educação do país, ninguém ousaria se colocar contra, silenciando os movimentos de resistência dos/as educadores/as. Nas palavras do autor,

Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado “Fundo de valorização do Magistério”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, a lei da reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o “provão” para os universitários (SAVIANI, 2006, p. 200).

Severino (2000), ao proceder à análise sobre os fundamentos da lei, sinaliza que em termos de princípios da educação, ela não inovou muito, pois retoma os princípios do liberalismo revestidos com uma roupagem neoconservadora. A teoria do capital humano³⁴ seria então reeditada, retomando a crença de que a educação é um dos principais determinantes da competitividade entre os países,

³⁴ Teoria desenvolvida por Schutz nos anos de 1950. Surge a partir de uma grande pesquisa em escala mundial desenvolvida pela UNESCO e por ele coordenada, a qual realiza um levantamento acerca da situação do ensino de países pobres e ricos de todos os continentes do planeta. Observando sistematicamente este dado em todos os países investigados, Schutz acaba por depreender que a Educação era o fator que fazia a diferença no que diz respeito à riqueza de um país. O conceito foi desenvolvido e popularizado por Becker e retomado, nos anos 1980, pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neo-liberal, na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva. O "capital humano" (capital incorporado aos seres humanos, especialmente na forma de saúde e educação) seria o componente explicativo fundamental do desenvolvimento econômico desigual entre países.

concedendo a esta lugar de destaque entre as políticas dos anos 1990, como já sinalizamos ao longo deste trabalho. Também é dada uma atenção especial às ações de focalização à minoria quando o seu discurso é universal.

Além destes aspectos, o autor afirma ainda que a lei permanece comprometida com a dicotomia entre o público/privado, e que mesmo formulando conceituações e diretrizes para a educação pública, sua opção é pela educação privada. Diz ainda que a referida lei, embora faça referência à gestão democrática, não consegue sustentar esta concepção, que aparece vagamente em seu texto.

Há ainda, segundo Saviani (2006), uma referência explícita à atuação minimalista do Estado, preceito do pensamento neoliberal, na definição dos princípios e fins da educação, uma vez que a educação passa a ser dever da família e do Estado, fazendo uma inversão no texto da Constituição de 1988. Seria, então, a família a responsável pela educação, o que explica as chamadas e programas realizados pelo governo federal para garantir a participação, das mais diversas formas, da sociedade no campo educacional. A exemplo, temos o “Dia da família na escola”, o programa “Amigos da escola”, entre outros.

No que tange à formação de professores/as, Saviani (2006) chama nossa atenção à inovação implementada nesse processo com a criação dos Institutos Superiores de Educação, prevista no artigo 62 da LDB. Muito embora essa iniciativa seja importante, no sentido de conferir maior organização ao processo de formação dos/as professores/as, centralizando-se nas questões pedagógicas, pode acarretar um esvaziamento dos fundamentos teórico-científicos da educação. Outro risco apontado por ele é o de que esses Institutos venham a ser considerados de segunda categoria em relação às universidades e às escolas superiores já existentes, pois têm sido concebidos como um mecanismo paralelo à universidade.

Orienta também para que tenhamos cautela na criação desses Institutos para não cairmos na armadilha do discurso neoliberal que afirma, reiteradamente, a necessidade de reduzir o setor público, sobretudo o ensino superior, disseminando, através de um discurso desqualificador, que a universidade tem dado pouca contribuição ao desenvolvimento dos sistemas municipais e estaduais de ensino, sobretudo no que toca ao ensino fundamental.

Brzezinski (2000), ao interpretar os dispositivos da nova LDB, destaca suas possibilidades e perplexidades, podendo ser compreendidas, respectivamente,

como avanços e retrocessos.

De acordo com a autora, na LDB nº 9.394/96 há um esfacelamento da identidade do/a professor/a que é visto como tarefeiro e um profissional comprometido com os resultados e não com o processo educativo como um todo. Esse aspecto suscitou uma reflexão por parte da autora do qual compartilhamos: se não temos clareza da identidade do professor, que a entendemos como histórica e em constante movimento, como investir na formação e valorização deste profissional?

A concepção de professor/a é fragmentada, minimalista e reduzida a uma espécie de semiprofissionalização, o que reflete na compreensão do/a professor/a como um/a operário-padrão, ou seja, aquele que deve cumprir atividades repetitivas e pré-determinadas de modo passivo e sem questionamentos.

A nova LDB não deixa claramente definida sua concepção de professor/a, apenas traz a docência como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções do magistério. O que contraria a luta dos movimentos sociais que entende o/a professor/a como agente capaz de proporcionar o real acesso ao saber, estando envolvido num processo dinâmico de construção, reconstrução e transformação social (BRZEZINSKY, 2000).

Destaca também que a LDB, em seu art.64, traz a necessidade de uma base comum, com sólida formação teórico-metodológica, porém, prevista apenas para a formação em Pedagogia, descartando as demais Licenciaturas e o Normal Superior. Essa base igual para todos, nos preceitos da ANFOPE, como diz Freitas (2002, p. 17), “é condição para forjar uma nova qualidade de formação dos educadores, que não se reduz a ‘treinamento’, para lidar com os complexos processos na formação da infância e da juventude”, não podendo ser restrita somente a um campo da formação superior.

Considerando que a nova LDB teve como propósito organizar a política educacional brasileira, uma de suas principais medidas foi a criação do Plano Nacional de Educação. Essa determinação pode ser localizada no parágrafo primeiro do artigo 87 das Disposições Transitórias (Título IX) em que ela define que caberia à União encaminhar ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação, além de que dispõe em seus artigos 9º e 87. Esse Plano deveria organizar e operacionalizar, através da definição de ações e metas, a

educação nacional.

A ideia de elaborar um Plano Nacional de longo prazo, com força de lei, ressurgiu com a Constituição de 1988, em seu artigo 214. A elaboração do PNE considerou, portanto, a Constituição de 1988, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a LDB nº 9.394/96 e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (FUNDEF). Todavia, o Plano Decenal de Educação para Todos é apresentado como o documento mais importante para a elaboração do Plano Nacional, devendo constituir-se no cerne do novo documento a ser apresentado ao Congresso Nacional (BRASIL, 2001).

Aprovado por meio da Lei nº 10.172/2001, o PNE resultou da discussão de dois projetos de lei: o do MEC, orientado sob a racionalidade financeira (SAVIANI, 2002) e o da sociedade civil, elaborado pelas entidades que militam em favor de uma educação de qualidade social para todos, orientado pela racionalidade social. Essa situação demonstrou a existência de conflitos de interesses (SILVA, 2004), guardando profundas semelhanças com o processo vivido durante a construção da nova LDB.

O processo de elaboração do PNE teve início logo no primeiro semestre de 1997, conforme determinação da LDB. O INEP divulgou os procedimentos necessários à elaboração do documento e ressaltou, ao mesmo tempo, a rigidez do prazo, o que dificultaria a ampla participação da sociedade. Por este motivo, a proposta do PNE do MEC foi elaborada pelo INEP, com a participação de especialistas nas diferentes áreas contempladas no plano. As diretrizes para as modalidades de ensino, formação de professores/as e financiamento foram construídas de forma setORIZADA, sem a discussão coletiva da totalidade do texto.

Para dar ao Plano um tom democrático, argumenta-se que foram utilizados em sua elaboração documentos recentes que resultaram de ampla participação coletiva, além de pesquisas que demonstravam um descontentamento com a situação da escola. Em dezembro de 1997, o MEC encaminhou o projeto do PNE ao Presidente da República, submetendo-o à sua aprovação.

Ao proceder a uma análise do PNE, Saviani (2002, p. 82) afirma que,

[...] a proposta de “Plano” limita-se a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compreensão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para Estados, Municípios, iniciativa

privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (grifo do autor),

o que pode ser percebido em suas metas. A proposta seria reorganizar a educação, reduzindo custos, podendo isso ser traduzido na busca da eficiência sem novos investimentos. O Plano de Educação seria assim um planejamento educacional.

Para Saviani, a proposta de Plano do MEC é um instrumento da racionalidade financeira da educação, ou seja,

[...] é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através de gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional (SAVIANI, 2002, p. 89).

Por esse motivo, embora a responsabilidade de execução do Plano seja do poder público, a sociedade civil é amplamente convocada a participar através do trabalho voluntário e da organização da comunidade, sobretudo para colaborar com a gestão da escola e a ampliação de seu patrimônio.

Contrariamente a este objetivo, a proposta de Plano elaborada pela sociedade civil, que compreende o Plano como uma política educacional, está comprometida com uma outra racionalidade: a racionalidade social, que, no entendimento de Saviani, “ Trata-se, no entanto, de uma política, visando atender efetivamente as necessidades educacionais da população como um todo, buscará introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos de modo a realizar o valor social da educação” (SAVIANI, 2002, p. 89).

Com duração de 10 anos, o Plano Nacional de Educação se caracterizou como um plano de Estado e não de governo, buscando garantir a continuidade das políticas educacionais, independentemente do governo. Em linhas gerais, teria como objetivos: a elevação do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais; e a democratização do ensino (BRASIL, 2001).

Silva (2004, p. 282), ao analisar as propostas do PNE aprovado, diz que este reafirma “[...] a separação entre os que pensam e dirigem a educação e os que a executam, os professores, comportando, inclusive, a separação do *locus* de formação”. Isto porque o curso Normal Superior foi definido como instância exclusiva para a formação de profissionais da educação infantil e séries iniciais, reduzindo o

âmbito do curso de Pedagogia à formação dos profissionais da gestão. A justificativa para esta iniciativa estaria no fato de que as Faculdades de Educação têm se constituído muito mais em centros de pesquisa e formação de especialistas (administradores, orientadores pedagógicos etc.), do que em escola profissional para a formação de professores/as.

Nas considerações sobre a Formação de Professores/as e Valorização do Magistério, dispostas em 14 metas, o PNE refere-se à organização da jornada de trabalho de acordo com a jornada escolar dos/as alunos/as, sinalizando para a necessidade de tempo para atividades complementares ao trabalho da sala de aula, além de um salário digno. No entanto, esses pontos não aparecem em nenhuma de suas metas. As questões salariais são tratadas na Emenda Constitucional e no FUNDEF e este é apresentado sob um piso de R\$ 300,00, o que nem de longe colaborará para o alcance de uma vida digna (SAVIANI, 2002).

O PNE, em sua Meta 5, definiu o prazo de um ano, para o estabelecimento de parâmetros e diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores/as e de profissionais da educação, cabendo responsabilidade exclusiva à União. As diretrizes deveriam assegurar, de modo geral,

[...] a sólida formação geral; a atividade docente como foco formativo e o contato com a realidade da escola durante todo o curso, integrando a teoria com a prática pedagógica; domínio das novas tecnologias de comunicação e capacidade de integrá-las à prática docente; inclusão das questões referentes aos alunos portadores de necessidades especiais; trabalho coletivo interdisciplinar; incentivo à pesquisa; vivência da gestão democrática do ensino; e compromisso social com a docência (SILVA, 2004, p. 287).

O documento em tela faz uma análise da formação inicial de professores/as no Brasil e afirma que esta enfrenta problemas³⁵ de duas ordens:

[...] um problema pedagógico, expresso pela inadequação dos currículos de formação; e um problema organizacional, que se define pela incapacidade das atuais instituições formadoras, tal como se organizam, de darem conta das demandas de formação de professores (MACEDO, 2000, p. 2).

No campo pedagógico, os problemas dizem respeito à desconsideração do repertório de conhecimento dos/as professores/as em formação; tratamento

³⁵ Para uma compreensão detalhada dos problemas ler BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica. Brasília, 2000.

inadequado dos conteúdos; desarticulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino; falta de oportunidades para desenvolvimento cultural; tratamento restrito da atuação profissional; concepção restrita de prática; inadequação do tratamento da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os/as alunos/as da educação básica; desconsideração das especificidades próprias das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (BRASIL, 2000).

No campo institucional, os problemas referem-se à segmentação da formação dos/as professores/as e à descontinuidade na formação dos/as alunos/as da educação básica; submissão da proposta pedagógica à organização institucional; ao isolamento das escolas de formação; distanciamento entre os cursos de formação e ao exercício da profissão de professor/a no ensino fundamental e médio e ainda ao distanciamento entre as instituições de formação de professores/as e os sistemas de ensino da educação básica (BRASIL, 2000).

Para a superação destes problemas, são propostos alguns princípios norteadores para uma reforma curricular dos cursos de formação de professores/as, cujo eixo central estaria na compreensão de que para o exercício profissional específico, não basta que o profissional tenha conhecimentos sobre seu trabalho, “[...] é fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2000, p. 33).

Para tanto, a concepção de competência, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor/a e a pesquisa são aspectos fundamentais que devem orientar o curso de formação inicial de professores/as.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as da educação básica, “a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores” (BRASIL, 2000, p.33). Competência implica muito mais que o conhecimento do profissional sobre o seu trabalho, implica um saber-fazer, no qual se faz necessário mobilizar saberes para responder a uma situação-problema.

Desse modo, embora a noção de competência apareça como um novo conceito, foi os EUA que desencadeou o movimento de formação por competência

nos anos de 1960 e 1970, cujo propósito era formar o/a professor/a eficiente para atender às demandas postas pela sociedade moderna (DIAS, LOPES, 2003). Para estas autoras, os documentos das reformas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, recontextualizam o conceito de competência, haja vista que este não é uma criação brasileira. São várias as justificativas para que isso aconteça, considerando o contexto educacional brasileiro e, em especial, a formação inicial de professores/as.

Uma primeira justificativa para centralizar a formação tomando como eixo norteador a noção de competência estaria no fato de que assim se estaria valorizando um conhecimento útil, prático e contextualizado para o exercício profissional. Portanto, a dimensão prática é extremamente valorizada, passando a ser elemento fundamental na seleção de conteúdos, afinal, deve ser ensinado aquilo que ajude o/a professor/a a fazer melhor.

Outra justificativa é que o currículo por competências é flexível e permite considerar as diferenças dos/as professores/as em seus processos formativos, modulando o ensino numa perspectiva de aprender a aprender. Ainda sob o mesmo princípio, a flexibilidade estaria associada à ideia de que o mundo passa por intensas e velozes mudanças, o que levaria ao ajuste permanente da educação às necessidades pessoais e às exigências sociais rumo à profissionalização docente.

Numa leitura crítica dessas justificativas, Macedo (2000) afirma que o conceito de competência está fortemente ligado às demandas do mercado produtivo e que, conseqüentemente, a formação de professores/as e de alunos/as passa a ser dimensionada em função das necessidades estritas do mundo do trabalho. Para ela, essa noção pressupõe um “projeto que articula escola e emprego, a partir da preocupação em dotar o indivíduo de habilidades técnico-profissionais, capazes de inseri-lo no mundo do trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla” (MACEDO, 2000, p. 11).

Entende ainda que esse projeto de formação mantém um caráter comportamentalista com estreita relação com o processo avaliativo, uma vez que a competência define os comportamentos desejados, é trabalhada pedagogicamente no sentido de desenvolvê-los e, ao final, testá-los, para constatar se foram adquiridos (MACEDO, 2000). O/A professor/a eficiente depende de suas características pessoais (quem é) e das funções que desempenha (o que faz),

ambas centradas no seu comportamento. Ao que parece, o que o/a professor/a sabe sobre o ensino tem bem menos importância que suas habilidades para ensinar e causar mudanças no comportamento dos/as alunos/as. Os conteúdos são, assim, postos em questão, uma vez que as competências não possuem um conteúdo próprio, pois este é mobilizado conforme o desempenho a ser alcançado.

Corroborando esse posicionamento crítico, Brzezinsk (2000) chama atenção para a concepção de ensino subjacente a essa perspectiva, que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica em virtude do conhecimento prático. A prática, neste contexto, assume papel de maior relevância, em prejuízo de uma formação intelectual e política dos profissionais da educação, preterindo-se, desse modo, a perspectiva do/a professor/a reflexivo/a, que se oriente pelas demandas de seus/suas alunos/as e seus contextos de realidade, como propõe o movimento dos/as professores/as por uma educação de qualidade social. Percebe-se que o/a professor/a passa a assumir uma função muito mais técnica, restringindo sua autonomia, criatividade, capacidade intelectual e política.

Conforme Dias e Lopes (2003), essas diretrizes para a profissionalização do/a professor/a objetivam atender aos princípios da flexibilidade, da eficiência e da produtividade dos sistemas de ensino, em correspondência aos preceitos neoliberais. A criação de Institutos Superiores de Educação, sob a justificativa de que as formações oferecidas não atendem aos interesses da educação básica, volta-se muito mais à lógica de busca individual por maior status no mercado consumidor do que propriamente a demanda efetiva de formação. “As vantagens sociais que podem ser conquistadas com a escolarização passam a ser mais importantes do que os conhecimentos e as habilidades necessárias à efetiva profissionalização” (MACEDO, 2000, p.9).

Diante dessa breve incursão na história da política educacional brasileira, é possível observar que muito do que foi determinado pelo BM, pela UNESCO, CEPAL, OEA e por outros organismos internacionais, balizaram as propostas de mudança no campo da educação. Por isso, da forma como o discurso se apresenta e é veiculado aos/as professores/as, parece se aproximar do desejo de todos aqueles que militam em defesa do ensino público e democrático. Tal fato se justifica, considerando-se que muitas das reivindicações desses grupos foram capturadas pelos intelectuais orgânicos do capital (SILVA, 2004) e incorporadas às novas

diretrizes da política internacional e nacional. Afinal, esta tem sido uma estratégia constantemente utilizada por esse grupo para instituir o consenso e silenciar as lutas.

Assim, os discursos que se propagam “defendem”: a garantia do acesso e da permanência das amplas massas populares na escola (vide Programa Acorda Brasil tá na hora da escola); a alfabetização das pessoas jovens e adultas (Programa Brasil Alfabetizado); melhoria da qualidade da educação (FUNDEF); o investimento na formação de professores (PROFA), a participação assegurada da comunidade escolar nos processos decisórios sobre os rumos do ensino (Amigos da escola), entre outros. No entanto, se essas também são bandeiras de luta do grupo que corre paralelo ao que está no poder, onde estaria, então, a diferença?

A diferença está no projeto de sociedade que cada grupo defende: o projeto liberal-corporativo (MEC) *versus* o projeto democrático de massas. Pois,

Nos marcos do neoliberalismo, o primeiro projeto defende o Estado como gestor da livre expansão do capital e a focalização das políticas sociais nos setores mais pobres da população. O segundo defende a efetivação de novas relações sociais pelas quais o acesso aos direitos seja garantido numa perspectiva universal (SILVA, 2004, p.14).

Disso decorrem mudanças na forma de conceber a educação. Esta educação, segundo os agentes do grupo hegemônico, passa a ser concebida tomando como base os critérios próprios do mercado, enquanto que a escola é comparada a uma empresa. Desse modo, a relação custo-benefício e a taxa de retorno são categorias centrais e definem a tarefa educativa. Já os/as professores/as são considerados/as insumos que intervêm na sala de aula de maneira que a aprendizagem é vista como resultado da presença e eventual combinação de insumos. Cada insumo, pois, é priorizado e valorizado em relação a sua incidência sobre a aprendizagem e seu custo (TORRES, 1996).

As propostas do Banco Mundial estabelecem assim uma correlação entre sistema de mercado e sistema educativo, deixando a atividade educativa à mercê do mercado e da concorrência. Além disso, define a quantidade da educação, seus conteúdos e pedagogias, suas formas e áreas de estruturação, bem como a que preço deve ser oferecida e ainda pretende adequar o comportamento dos agentes para que se aproximem do modelo de concorrência perfeita (CORAGGIO, 1996).

Nessa perspectiva, as estratégias utilizadas para a reformulação do sistema educacional – descentralização, privatização e focalização - convergem para a desobrigação do Estado em relação à educação e às outras políticas sociais, pressuposto da reforma de Estado. Segundo Draibe (1993), a descentralização, a privatização e a focalização parecem ser os vetores estruturantes das reformas de programas sociais preconizados pelo liberalismo.

Pensando rapidamente sobre esses vetores, a descentralização financeira e administrativa, uma das prioridades da reforma se justifica pelas ineficiências internas do sistema, portanto, está ligada à necessidade de aumentar a eficiência e a eficácia do modelo de gestão e partilha de responsabilidades entre os diferentes segmentos sociais. É também uma estratégia para reduzir a capacidade dos sindicatos de professores/as, das organizações estudantis e de outros espaços de luta contra os ditames neoliberais, de modo a não incidirem sobre as políticas educativas.

Sabe-se, porém que a privatização, entendida como o deslocamento da produção de bens e serviços públicos para o setor privado, põe em risco a gratuidade da educação pública, cobrando pela educação de quem a recebe por meio de taxas, bolsas de estudo, e solicitando da comunidade e de empresas a contribuição de recursos.

Por fim, a focalização, o direcionamento de gastos sociais para programas e públicos específicos, selecionados por sua necessidade e urgência, “supõe uma mudança de sentido nem sempre evidente: o ‘para todos’ significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletido na utilização do adjetivo ‘básico’” (CORAGGIO, 1996, p. 88). Os que não podem pagar pelos serviços não básicos ficam excluídos, o que acirra ainda mais o fosso entre aqueles que só podem usufruir dos serviços básicos gratuitos (os pobres) e os que obtêm serviços mais amplos e de melhor qualidade, por meio do mercado.

Na contramão desse pensamento, um projeto societário que se quer contra-hegemônico precisa investir em uma educação que se alicerça em práticas emancipatórias que busquem romper com as formas de relações sociais capitalistas, como as que vimos a pouco; que se coloquem contra os esquemas reprodutivos de poder. Para tanto, essa educação deve estar endereçada à construção de uma sociedade mais plural, mais complexa, surpreendente e, sobretudo, mais solidária.

Diante do exposto e buscando fazer um movimento de aproximação entre o global e o local, nos perguntamos: como está organizada a política de formação em São Luís-MA? A qual projeto de sociedade ela se alia? É o que veremos a seguir.

3.2 A política municipal de formação de professores/as em São Luís-MA

A discussão sobre os pressupostos que fundamentaram as reformas educacionais desencadeadas na América Latina e Caribe, com recorte especial no Brasil, se fez necessária para levantar subsídios que nos ajudem a analisar como foi se configurando a política de formação de professores/as da Rede Municipal de ensino de São Luís a partir do ano 2002, buscando identificar similaridades. Tomamos esse período como nosso marco histórico, porque é quando uma nova política educacional começa a se configurar, bem como quando o projeto Sonhos do Futuro inicia o processo de encerramento de suas atividades, desdobrando-se em Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada – NUPECOM.

A análise crítica que nos propomos a fazer será realizada utilizando as ferramentas conceituais discutidas até o momento, bem como com a colaboração dos resultados da pesquisa “Formação Continuada de Professores (as) no Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática”, desenvolvida por Prazeres (2007), uma vez que encontra compatibilidade com nossos objetivos e com o referencial teórico adotado por nós.

Sendo assim, optamos por estruturar um texto que traz alguns questionamentos que serão respondidos ao final deste, como uma espécie de síntese, tendo em vista que, de certa forma, tais questões foram abordadas anteriormente quando se discutiu a reforma do Estado e suas implicações para a educação.

3.2.1 Como tudo começou: o Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*

Com a mudança da gestão municipal em 2002, uma nova política educacional em São Luís se anunciava sob a pretensão de ser sistêmica, isto é, “capaz de desfragmentar programas, projetos, atividades e ações, articulando meios possíveis de potencializar a verdadeira função social da escola” (MARANHÃO, 2004, p. 17). Para tanto, foram implementadas reformas nas áreas pedagógica, administrativa e financeira, das unidades escolares e gestoras, com o objetivo de promover mudanças na cultura institucional.

Dentre inúmeras demandas que se apresentavam, a formação continuada foi eleita como foco principal de atuação. Além de ser apontada pelo diagnóstico inicial³⁶ como uma necessidade urgente, era

[...] tomada como ação estratégica e transversal a todas as ações do Programa porque entendemos que a implementação de todas as políticas educacionais – uma mais, outra menos – demanda e merece um trabalho de formação (MARANHÃO, 2004, p. 46).

Para dar apoio à gestão da política que emergia, nos planos da sustentabilidade e da formação, foi necessária a colaboração de parceiros externos: a UFMA, por meio da Fundação Sousândrade³⁷, e a assessoria da Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação³⁸, respectivamente. Em parceria com estas instituições, foi elaborada a primeira versão da proposta *São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo*, documento apresentado aos/as coordenadores/as

³⁶ Logo que a nova gestão assumiu, foi realizado um diagnóstico cuja metodologia incluía a escrita de cartas pelos alunos ao Secretário de Educação falando sobre a realidade escolar. Por meio das cartas “foi possível não só verificar o desempenho dos alunos em relação ao nível de letramento, à capacidade de raciocínio lógico, à coesão textual, à ortografia e a questões gramaticais, como também sua visão dos professores, da escola que tinham e da escola que queriam” (MARANHÃO, 2004, p.16). O conteúdo das cartas forneceu elementos para a tomada de decisões e a construção de uma política educacional de caráter sistêmica.

³⁷ A Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão – FSADU, criada em 1982, é uma instituição sem fins lucrativos que visa apoiar programas de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como viabilizar a execução de projetos/ações capazes de garantir maiores níveis de produtividade das atividades acadêmicas e universitárias, com envolvimento de docentes, discentes e técnicos-administrativos.

³⁸ Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação é uma empresa, com sede em São Paulo, formada por profissionais que participaram da elaboração e implementação de políticas do Ministério da Educação, a saber Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa de Formação de Alfabetizadores-PROFA, Parâmetros em Ação, entre outros.

pedagógicos/as e gestores/as em outubro de 2002, sendo lançado oficialmente em fevereiro de 2003.

À empresa de assessoria caberia criar estratégias para mudar a cultura institucional da escola e da Secretaria, e favorecer a ampliação das competências profissionais dos/as educadores/as por meio da formação continuada. A mudança na cultura institucional da Secretaria referia-se à reforma da administração para tornar-se menos burocrática e mais gerencial, isto é, deveria haver um investimento no desenvolvimento da autonomia e na gestão descentralizada (PRAZERES, 2007).

Quanto à escola, esta deveria passar a ser entendida como uma instituição aprendente, sendo capaz de ampliar os conhecimentos de todos os seus sujeitos, pensar e avaliar o seu projeto educativo. Uma escola aprendente “[...] qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam e os que apóiam estes e aqueles” (MARANHÃO, 2004, p.67). Viver essa perspectiva somente seria possível com a implementação da formação continuada, tendo a escola como *locus* privilegiado de formação. A escola passou a ser vista como o cenário mais indicado para a melhoria da qualidade da educação, pois é nela que devem ocorrer as mudanças necessárias para o alcance desse objetivo.

O Programa *São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo* tinha como propósito fundamental “possibilitar aos nossos alunos e profissionais tornarem-se cada vez mais usuários da leitura e da escrita” (MARANHÃO, 2004, p.22), considerando que

Priorizar a formação de leitores é uma forma de responder ao grande desafio hoje colocado: garantir a todos os alunos o direito de aprender a ler e escrever na escola, não apenas como condição indispensável para adquirirem conhecimento em todas as áreas de ensino, mas principalmente, para o acesso à cultura letrada e à plena participação social” (MARANHÃO, 2004, p.31).

Para tanto, era necessário implementar políticas articuladas de formação dos/as educadores/as, gestão institucional, avaliação do sistema de ensino, parceria escola-comunidade e melhoria da infraestrutura, das condições de trabalho, carreira e salário. Sendo assim, o planejamento estratégico setorial organizou-se em torno de quatro eixos de atuação: formação, gestão, Rede Social e avaliação. Cada eixo

dispunha de um/a coordenador/a e articulava-se ao Comitê de Planejamento Estratégico, coordenado pelo Secretário de Educação com a colaboração dos Secretários Adjuntos (Anexo 1). Contudo, era a formação de profissionais da educação, incluindo professores/as, gestores/as, técnicos/as e demais profissionais, a ação estratégica e transversal a todas as demais ações implementadas na Rede, como mencionamos anteriormente.

A opção pela formação continuada como ação estratégica e transversal justificava-se como uma tentativa de superação de políticas fragmentadas, imediatistas e desarticuladas, que esperam soluções milagrosas para melhoria da qualidade do ensino, quando não oferecem condições efetivas que assegurem as mudanças esperadas, gerando descrédito e resistência por parte daqueles que fazem a educação do país (MARANHÃO, 2004).

Os princípios ideológicos e metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento do Programa foram: tomar os problemas identificados na Rede como ponto de partida; contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao exercício da função por meio da formação de educadores/as; definir os conteúdos da formação considerando as demandas de formação dos/as professores/as; estabelecer relação de parceria experiente com os profissionais da rede (MARANHÃO, 2004). Esses princípios não guardariam semelhanças com aqueles apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica centrados na noção de competência, cujos conteúdos são definidos conforme os resultados que se espera alcançar, como vimos na abordagem sobre os reflexos da política educacional no Brasil?

O ponto de partida para a implementação do Programa foi então levantar os principais problemas da Rede (Anexo 2), relativos aos grupos de profissionais da equipe técnica da Secretaria e das escolas, num exercício coletivo, dentre os quais se destacam: a) na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: inexistência de uma política de formação continuada; discussão insuficiente do Projeto Político-Pedagógico das escolas; níveis insuficientes de aprendizagens dos alunos; b) séries finais do Ensino Fundamental: relações interpessoais nem sempre solidárias; níveis insuficientes de aprendizagens dos alunos; evasão escolar; ausência de trabalho sistemático e coletivo na escola; metodologias desarticuladas

do ponto de vista teórico-prático; conhecimento insuficiente dos conteúdos a serem ensinados (MARANHÃO, 2004). Após a discussão desses problemas, foram indicados os conteúdos para o trabalho de formação com os profissionais envolvidos com as questões pedagógicas.

Esse se constituiria, então, o modelo de planejamento adotado pelo Programa. O Planejamento Estratégico Situacional (PES)

[...] envolveu o processo de identificação coletiva dos problemas existentes, discussão das soluções possíveis, definição de prioridades frente às políticas e programas, bem como as ações necessárias para a superação dos problemas, identificação, distribuição de responsabilidades de tarefas, elaboração de cronogramas de realização das tarefas combinadas, avaliação qualitativa, replanejamento (MARANHÃO, 2004, p. 36).

Representou ainda para a equipe da Abaporu uma escolha acertada, pois favoreceu a construção coletiva de possibilidades, a análise de um mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista e o rompimento com a fragmentação das ações tão comum no serviço público.

Conforme o planejamento inicial do Programa, a Abaporu formaria os/as técnicos/as da Secretaria, que por sua vez formariam os/as especialistas das escolas. Mas a partir do contato com a realidade, foram percebendo que era necessário fazer uma intervenção direta com os/as especialistas das escolas e ao mesmo tempo realizar um trabalho de formação sobre as questões da alfabetização, o que aconteceu com a abertura de grupos de formação em continuidade ao PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e da gestão, bem como a implantação de um sistema de acompanhamento do trabalho das escolas. Essas questões passaram a compor a nova proposta de trabalho do Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* que foi redimensionada.

Nessa nova proposta, o acompanhamento do trabalho escolar, resultado do desdobramento do Programa, foi entendido como uma situação privilegiada de formação dos/as educadores/as. Por meio dele seria possível apoiar efetivamente a equipe profissional da SEMED e encurtar distâncias entre as intenções e os resultados esperados para superação das necessidades das escolas. Ele colaboraria ainda no controle das ações, pela SEMED, implementadas nas escolas,

se constituindo um elo de ligação entre essas duas esferas (PRAZERES, 2007). Essa proposta não seria uma forma de controle das mudanças que se esperava alcançar com o Programa? O foco também não estaria na eficiência?

Ao término do primeiro biênio, cujo desafio era a implementação do Programa, a equipe gestora avaliou que no início se deparou com algumas resistências internas e externas. Dentre elas, citam o desenvolvimento do Programa por uma equipe de fora, tempo/espaço para a realização da formação na escola aos sábados e pouca aceitação das tarefas solicitadas pelos/as formadores/as (MARANHÃO, 2004). Talvez aqui fosse importante questionar: por que o grupo resistia a um Programa de formação, quando esta sempre foi, historicamente, uma solicitação dos/as professores/as? O que entende o grupo gestor por resistência?

Poderíamos inferir que essa resistência à qual a consultoria se refere, estaria muito mais alicerçada na ideia de que o/a professor/a impõe obstáculos para que as novas propostas se estabeleçam. Defendemos, pautadas em Linhares (2010a), que a resistência não está ao novo, como comumente se dissemina, mas, muito mais, na forma como as propostas são impostas às escolas, negligenciando essas instituições e retirando-lhes as condições para o exercício da autonomia pedagógica. A referida autora diz ainda:

[...] os professores tendem a resistir muito mais às políticas – que planejada fora da escola reservam aos professores espaços aplicacionistas -, do que aos movimentos instituintes, onde há sempre forma de participação discente e docente, como formas de criação de autonomia compartilhada (LINHARES, 2010a, p. 8).

Na parte que se segue faremos uma discussão sobre a concepção de formação continuada, o que nos dará pistas para a identificação das resistências dos/as professores/as ao Programa.

3.2.2 A concepção de formação continuada defendida pelo Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*

Minha pesquisa foi exatamente pra provar que o fato do coordenador receber uma formação, receber a pauta pronta, levar pra escola e reproduzir a mesma pauta dentro da escola, funciona, mas não satisfaz. Então eu queria provar exatamente que era possível ser formador, fazer formação, ver o professor estudando, mas aquilo que o professor queria estudar.

[...] Outra dificuldade foi fazer com que a coordenadora da escola entendesse que a gente não estava boicotando a formação na escola porque não estava cumprindo a “pautinha” da consultoria, mas que a gente estava fazendo uma formação sobre o que realmente precisávamos (Professora pesquisadora Antônia – NUPECOM)³⁹.

Ao assumir a formação dos/as educadores/as como uma ação estratégica e transversal às demais políticas, programas e projetos em curso, há por trás dessa afirmação a crença de que “a formação dos educadores interfere na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos” (MARANHÃO, 2004, p.42). Portanto, melhorar a qualidade da educação depende melhorar também a formação dos/as professores/as, ampliando suas competências profissionais.

Nesse sentido, o Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* defende a concepção de que a formação “é um processo de educação de adultos, um processo de ensino e de aprendizagem em que adultos aprendem com adultos os conteúdos relacionados, direta ou indiretamente, ao exercício da profissão.” (MARANHÃO, 2004, p. 43).

Tendo em vista a existência de diferentes modelos formativos, a perspectiva defendida pelo Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*, pelo menos no plano discursivo, “[...] é de formação de educadores reflexivos, autônomos, competentes” (MARANHÃO, 2004, p.44), sustentada pela contribuição de teóricos como Donald Schön, Philippe Perrenoud, Delia Lerner, Isabel Alarcão, Antônio Nóvoa, entre outros. O que entenderiam por reflexão?

Tomando como ponto de apoio um dos teóricos mencionados na proposta

³⁹ Ao nos referirmos às participantes da pesquisa utilizamos em nossos registros os nomes de mulheres comuns, buscando seguir as orientações contidas na Resolução nº 196/96, no sentido de lhes garantir a preservação das identidades e conteúdos das suas declarações, bem como respeitar as normas para obtenção do consentimento das entrevistadas informando-lhes as intenções da pesquisa. Com o mesmo propósito, trocamos, por títulos de histórias infantis, o nome das escolas que estiveram envolvidas durante o período selecionado para a pesquisa (2003-2005).

de formação, Shon (2000) defende que a formação docente deve favorecer, por meio da experimentação e da reflexão sobre o trabalho pedagógico, novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico. Segundo ele, os conhecimentos práticos devem ser priorizados e os/as professores/as devem construir saberes a partir da reflexão na e sobre a prática, coadunando com a ideia de competência.

A noção de competência, segundo o Programa, a despeito de todas as críticas⁴⁰ existentes em torno dessa concepção, “[...] pressupõe um entendimento de que a atuação profissional de um educador é complexa e singular e, por isso, requer a coordenação de saberes de diferentes tipos que permitam dar respostas situacionais às questões que se colocam no cotidiano” (MARANHÃO, 2004, p.69). As competências não são, portanto, propriamente saberes, elas mobilizam saberes nas situações de trabalho. É por meio da prática que os/as professores/as vão desenvolver as competências profissionais necessárias para o ensino na sociedade atual.

Desse modo, o Programa estabeleceu os seguintes objetivos para a formação, entendidos como competências, que devem ser desenvolvidas pelos/as professores/as:

Planejar adequadamente o trabalho que realiza; acompanhar e monitorar o desenvolvimento do trabalho, tendo como referência os objetivos que o justificam; considerar a diversidade inerente às pessoas, identificar os talentos e as dificuldades daqueles cuja aprendizagem direta ou indiretamente está sob sua responsabilidade, e propor encaminhamentos pertinentes para favorecê-la; incentivar e favorecer o trabalho cooperativo; participar ativamente do projeto educacional da instituição à qual pertence; informar os outros atores que participam do mesmo projeto institucional sobre os encaminhamentos do trabalho que realiza, convidando-os a oferecer suas contribuições sempre que necessário; utilizar novas tecnologias em favor da atuação profissional; enfrentar os deveres os dilemas éticos da profissão; administrar o processo pessoal de formação (MARANHÃO, 2004, p. 70).

Prazeres (2007) chama atenção para o fato de que a maioria das

⁴⁰ O documento faz referência às críticas existentes à noção de competência, mas argumenta dizendo que este conceito é ressignificado, já que é impossível inventar palavras. Afirma ainda que o “conceito de competências profissionais foi indevidamente apropriado pelos que ‘pensam à moda antiga. Ou seja, os que precisavam de um conceito novo para justificar velhas concepções tecnicistas.” (MARANHÃO, 2004, p.68). Esclarece seu entendimento à luz de Perrenoud, que seria a capacidade de mobilizar múltiplos recursos para responder aos desafios que são colocados cotidianamente.

competências referem-se à organização do trabalho pedagógico. Disso decorreu a definição do conhecimento didático como foco de prioridade para estudo. Os elaboradores da política municipal de formação de professores/as entendem que

[...] a falta de tratamento adequado ao conhecimento didático é consequência de um equívoco conceitual – de que o domínio dos fundamentos relacionados aos processos de aprendizagem e aos conteúdos do ensino serviria para subsidiar os professores a respeito dos procedimentos didáticos, ou seja, do ‘como ensinar’ (MARANHÃO, 2004, p. 44, grifo do autor).

Importava ao Programa de formação ajudar os/as professores/as a resolverem os problemas do cotidiano escolar ligados às questões do ensino e da aprendizagem a partir da construção de competências, o que poderia ser feito tomando o conhecimento didático como ponto de partida e de chegada. Segundo a equipe da Abaporu, a proposta de formação adotada

Tratava-se de uma forma de superação de um modelo (predominante nas últimas duas décadas) que se demonstrou equivocado: o de tratar um conjunto de concepções gerais de vários temas educacionais relevantes e supor que, por conhecer concepções adequadas, avançadas, conseqüentes, progressistas, os professores seriam capazes de ensinar mais e melhor (MARANHÃO, 2004, p. 45).

Diz ainda: “Afinal, como seria possível contribuir para que os/as professores/as desenvolvam suas competências profissionais, sem saber tratar suficientemente das questões que a eles se apresentam como problemas? (MARANHÃO, 2004, p.45). Focar as questões teóricas, como o fez a racionalidade técnica, não ajudaria a preparar os profissionais para a dura realidade da sala de aula em que a incerteza e a imprevisibilidade estão presentes; era preciso centrar na prática.

Em resposta a essa convicção, foi colocado o conhecimento didático como foco do Programa de formação, sobretudo acerca da gestão da sala de aula e do ensino da Língua Portuguesa. A concepção que está por trás dessa decisão é que a mudança na educação depende, sobremaneira, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Sendo assim, o desenvolvimento profissional dos/as professores/as tem que estar articulado com as escolas e seus projetos, demandando um processo de formação continuada em serviço.

Os conteúdos da formação, privilegiando o conhecimento didático, foram definidos tomando como base dois eixos principais: *instrumentos e procedimentos úteis a um/a coordenador/a pedagógico/a* (já que a formação era destinada aos/as formadores/as de formadores/as); e *temas e procedimentos relacionados ao conhecimento didático do/a professor/a*. Observa-se que na formação, como bem diz o documento, só há espaço para o *como fazer*, as questões relacionadas ao *por que fazer* e o *que fazer* são suprimidas, porque entendidas como um equívoco conceitual. Quais princípios ideológicos estariam norteando essa escolha?

Aqui cabe uma nova reflexão: Se a proposta é formar professores/as autônomos/as, críticos/as e reflexivos/as, como propõe o Programa, por que as discussões giram em torno unicamente dos procedimentos e instrumentos, ou para usar um termo do Programa, do *como fazer*? Qual lugar a teoria e os fundamentos da educação ocupam nesse Programa de formação? Como teoria e prática se articulam? Não se assemelharia muito mais a uma proposta de cunho tecnicista, condenada pelo próprio referencial do Programa?

Rumo a essas questões, o documento oficial diz que da forma como se concebeu a formação não há espaço para uma fundamentação teórica *a priori*, “[...] a fundamentação teórica deve ocorrer principalmente a partir da reflexão sobre a prática pedagógica, e de forma simultânea” (MARANHÃO, 2004, p.46). O conhecimento teórico privilegiado nesse tipo de formação é aquele útil para a reflexão da prática pedagógica (PRAZERES, 2007).

Por esse motivo, as metodologias utilizadas pautaram-se na resolução de situações-problema (tematização da prática), no estudo para fundamentação do trabalho, na análise de bons modelos, na parceria solidária, na reflexão por escrito e na ampliação do universo cultural dos educadores. Tomando o texto do documento na íntegra: “A metodologia de trabalho priorizou estratégias de resolução de situações-problema, pautou-se na articulação teoria-prática e teve como foco principal a tematização de situações didáticas de letramento” (MARANHÃO, 2004, p.100).

Permeando todas as metodologias utilizadas, a leitura e a escrita ocuparam lugar de destaque na formação desenvolvida pela SEMED, porque

[...] o acesso ao conhecimento se dá em grande medida por meio da leitura. Porque a possibilidade de produzir conhecimento se dá em grande medida pela escrita. Porque as possibilidades de refletir sobre a prática é atravessada em grande medida pela leitura e pela escrita” (MARANHÃO, 2004, p. 50).

Vale salientar que a leitura e a escrita são entendidas ainda como estratégias que contribuem para a formação de profissionais reflexivos, que pensam sobre sua prática e sistematizam os saberes construídos ao longo da experiência profissional.

A leitura e a escrita foram experienciadas no Programa através das rodas de literatura e da escrita de cartas, que representavam, respectivamente, uma forma de socializar sentimentos e pensamentos provocados pelas leituras, e uma maneira de registro e reflexão sobre a experiência.

Para os responsáveis pelo Programa, além de uma função pedagógica, favorecer o pensamento reflexivo sobre a prática, a escrita tem também uma função política, que é a publicar a experiência daqueles que fazem a educação do país, reconhecendo-a como uma produção legítima que veicula os saberes produzidos no exercício da profissão. Seria essa intenção realmente a que estaria na defesa do/a professor/a, como produtor/a de conhecimento, ou estaria mais preocupada em, pelas palavras do/a professor/a, reafirmar as diretrizes do Programa?

3.2.3 Caminhando para uma síntese

Ao que parece, a concepção que embasa a proposta do Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* segue os preceitos da cartilha neoliberal e as orientações dos formuladores das políticas educacionais da América Latina e Caribe, fazendo os necessários ajustes entre o nível global e local, como vimos nos seus desdobramentos no Brasil. Poderíamos justificar nossa assertiva levando em consideração alguns aspectos da gestão e da concepção de formação observados também por Prazeres (2007) quando da sua análise crítica sobre o Programa.

No que concerne à gestão do Programa, a contratação da assessoria da Abaporu evidenciou “[...] um processo dissimulado de privatização da educação que se implantou no país como parte integrante do receituário neoliberal” (PRAZERES, 2007, p. 90).

A preocupação com a mudança na cultura organizacional, da escola e da Secretaria, saindo de uma perspectiva burocrática para gerencial, colocada como importante e necessária pela assessoria, coincidiu com as orientações para a reforma do aparelho estatal que pressupunha mudanças na forma de conceber a administração pública, diminuindo a participação do poder público e convocando a sociedade civil para compartilhar essa responsabilidade. Sob o discurso de descentralização tinham-se iniciativas de privatização.

A privatização e a terceirização de serviços introduzem a lógica do mercado no campo educacional. Com a descentralização (gestão democrática) a escola assumiria um caráter mais competitivo, uma vez que o foco maior estaria na eficiência e nos resultados (PRAZERES, 2007), o explica o recorte da formação da SEMED está na gestão de sala de aula (conhecimento didático).

No que diz respeito à formação de professores/as, sua definição como estratégia central da reforma municipal de São Luís demonstra articulação à teoria do capital humano. O entendimento que subjaz essa concepção é de que a educação, e mais especificamente, a formação de professores/as, contribui para a consolidação de uma nova sociabilidade às mudanças operadas no mundo do capital, sobretudo no que se refere ao novo papel do Estado. O/A professor/a é visto/a como o/a principal agente dessa mudança.

Poderíamos dizer ainda que a concepção de formação que embasa o Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* assenta-se no modelo da racionalidade prática “que apregoa um discurso em que o(a) professor(a) é considerado um profissional autônomo, [...] que pode refletir sobre suas ações e constrói conhecimento por meio desta reflexão” (PRAZERES, 2007, p.133). A prática é supervalorizada em detrimento do conhecimento acadêmico, a escola é o lócus de formação, o saber didático é a referência fundamental e o/a professor/a é o/a prático/a.

Nesse sentido, a formação passa a estar centrada na ideia de competência que reduz o processo formativo ao “municamento prático” (PRAZERES, 2007), privilegiando o conhecimento útil para a resolução de problemas e limitando a compreensão dos/as educadores/as sobre as questões políticas, econômicas e culturais implicadas no ato de educar, que requer uma abordagem para além do conhecimento didático.

As competências eleitas para o desenvolvimento profissional homogeneizam as demandas formativas desconsiderando os tempos e as experiências dos/as professores/as, bem como a realidade de cada escola (PRAZERES, 2007). Na realidade específica de São Luís o recorte dado às questões da Língua Portuguesa justifica-se pelo fato de as reformas educacionais procurarem adaptar-se às demandas do atual modelo de educação que valoriza as competências (ler e escrever, fazer cálculos, resolver problemas...) em detrimento de outras dimensões do conhecimento (PRAZERES, 2007). Além de que sua preocupação estaria no provimento de conhecimentos básicos aos/as trabalhadores/as, fortalecendo a divisão parcelar do trabalho.

O trabalho do/a professor/a, na concepção defendida pelo Programa, está longe de ser considerado um trabalho intelectual, visto que a centralidade do processo formativo está no como fazer, desconsiderando as dimensões políticas, filosóficas, sociológicas e pedagógicas do que se faz e por que se faz (PRAZERES, 2007). Observa-se que a pedagogia por competências entra em contradição, em vários pontos, quando: vincula a educação à concepção emancipadora porque articula o currículo ao mundo do trabalho; desvaloriza o saber científico/acadêmico, argumentando em favor de um conhecimento construído no exercício da profissão; desvaloriza a transmissão do saber, repercutindo negativamente no ato de ensinar; reduz a formação à ideia de lidar com técnicas e instrumentos do ensino e da aprendizagem (PRAZERES, 2007).

Ao propor uma formação que se diz reflexiva, o Programa toma a prática da sala de aula em si mesma, desconsiderando o caráter sócio-histórico da formação de professores/as, cujas práticas sociais são construídas ao longo de diferentes tempos históricos e se articulam a contextos sociais mais amplos. Sobre esse aspecto Freire (1997, p.29) diz que a rigurosidade metódica não pode se

esgotar no tratamento didático dos objetos ou dos conteúdos; ela se prolonga à produção das condições necessárias para aprender criticamente, o que confere autonomia ao/a professor/a.

Assim, a relação entre teoria e prática é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática verdadeiramente marcada pela reflexão crítica. Parte-se da prática, buscam-se referenciais para a sua análise, reconstrói-se a prática e transforma-se a ação, modificando-se a si mesmo, o que não é tomado como princípio orientador do Programa.

A compreensão acerca da escola como *locus* de formação, e, conseqüentemente, do/a coordenador/a pedagógico/a como aquele/a que deve assumir o papel de formador/a, oculta uma perspectiva de descentralização da gestão da educação, mesmo de focalização, mediante o deslocamento de responsabilidades e compromissos. “Atribui-se à escola a responsabilidade de resolução de problemas educacionais, problemas estes que na maioria das vezes têm raízes fora do contexto da escola” (PRAZERES, 2007, p. 187).

Diante dessas considerações, percebemos coincidências entre a política educacional da SEMED e as determinações dos organismos internacionais (PRAZERES, 2007). Então, é possível inferir, a partir das falas que epigrafaram este texto, por que a experiência do Projeto *Sonhos do Futuro*, e depois do NUPECOM, foram desconsideradas dentro do Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*, não tiveram espaço dentro dessa política de formação e se constituíram uma experiência marginal. É que estas iniciativas defendem outro projeto de sociedade, que entende a educação como possibilidade de construção de um mundo melhor, mais justo, menos excludente. Os/As professores/as, como intelectuais, adquirindo as ferramentas necessárias que estão para além de um conhecimento utilitário, podem contribuir para uma educação que caminhe na contramão da reprodução cultural imposta pelos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, qual modelo de formação poderia contribuir para o alcance desse objetivo? Como o professor seria concebido? Essas e outras questões serão discutidas na parte que se segue.

4 PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A: reprodução cultural ou produção de conhecimento?

*A CIÊNCIA, a ciência, a ciência...
Ah, como tudo é nulo e vão!
A pobreza da inteligência
Ante a riqueza da emoção!
A ciência! Como é pobre e nada!
Rico é o que alma dá e tem.
(PESSOA. A ciência)*

4.1 Os intelectuais e a profissão docente

Retomamos a história da reforma educacional dos últimos 20 anos para entender como foi sendo construído o discurso de verdade (FOUCAULT, 2009) em torno das políticas educacionais e, sobretudo, porque a formação de professores/as foi colocada como questão de destaque na ordem do dia. A verdade seria então o resultado de um jogo de forças, e é papel do intelectual entender como essa verdade se constrói (ADORNO, 2004). Se este é o papel do intelectual, convém esclarecer qual o sentido implícito quando utilizamos esse termo e mais ainda quando ele qualifica o/a professor/a.

A discussão sobre o intelectual exige uma retomada do pensamento gramsciano⁴¹. Gramsci (1991) já apontava, em seus estudos, para o papel de propalação de ideologias conservadoras exercida, na Itália provinciana, para manter o controle, não pela violência, mas pela cooptação ideológica, responsável por tornar comum uma visão de mundo. Quem seria o responsável por essa propalação?

Segundo Gramsci (1991), são os intelectuais que fabricam consensos, conforme suas intenções, para manter o *status quo*. Com uma concepção bastante abrangente de intelectual, diz ainda que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens, têm, na sociedade, a função de intelectual” (GRAMSCI,

⁴¹ Consideramos pertinente iniciar a discussão sobre a noção de intelectual a partir das contribuições de Gramsci, porque este reflete sobre essa questão a partir da perspectiva do intelectual a serviço da classe trabalhadora.

2001, p.18). Isto porque os intelectuais são formados historicamente e são definidos pelo lugar e pela função que ocupam no conjunto das relações sociais.

Nesse sentido, a concepção de intelectual tradicional, independente, autônomo e dotado de características próprias, é substituída pela concepção de intelectual orgânico, isto é, aquele que está ligado, de maneira viva, a um determinado grupo social. Assim sendo, os intelectuais são organizadores e dirigentes de uma visão de mundo, responsáveis pela sua elaboração conceitual e filosófica. São eles que organizam o pensamento, elaboram e tornam conscientes os problemas que a massa coloca em prática, ou seja, criam uma unidade ideológica que é ao mesmo tempo teórica e prática (GRAMSCI, 1991).

Dessa maneira, os intelectuais assumem uma função que também é política, uma vez que suscitam uma tomada de posição em relação a um determinado projeto de sociedade. Sobre esse aspecto, o próprio Gramsci (1991, p. 12) reflete em torno do papel político do intelectual:

[...] é preferível pensar, sem disto ter consciência, de maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente, ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de maneira crítica e consciente?

Para que a concepção crítica e consciente de mundo seja elaborada, é preciso a criação de uma nova camada de intelectuais, não mais centrada na eloquência, mas “[...] numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuador’ permanente [...]” (GRAMSCI, 2001, p.53, *grifos do autor*). Os intelectuais têm por fim uma função contra-hegemônica; devem apontar os valores da burguesia vistos como naturais e inevitáveis, mas que expressam, sobretudo, os interesses políticos dessa classe.

Para dialogar com o pensamento gramsciano, chamamos Bourdieu (1998a) por ele entender que os intelectuais têm um papel importante a desempenhar contra a imposição permanente, que produz a verdadeira crença⁴², difundida e inculcada, de que não é possível se opor à visão neoliberal. A imprensa difunde um conjunto de pressupostos, revestidos de um caráter de cientificidade, mostrando o neoliberalismo sob a aparência de *inevitabilidade* (BOURDIEU, 1998a).

⁴² A crença é produzida culturalmente por um campo, cujos agentes utilizam estratégias para legitimar suas verdades. Conceito discutido por BOURDIEU, Pierre. A produção da crença: contribuições para a economia de bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2004.

Segundo o mesmo autor, os “novos intelectuais”⁴³ que estão sendo criados geram um clima favorável ao retraimento do Estado e, mais amplamente, à submissão aos valores da economia.

Sendo esta uma das possibilidades de se compreender o intelectual, é urgente estabelecer uma nova definição deste e do seu papel político e social. Ainda para Bourdieu (1998a, p. 17), “o intelectual é um contra-poder, e de primeira grandeza”. Ele é responsável por analisar a *doxa*⁴⁴, tentando compreender os mecanismos segundo os quais ela é produzida, sem mistificar as consciências. Ele deve contribuir para quebrar o monopólio da ortodoxia, lutar de maneira permanente e organizada, elaborar análises rigorosas e propostas inventivas sobre as grandes questões que a mídia proíbe apresentar. Agindo assim, ele luta contra o *martelamento da mídia* (BOURDIEU, 1998a), criticando as palavras, ajudando os profissionais a se municiarem de armas de resistência específicas, inventando e disseminando instrumentos de defesa contra a dominação simbólica.

A atuação hoje do intelectual exige uma reflexão permanente, não só inventando respostas, mas inventando, sobretudo, “formas de inventar respostas, o que implica inventar formas de pensamento teórico e práticas de ação capazes de situar ao nível em que deve se dá o combate” (BOURDIEU, 1998a, p.79).

Essa forma de conceber o intelectual e seu papel político e social tem ressonância na maneira como Foucault, outro autor fonte colocado no diálogo sobre os intelectuais, entende esse profissional. De acordo com Foucault (2008), o intelectual não é mais aquele que deve anunciar a verdade a todos, mas é, antes de tudo, aquele que luta contra o poder, fazendo-o aparecer e ferindo-o onde ele se faz invisível e traiçoeiro. Para tanto, ele precisa lançar mão da teoria, que é “um sistema regional desta luta” e “[...] é por natureza um contra poder” (FOUCAULT, 2008, p. 71).

Dessa maneira, Foucault (2008) estabelece diferenças entre o intelectual universal e o intelectual específico. Durante muito tempo o intelectual foi visto como a consciência de todos, como o portador da verdade universal. O novo intelectual, o

⁴³ Bourdieu (1998a) compara o novo intelectual ao doxósofo, técnico-da-opinião-que-se-crê-cientista, que apresenta os problemas da política nos próprios termos em que apresentam os homens de negócios, os políticos e os jornalistas. Eles não questionam as evidências; aceitam inconscientemente os lugares comuns sem argumentar.

⁴⁴ Conceito utilizado por Bourdieu (2007b), significando o mesmo que opinião.

específico, estabelece novos modos de ligação entre teoria e prática; ele “[...] faz uso do seu saber, de sua competência, de sua relação com a verdade nas lutas políticas” (FOUCAULT, 2008, p. 10). Ele utiliza seus conhecimentos para intervir nas lutas políticas.

Adorno (2004), ao tentar reconstruir as posições de Foucault (2008) sobre o papel e as modalidades de ação do intelectual, evidencia e corrobora a diferença que este autor estabelece entre esses dois intelectuais. O intelectual universal, na perspectiva foucaultiana, era o detentor da verdade e da justiça; possuía uma visão global da sociedade que lhe permitia discernir o verdadeiro do falso, não se limitando a aplicar seus conhecimentos a críticas locais; e fazia um discurso geral sobre a sociedade. O intelectual específico, por sua vez, segundo o mesmo autor, substitui o intelectual universal, possui conhecimentos que põe em prática para operar uma crítica determinada; age teoricamente sobre problemas bem definidos, graças a seus conhecimentos.

Não são mais as idéias engenhosas nem a retórica inflamada, baseada em profundas convicções morais e políticas, que caracterizam o papel dos intelectuais, mas sua capacidade de utilizar criticamente suas competências no trato dos problemas específicos (ADORNO, 2004, p. 42).

Essa mudança na forma de conceber o intelectual aconteceu não pelas contingências da história, mas pela consciência renovada da relação entre verdade e poder (ADORNO, 2004). Para Foucault (2008, p.12), “[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...], ela é produzida graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Dessa maneira, cada sociedade tem seu regime de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. Cabe ao intelectual não criticar o conteúdo ideológico desses discursos, mas entender os sistemas de poder em que eles são gestados para ver se é possível constituir uma nova política de verdade. Isso pode acontecer quando ele analisa os campos, reinterroga evidências e postulados, dissipa as familiaridades admitidas, reproblematisa e participa da formação de uma nova verdade.

Trabalhar com a significação de intelectual é necessário porque isto nos oferece uma base teórica para examinarmos a atividade docente como uma forma de trabalho intelectual (GIROUX, 1997), ajudando-nos a compreender o papel que os/as professores/as desempenham na produção, na legitimação e na contraposição

de interesses políticos, econômicos e sociais variados, expressos nas pedagogias que são endossadas e utilizadas cotidianamente.

Ao reconhecermos os/as professores/as como intelectuais, é possível questionarmos sua função social, investigando as diferentes relações que estabelecem entre o seu trabalho e a sociedade, por meio dos valores que legitimam em sua atividade de ensino. Pois, é impossível desvincular a escola e a ação docente das questões de poder e controle. Para Giroux (1997, p. 162),

[...] as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social.

Assim, as escolas não são locais neutros tampouco os/as professores/as podem assumir posturas neutras. Sua prática pedagógica é permeada de valores, concepções, crenças, que contribuem para a construção de um *habitus* (BOURDIEU; PASSERON, 2002), isto é, um modo de perceber, ser e fazer educação. O *habitus*, enquanto um sistema de disposição, funciona como um princípio gerador e organizador de práticas, permitindo-nos adotar determinadas posturas em contextos específicos. Ele gera uma lógica, uma racionalidade prática, resultante da interiorização de práticas sociais rotinizadas que se apresentam como “naturais”, não estando no plano de nossa consciência.

Sendo o *habitus* um produto da experiência individual e coletiva, ele é gerado nas relações que são engendradas pela lógica de um campo social, variando no tempo e no espaço. Isso implica dizer que os processos de formação a que o/a professor/a tem sido historicamente submetido/a e os saberes que foi construindo ao longo de sua experiência pessoal e profissional contribuem para a regulação de condutas no campo escolar que se expressam na prática docente, impedindo que veja com clareza suas determinações. O/A professor/a, como intelectual, deverá atuar buscando compreender qual o *habitus* que organiza e orienta a sua prática pedagógica e a serviço de qual projeto de sociedade ela está: reprodução ou transformação. A escola, como local contraditório, ao mesmo tempo em que reproduz a sociedade mais ampla, contém espaços para resistir a sua lógica de dominação, e o/a professor/a é um forte aliado/a nessa luta.

Portanto, atentar aos processos desencadeados de formação de

professores/as é fundamental, pois eles, da forma como são engendrados, defendem uma concepção de intelectual, quer seja de intelectual orgânico do capital, quer seja de intelectual orgânico das massas populares.

4.2 Modelos de formação de professores/as e implicações para a prática docente

Reverendo a literatura que aborda a formação do profissional da educação, é possível localizarmos diferentes modelos que orientam a formação de professores/as que vêm lutando por assumir uma posição hegemônica ou contra-hegemônica nesse campo (PEREIRA; ZEICHNER, 2008). Cada modelo de formação traz em si uma racionalidade, isto é, uma forma de conceber o ensino, a aprendizagem e o papel do/a professor/a, refletindo em sua prática docente cotidiana. Pereira e Zeichner (2008) organizaram esses modelos de formação em três grandes grupos: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica.

4.2.1 A racionalidade técnica e a reprodução cultural

O modelo da racionalidade técnica, também conhecido como *epistemologia positiva da prática* (SHÖN, 2000), é considerado por Pereira e Zeichner (2008) como o modelo mais difundido e tradicional de formação de professores/as. Baseando-se na concepção científica da teoria e da prática educacional, esse modelo de formação assenta-se nos pressupostos positivistas, cuja “atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SHÖN, 2000, p.21).

A racionalidade técnica concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental, voltada para a solução de problemas por meio da aplicação de teorias, métodos e técnicas. Os/As pesquisadores/as educacionais

perseguem o conhecimento objetivo, por meio da investigação científica, para aplicá-lo arbitrariamente na solução de problemas. Segundo Contreras (2002), os/as docentes são percebidos/as como *experts* do ensino, não dispendo das habilidades de elaboração das técnicas de investigação científica, mas apenas para a sua aplicação.

A prática educacional, portanto, é baseada na aplicação do conhecimento científico e as questões educacionais são tratadas como problemas técnicos que devem ser resolvidos por meio de procedimentos racionais da ciência. Nesse sentido, o conhecimento profissional consiste em projetar um conjunto de objetivos sequenciados e técnicos os quais dirigem os aprendizes para os resultados da aprendizagem esperada. Nessa perspectiva, a racionalidade técnica é também considerada uma concepção produtiva focada nos resultados.

Considerando o exposto, a formação dos/as professores/as acontece por meio de treinamentos de habilidades comportamentais, tendo por objetivo treinar os/as professores/as para desenvolver habilidades específicas, observáveis e mensuráveis, para que tenham condições de utilizar métodos, técnicas e procedimentos para resolver os problemas de ensino. O conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos/as professores/as, geralmente ignorando as habilidades práticas de ensino, o que demonstra a crença de que o conhecimento científico é suficiente para o ensino e que os aspectos práticos podem e devem ser aprendidos em serviço. Essa pouca importância dada à prática é percebida na própria organização curricular dos cursos de formação de professores/as que iniciam o trabalho com as ciências básicas e aplicadas para então serem trabalhadas as habilidades para aplicação aos problemas práticos advindos do mundo real (PEREIRA; ZEICHNER, 2008).

Em consequência desse processo formativo, o/a professor/a é visto/a como um/a técnico/a, um/a especialista, que rigorosamente põe em prática regras científicas e/ou pedagógicas para solucionar problemas instrumentais da sua prática cotidiana. Sua atitude é de passividade e de conformidade diante das recomendações dos teóricos e pesquisadores da educação (SHÖN, 2000). Há uma fragmentação entre o pensar e o fazer, o que confere ao trabalho um caráter de repetição alienada. Improvisação, criatividade, inovação são elementos que não são permitidos na definição dos problemas, que se apresentam sempre precisos.

A racionalização do trabalho, com o aumento da sofisticação técnica, leva à perda de autonomia pela redução de professores/as a meros executores de decisões externas. Para Contreras (2002, p. 51), “a falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda da qualidade pessoal para uma categoria profissional”.

A desorientação ideológica gerada pela automatização de processos que entende o ensino como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim reprodutiva, que contribui para que os sistemas de ensino permaneçam cumprindo o seu papel de reprodução cultural. Corroborando esse pensamento, Bourdieu e Passeron (2002) dedicaram-se à pesquisa das sociedades contemporâneas e das relações sociais que mantêm os diferentes grupos, entendendo o sistema de ensino como instituição que permite a reprodução da cultura dominante.

Bourdieu (1998; 2002; 2007) realizou uma análise aprofundada do âmbito escolar e das relações legitimadas de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente nestas instituições. A educação, em sua teoria, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Sob essa perspectiva, ele define a escola como uma instituição que atende aos requisitos da dominação, produzindo e reforçando as diferenças. Entende que, por mais que se democratize o acesso ao ensino, por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas do sistema de ensino. Essa correlação, em sua compreensão, só pode ser explicada quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos/as alunos/as determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, sobretudo o capital cultural e o saber que apenas aqueles que foram, desde a infância socializados na cultura legítima, podem ter (BOURDIEU, 1998b).

É assim, sob a máscara da igualdade formal e da ideologia do dom⁴⁵ (BOURDIEU, 1998b), que o sistema escolar “contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior [...]”, resultante da sua herança cultural (BOURDIEU, 1998b, p.59). O legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertencem realmente aos que detêm os meios de se apropriarem deles, quer dizer, são apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código e conseguem decifrá-lo. A apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação, o que a escola não ensina.

Em “A Reprodução”, Bourdieu e Passeron (2002) atribuem a função ideológica do sistema escolar à sua aparente autonomia em relação às estruturas objetivas⁴⁶. Essa autonomia confere à escola uma certa neutralidade, uma vez que não a reconhece como um instrumento ideológico, e assegura-lhe a função de inculcar nos seus agentes sociais (professores/as, alunos/as e outros) o arbitrário cultural⁴⁷, de maneira inquestionável, contribuindo eficazmente para a manutenção e a reprodução social, ao dissimular as condições em que esse processo acontece.

A teoria da reprodução está baseada no conceito de violência simbólica, entendida como imposição dissimulada de um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2002). A violência simbólica impõe determinadas significações como legítimas, não pressupondo a coerção física, atuando com o consentimento de quem a sofre e o reconhecimento da autoridade exercida por certas pessoas e grupos de pessoas. Desta feita, a violência simbólica nem é percebida como violência, mas sim como uma espécie de interdição desenvolvida com base em um respeito que "naturalmente" se exerce de um para outro.

Se a violência é simbólica, poderíamos nos perguntar: de que maneira a

⁴⁵ A ideologia do dom é a justificativa encontrada pela elite para mascarar a condição inferior das classes desfavorecidas, apresentando como inaptidões naturais o que é efeito de uma condição social inferior. Segundo essa perspectiva todos têm igualdade formal de oportunidades, portanto, podem competir como iguais; aqueles que não obtêm êxito, são os responsáveis pelo seu fracasso.

⁴⁶ Essa autonomia é aparente porque a escola não consegue alterar efetivamente as estruturas objetivas, já que estas são exteriores aos indivíduos e possuem leis próprias. Sendo assim, a escola apenas mascara o processo de reprodução cultural.

⁴⁷ São os valores, as crenças, os conhecimentos de um determinado grupo social eleitos como legítimos para reger a sociedade. São assim escolhas arbitrárias, não naturais, que não estão fundamentadas em nenhuma verdade objetiva e inquestionável, mas correspondem à força da classe social que os sustenta.

escola reproduz a cultura dominante? E mais ainda: quais instrumentos utiliza e como o professor participa desse processo? A resposta à primeira pergunta estaria na ação pedagógica?

Com as pesquisas que realizaram sobre os sistemas de ensino, Bourdieu e Passeron (2002, p. 26) reconheceram que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Isto significa dizer que as ações pedagógicas são responsáveis por reproduzir, por meio da comunicação pedagógica, aspectos culturais resultantes de um processo de seleção e exclusão que é arbitrário.

Para que a ação pedagógica seja capaz de produzir uma formação durável, “[...] isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de permanecer após a cessação da ação pedagógica” (BOURDIEU; PASSERON, 2002, p.53), será necessário um trabalho pedagógico. Aqui teríamos a resposta para a segunda pergunta.

Desse modo, no processo de reprodução cultural, o trabalho pedagógico, instrumento de reprodução e violência simbólica, produz esquemas de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação, e produz ainda o desconhecimento das implicações éticas e ideológicas dissimuladas nas práticas educativas, contribuindo para a manutenção da ordem,

[...] isto é, da reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma de autodisciplina e da autocensura.” (BOURDIEU; PASSERON, 2002, p. 62-63).

Como vimos, o trabalho pedagógico produz o *habitus*. Sua função é inculcá-lo, fazendo esquecer os fundamentos arbitrários da cultura dominante. Para tanto, a escola age como se o aluno não tivesse uma história anterior a sua entrada nesse espaço, passando a validar somente os códigos, valores e conhecimentos disseminados por ela. Quando há uma aproximação entre o trabalho pedagógico primário (família) e o trabalho pedagógico secundário (escola), aumentam-se as chances de sucesso do aluno na escola.

Diante do exposto, é possível localizar o papel do/a docente nessa teoria.

Para Bourdieu e Passeron (2002, p. 206), “os docentes são os produtos mais acabados do sistema de reprodução”, o que quer dizer que todo o esforço da escola em escamotear e tornar naturais e legítimas as relações de dominação no processo de reprodução social tem como destino último a ação do/a professor/a em sala de aula.

A prática docente consiste, pois, em reproduzir um *habitus* duradouro que, sendo introjetado pelo agente, faz este pensar estar agindo de acordo com os interesses subjetivos. Ao papel do/a professor/a é conferido um alto grau de legitimação pela sociedade, tornando-o, assim, um/a agente de confiança do processo de dissimulação da ideologia dominante e de reprodução cultural. A esse docente não cabe questionar as pretensões do sistema de ensino, mas tão somente cumprir os seus objetivos de forma eficaz.

Assim, nesse modelo de formação orientado pela racionalidade técnica, o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão do conhecimento instrumental para a sociedade está na centralidade do processo formativo, não havendo espaço para interrogações sobre a natureza política do ensino que reproduz e legitima a ideologia dominante.

4.2.2 A racionalidade prática

Os modelos práticos de formação docente emergiram desde o século XX, com forte influência do pragmatismo⁴⁸, segundo Pereira e Zeichner (2008). Apresentavam uma visão alternativa de formação profissional, mais descritiva e interpretativa. Empregavam uma metodologia que permitia descrever como os indivíduos interpretavam suas ações e as situações nas quais atuavam, tendo como referência a prática cotidiana.

Tomando como ponto de partida a ideia de que a realidade social era fluida, a educação passa a ser concebida como um processo complexo que se altera conforme as deliberações do docente sobre a prática. A prática não é reduzida ao

⁴⁸ Teoria do conhecimento que emergiu para se contrapor ao racionalismo. Sua preocupação central está na produção do conhecimento que se dá na operação experimental. Nesta concepção razão e experiência são processos unificados.

controle técnico; ela é marcada pela singularidade, incerteza e por conflitos de valores que representam as zonas indeterminadas da prática que escapam à racionalidade técnica (SHÖN, 2000).

Essa perspectiva de formação profissional coloca em crise a confiança no conhecimento. Os profissionais não conseguem mais resolver os problemas tão somente com a aplicação de técnicas, visto que estes já não se apresentam de forma clara e objetiva; eles se anunciam de forma caótica e indeterminada, buscando apreender a realidade em sua dinamicidade. Sendo assim, é necessário construir o problema utilizando-se de conhecimentos dos mais variados campos: político, econômico, social e cultural.

A construção do problema tem a ver como o indivíduo percebe e concebe o mundo. Por esta razão, Shön (2000, p. 16) afirma que “a definição de um problema é um processo ontológico”. Sua resolução pode se dar por óticas diferentes e conflitantes, e não através da aplicação de técnicas. Ela requer improvisação, invenção ou teste de estratégias que o próprio sujeito produz. É exatamente quando as regras técnicas não dão conta de lidar com as incertezas, com o imprevisto, com os dilemas e as situações de conflito, características da prática, que outras capacidades humanas são requeridas (CONTRERAS, 2002). Nessa perspectiva, o conhecimento dos/as profissionais deixa de ser visto como um *kit de ferramentas* de produção de aprendizagem, como prescrevia a racionalidade técnica (PEREIRA; ZEICHNER, 2008).

Embora a formação do/a professor/a na perspectiva prática tenha se baseado prioritariamente na “aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 363), sob contextos singulares, marcados por cenários imprevisíveis e conflituosos, a orientação prática sofreu importante evolução. Como dizem Sacristán e Gómez (2002), esse modelo formativo pode ser visto sob dois enfoques distintos: o enfoque tradicional e o enfoque reflexivo sobre a prática.

O enfoque tradicional apoiava-se quase que exclusivamente na experiência prática. Para isso, concebia o ensino como uma atividade artesanal e a formação para atuar nessa área dependia do contato com alguém mais experiente. O conhecimento profissional era tácito, acumulado ao longo de décadas, resultante de uma prática não reflexiva, intuitiva e rotinizada.

Autores como Schwab, Stenhouse e Shön⁴⁹, na compreensão de Pereira e Zeichner (2008), marcaram a produção do século XX trazendo para o centro das discussões a ideia da prática reflexiva. Stenhouse e Schwab, também citados pelos mesmos autores, foram importantes porque reconheceram o/a professor/a como central na definição do currículo, fazendo julgamentos baseados em seus próprios conhecimentos, experiências e demandas.

Trazendo a investigação para a base do ensino, Stenhouse (2007) estabelece outra relação entre teoria e prática. A investigação, entendida como “uma indagação sistemática e autocrítica [...] baseada na curiosidade e no desejo de compreender, porque se trata de uma curiosidade estável, não fugaz, sistemática em sentido de encontrar-se respaldada em uma estratégia” (STENHOUSE, 2007, p. 28, *tradução nossa*), produz teoria, cujo propósito principal é compreender o que sabemos, de modo que guie nossas ações e investigações posteriores.

Para Stenhouse (2007), o/a professor/a está rodeado por abundantes situações para investigar e torna-se um investigador à medida que desenvolve estratégias de auto-observação. Assim, utiliza-se a si mesmo como instrumento de sua investigação, como o faz um artista consciente.

Os estudos de Shön (2000), disseminados durante a década de 1980, denunciaram que as escolas que formavam profissionais estavam organizadas sob a lógica da racionalidade técnica, buscando legitimidade e credibilidade científica. Para isso, argumentava que os currículos apresentavam uma hierarquia de conhecimentos: ciência básica, ciência aplicada, habilidades técnicas e prática cotidiana. Essa organização demonstrava que o conhecimento geral e teórico desfrutava de uma posição privilegiada em relação ao conhecimento prático. Os profissionais não eram preparados para atuar na zona de incerteza (situações problemáticas), o que desestabilizava a confiança destes em sua capacidade de exercer as suas funções (SHÖN, 2000).

Nas primeiras décadas do século XX, profissionalização significava a substituição do talento artístico, entendido por Shön (2000) como um saber prático que pode ser apreendido pelo conhecimento sistemático, de preferência científico.

⁴⁹ Para saber mais sobre esses autores, ler PEREIRA, Julio Emílio Diniz, ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo horizonte: Autêntica, 2008, p.11-42.

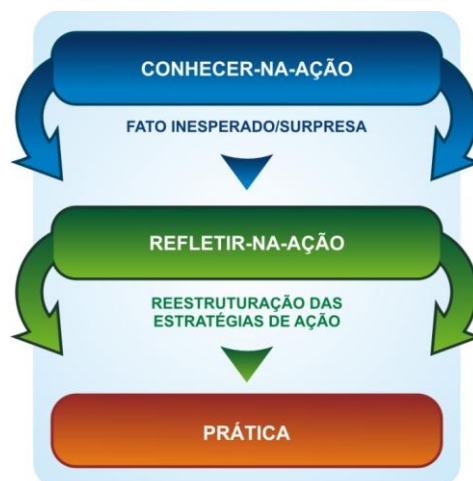
Com as mudanças sociais, os/as educadores/as começaram a questionar o currículo das universidades e a solicitar um olhar mais cuidadoso para a prática.

Por acreditar que os profissionais são dotados de um talento artístico, isto é, “um tipo de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (SHÖN, 2000, p. 29), Shön (2000) foi concentrar suas atenções no aspecto da prática, mais especificamente na epistemologia da prática reflexiva. Ele buscou compreender a razão lógica da prática e para isso problematizou as questões referentes à relação teoria-prática na aprendizagem profissional cotidiana.

Diferentemente da epistemologia da prática positivista, que separa meios/fins, pesquisa/prática e fazer/conhecer, na epistemologia da prática reflexiva essas dicotomias não se sustentam. A “[...] prática assemelha-se à pesquisa. Meios e fins são concebidos de forma interdependente em seu problema. E sua investigação é uma transação com a situação, na qual conhecer e fazer são inseparáveis” (SHÖN, 2000, p. 29).

Shön (2000), em suas pesquisas sobre a formação profissional, buscou entender como se dava a aquisição dos saberes práticos que os/as profissionais carregavam. Então, formulou sua perspectiva em torno de três aspectos que considerou essenciais nesse processo: *conhecer-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *prática*. Esses elementos fazem parte do processo de reflexão na ação que Shön (2000) investigou com profundidade e que pode ser visualizado no esquema a seguir:

FIGURA 1: Processo de Reflexão na Ação segundo Shön (2000)



Para ele, o/a profissional, no seu fazer cotidiano, traz um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões. É um conhecimento tácito, ou um conhecimento-na-ação (rotineiro, automático), o qual “manifesta-se na espontaneidade” e, portanto, não traz o dado da sistematização. É um conhecimento que se expressa na execução de uma dada tarefa, sem ter a necessidade de uma reflexão prévia, relacionando-se à nossa *performance* física. “O ato de conhecer está na ação” (SHÖN, 2000, p. 31) e é difícil descrever os saberes tácitos que estão implícitos nela.

À medida que o/a profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, está buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Assim, quando o/a profissional faz essa reflexão, ao mesmo tempo em que está vivenciando uma determinada situação, para Shön (2000), ele faz uma *reflexão na ação*.

Shön (2000) afirma que podemos responder à ação através da reflexão agindo de duas maneiras: refletindo-na-ação e refletindo-sobre-a-ação. O que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão para esse autor é a sua imediata significação para a ação, levando a experimentos imediatos e a novas formas de pensamentos que alteram o nosso fazer cotidiano. É um processo de investigação por meio do qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática acontecem simultaneamente, provocando aprendizagens significativas.

Embora importante, a reflexão-na-ação não pode ser considerada suficiente, uma vez que as pressões espaciais e temporais implicadas no momento da ação, impedem a sistematicidade e o distanciamento necessário que a análise crítica requer. Portanto, a reflexão sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação representam a análise *a posteriori* sobre as características e processos da própria ação.

Assim, se a reflexão dá-se após a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação. Há então um certo distanciamento, um olhar distinto daquele que vivenciou aquela ação. A reflexividade consiste, pois, em tomar consciência da ação, de torná-la inteligível, pensar sobre o que se faz. Mas se a reflexão se dá na ação, o processo não é interrompido. “A reflexão-na-ação é um

processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo” (SHÖN, 2000, p. 35).

No momento da reflexão-sobre-a-ação, o/a professor/a olha retrospectivamente a ação ocorrida, fazendo uma análise e questionando sobre como essa ação ocorreu, qual o seu significado, reconstituindo toda essa atividade (ação). A reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, por sua vez, possibilita ao/a professor/a ter uma postura investigativa na sala de aula, minimizando a racionalidade instrumental. Ele/Ela desconsidera as técnicas, as regras, instituídas por outros; assume aqui uma postura crítica, elaborando estratégias de ações adequadas às situações que sua prática confere.

Em nossa pesquisa, pudemos perceber esse movimento de reflexão-na-ação empreendido a partir dos projetos de intervenção⁵⁰ desenvolvidos pelas professoras pesquisadoras do NUPECOM. Conforme relata a Professora Pesquisadora Antonina, ela foi surpreendida por questões do cotidiano, que a fizeram pensar, provocando-a a intervir. Em seu depoimento, declara:

Na primeira vez que eu entrei na escola era época de festejo junino e eu passei à tarde e estava tocando só reggae e eu disse: “Reggae em festejo junino?” No primeiro momento eu percebi que as pessoas não sabiam o que era cultura popular e aqui me entristeceu muito. Eu dizia: “puxa vida, bem aqui no Maracanã tem uma efervescência tão grande com o boi de Maracanã, a folia de Reis, que é muito famosa em São Luís, Boi de Itapera [...] ninguém conhece nada?! [...], aquilo ali me tocou muito. “Puxa vida, então vamos começar a trabalhar isso com os alunos de 12 anos!”

Na reflexão-na-ação, Shön (2000) chama ainda a atenção para o fato de que nos processos reflexivos entram experiências de pensar e de fazer que são compartilhadas por todos, por meio de uma prática profissional. “Uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham [...] convenções de ação que incluem meios, linguagem e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais” (SHÖN, 2000, p. 36).

As práticas compartilham um corpo de conhecimento profissional explícito e organizado que orientam a conduta profissional. São, portanto, apreendidas num conhecer-na-ação e refletir-na-ação vividos em contextos institucionalizados. Dada a relevância da prática, apontada por Shön (2000), nos processos formativos, caberia

⁵⁰ Procedimento metodológico do NUPECOM descrito com detalhes no próximo capítulo.

perguntar: Quais oportunidades podem ser criadas para que os/as professores/as, em seu processo formativo, possam ir além das regras, fatos e teorias, refletindo sobre o seu fazer diário?

Dessa maneira, a epistemologia da prática, proposta por Shön (2000), organiza-se em uma perspectiva construcionista da realidade, cujas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos. Para tanto, a formação profissional precisa oportunizar ao/a educador/a um ambiente projetado para o qual seja possível aprender fazendo. Os/As estudantes devem praticar em duplo sentido: engajando-se na prática em que desejam aprender e praticando, sob a orientação de um profissional mais experiente. É assim, através da exposição e imersão, que vão aprendendo novos hábitos de pensamento e ação; vão aprendendo a pensar como um profissional da comunidade da qual fazem parte, compreendendo tanto as regras da investigação quanto a reflexão-na-ação, através da qual desenvolvem e testam novas formas de compreensão e ação, não limitadas à pesquisa produzida pelas escolas profissionais e universidades.

Tento em vista que o termo reflexão está muito presente nos discursos atuais, parece existir um consenso sobre o seu significado (PIMENTA, 2002), sobretudo tomando como base as propostas de Shön (2000). No entanto, essa forma de compreender o sentido da palavra reflexão não é unívoca e levanta posicionamentos distintos dentro da literatura acadêmica. Pimenta (2002), ao discutir as origens, pressupostos e características do conceito de professor reflexivo chama a atenção para a forma como o termo reflexivo foi sendo usado, durante os anos 1990, como adjetivo e conceito. Ela afirma que:

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão da moda, à medida que o despede de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares (PIMENTA, 2002, p. 45, *grifos da autora*).

Desse modo, ao assumir um posicionamento crítico sobre o uso do *termo* professor/a reflexivo/a e, conseqüentemente, do ensino como prática reflexiva, Pimenta (2002) levanta vários questionamentos sobre o tipo, a natureza e as condições que o/a professor/a tem para refletir, sendo também compartilhados por

vários autores⁵¹ que ela convida para um diálogo fértil em torno dessa temática.

Dentre os principais aspectos dissonantes apontados por esses autores e o pensamento de Shön (2000), poderíamos citar: as reflexões são individuais e as mudanças estão focadas nas questões pedagógicas, não incidindo sobre as questões institucionais e sociais (enfoque reducionista); a reflexão está atrelada a uma dimensão técnica, com a oferta de treinamento para que o/a professor/a se torne reflexivo/a, desconsiderando as dimensões política, econômica, social e afetiva; esvaziamento teórico, desconsiderando que a apropriação e produção de teorias são marcos para a melhoria das práticas de ensino e de seus resultados.

Sobre esse aspecto a professora Rosário, colaboradora do NUPECOM, ao ser inquirida sobre a importância da investigação na formação de professores/as, evidencia a necessidade de uma reflexão para além dos muros da escola, quando relata:

Eu penso que uma formação continuada, para quem está no exercício do magistério, deveria partir da própria experiência vivida pelo professor, lá no seu cotidiano, na sua escola, para entender, por exemplo, os problemas da escola dentro de um contexto maior, porque os problemas dentro da escola não têm a sua origem e seu entendimento somente a partir daquele contexto, mas ele está envolvido em um contexto maior, até mesmo na forma como as políticas são pensadas e implementadas. Eu acho que a partir do momento em que a formação continuada se faz absorvendo, assimilando as questões e os problemas vividos pelo professor, trazendo esses problemas para discussão dentro de um campo teórico-prático isso poderia ajudar uma formação continuada pela pesquisa.

Diante dessa reflexão suscitada por Pimenta (2002), é possível perceber que sob uma nova terminologia – professor/a prático/a reflexivo/a, estamos reconstruindo anteriores tradições pedagógicas, visão instrumental e técnica do ensino, agora mais legitimadas, porque incorporam nova denominação amplamente aceita e validada pelos/as professores/as e pelos organismos internacionais, que dissimulam o raciocínio técnico (CONTRERAS, 2002).

Vislumbrando outros caminhos, Pereira e Zeichner (2008), em consonância com o pensamento de Pimenta (2002), colocam que a superação do praticismo estará no (re)posicionamento da teoria no processo de reflexão e de

⁵¹ Nas críticas que Pimenta (2002) levanta sobre o conceito de professor reflexivo, ela estabelece um diálogo fértil com Zeichner, Sacristán, Gómez, Giroux, Contreras, entre outros. Ver PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

pesquisa da prática. É esse movimento que colocará a atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que impedirá a apropriação banalizada, generalizada e de tecnicização da perspectiva da reflexão. Este será o modelo de formação discutido a seguir.

4.2.3 A Racionalidade Crítica

Baseado na teoria crítica e na ciência sociocrítica de Habermas⁵², os modelos críticos de formação docente apoiam-se em uma visão de racionalidade dialética (PEREIRA; ZEICHNER, 2008) e apresentam uma concepção mais ambiciosa de professor reflexivo como intelectual crítico.

A educação, nessa perspectiva, é uma atividade social e política, historicamente localizada. Ela projeta um tipo de futuro que desejamos e afeta a vida das pessoas, portanto, precisa se preocupar com quais valores pretende desenvolver e qual sociedade deseja construir. Para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um processo de emancipação humana individual e coletiva, deve atentar para os fins da educação.

Nesse sentido, a escola e o/a professor/a, dentro desse projeto de construção de um mundo mais justo, são prioritários. Para isso, os processos formativos devem contribuir para que os/as professores/as e alunos/as pensem criticamente sobre a ordem social. Segundo Sacristán e Gómez (2000, p. 374), o/a professor/a é um/a “intelectual transformador/a, com claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem”.

O/A professor/a, dentro desse enfoque, tem duplo papel: é educador/a e ativista político/a, conforme a concepção de Sacristán e Gómez (2000), porque, além de intervir na análise e no debate público, ele/ela deve também provocar em

⁵² O projeto teórico de Habermas está baseado na ideia de emancipação. Defende que as concepções práticas supõem uma ação comunicativa dirigida ao entendimento e ao acordo, não sendo possíveis em que modelos de comunicação são dominantes e coercitivos. Para maior aprofundamento do tema, ler CONTRERAS, José. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p.133-188.

seus/suas alunos/as o compromisso com os interesses coletivos. Ainda segundo esses autores, para que cumpra bem esses papéis, o/a professor/a precisa experimentar um processo formativo que enfatize três dimensões: aquisição de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre a prática para desvelar as influências da ideologia dominante; e desenvolvimento de atitudes que requerem o compromisso político do/a professor/a como intelectual transformador/a na aula, na escola e na sociedade.

Para tanto, pensar um programa de formação de professores/as que defina claramente os contornos da reflexão é a forma de se resguardar da visão ingênua de que a prática de ensino, por si só, dará conta de reconstruir as tradições emancipadoras implícitas nos valores da nossa sociedade, como pensava Shön, Stenhouse e Elliott⁵³, quando mencionados por Contreras (2002). Este reitera esse pensamento e propõe uma reflexão ao dizer que

A dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça, ou se, da mesma maneira, ao não se definirem em relação ao compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço da justiça de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (CONTRERAS, 2002, p.148).

Agindo dessa maneira e delineando claramente os contornos políticos que devem ter a prática pedagógica, não perderíamos de vista que o ensino é prática social, e, como tal, está incorporado a uma instituição que, por sua vez, responde a certas pretensões, rotinas e estilos estabelecidos. Corroborando esse pensamento, Contreras (2002, p. 164) afirma ainda que “O ensino, enquanto prática institucionalizada está submetido à influência de grupos hegemônicos que defendem interesses que podem estar em oposição aos valores educativos”.

Assim, o/a docente, quando chega à instituição de ensino e se insere na cultura escolar, negocia valores e interesses pessoais com os do contexto institucional e social. Consequentemente, precisa entender de que maneira pode orientar esses processos de interação para atender às possibilidades de reflexão

⁵³ Aprofundando esta questão, temos CONTRERAS, José. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p.133-188.

crítica das questões estruturais do ensino sem ficar limitado à ação da sala de aula. Do contrário, não conseguirá perceber que a sua experiência está condicionada a fatores estruturais.

Portanto, é a partir do pensamento crítico que ele/ela será capaz de problematizar as visões sobre a prática de ensino e suas circunstâncias. À pergunta de como fazer, ele/ela sempre acrescentará, o que fazer e por que fazer, buscando orientar a sua prática para os princípios da emancipação humana. Ainda segundo Contreras (2002, p. 157),

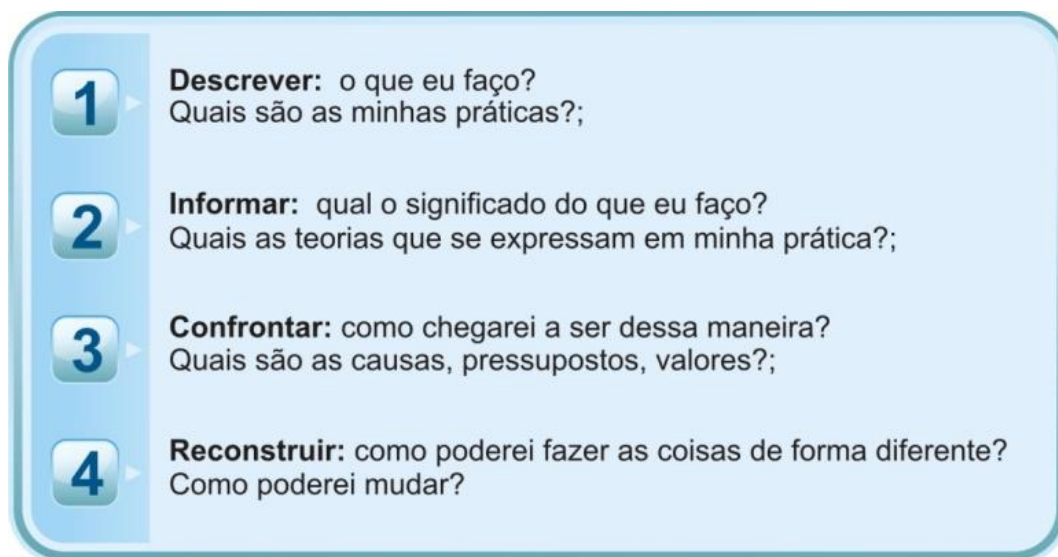
[...] os professores começarão a perguntar-se sobre o sentido do que fazem e a construir seu próprio conhecimento crítico, emancipando-se de tutelas externas e mostrando sua capacidade de usar sua inteligência para a compreensão e a transformação social.

No entanto, para que os/as professores/as avancem para um processo de transformação da prática pedagógica rumo à emancipação, é necessária sua transformação como intelectual crítico/a, tomado na perspectiva de Gramsci (1991; 2001), Foucault (2008) e Bourdieu (1998a; 2002). Isso requer o exercício permanente da reflexão crítica, que consiste na tomada de consciência dos valores e significações ideológicos implícitos na atuação de ensino, conforme explicitamos, bem como uma ação transformadora, a ser desencadeada a partir de uma análise sobre as estruturas em que trabalham e suas implicações para a prática. Mas, em que consistiria essa ação transformadora?

Smyth⁵⁴, teórico referendado por Contreras (2002), acredita que é por meio da reflexão crítica que chegaremos à ação transformadora. E entende que, para isso acontecer, é necessário questionar aquilo que se tinha como certo e transformar em algo problemático. Pensando dessa maneira, organizou o enfoque crítico em um ciclo de quatro fases. Em cada uma das fases os docentes devem proceder a reflexões:

⁵⁴ Para conhecer melhor o pensamento de Smyth ler CONTRERAS, José. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p.133-188.

FIGURA 2: Ciclo do Enfoque Crítico



Segundo esse modelo de formação, é possível reconstruir a origem das nossas práticas e sua natureza ideológica e ao mesmo tempo desenvolver nosso papel como intelectual rumo a uma prática transformadora e autônoma. Esse caminho confere ao/a professor/a a oportunidade de desvelar o sentido ideológico do ensino, perceber sua parcela no processo de reprodução e manutenção e agir ativa e comprometidamente para alterar as situações opressivas, abandonando a condição de técnicos/as especializados/as em implantar ideias alheias.

Poderíamos associar esse movimento àquele empreendido pela Comunidade Ampliada de Pesquisa⁵⁵ do NUPECOM, em que os/as professores/as são desafiados a refletirem sobre a sua prática, num diálogo permanente com a teoria, entendendo seus condicionantes políticos, econômicos e sociais como nos fala Amélia, Secretária de Educação:

Seria então uma ideia arrojada para a época. [...] o professor tinha muita fluidez no seu preparo pra aula e ele começou a ter que escrever e se apropriar do que ele pensava, não o pensamento do outro teórico, mas se apoderar dos pensamentos teóricos existentes e a partir de uma ação-reflexão-ação construir seu próprio entendimento do mundo, indo para a prática, observando a prática e fazendo as suas interferências em sua sala de aula. [...] Ele se apoderaria da teoria, iria na prática; ele tinha que escrever, se apropriar do conhecimento que a partir de então era o seu conhecimento, aí sim ele sairia daquela perspectiva de que falava Paulo

⁵⁵ Opção teórico-metodológica do NUPECOM que valoriza os conhecimentos produzidos dentro dos espaços de trabalho, permitindo que os problemas do cotidiano sejam tratados teórica e praticamente por um professor que se aventura no exercício da autonomia.

Freire, ele não era simples transmissor de conhecimento, não era aquele conhecimento bancário que ele apenas consumia, mas ele produzia o conhecimento. É aí que começa reverter o quadro de reprodução cultural.

Mesmo reconhecendo a importância de se explicitarem os valores e as significações ideológicas que subjazem o ensino e de reafirmar os princípios da emancipação humana, mais uma vez, Contreras (2002) chama a atenção para os riscos de cair-se em uma imposição dogmática de “leituras adequadas”, feitas por agentes externos (teorias críticas ou “ilustradores” que trazem o referido conhecimento e colaboram com os/as professores/as), sobre os fenômenos da vida social e do ensino, com os discursos de corrigir as distorções ideológicas. Por isso, os programas de formação docente devem contribuir para a superação de visões pedagógicas e sociais que justificam a desigualdade e a injustiça, mas não podem omitir as variações das posições e aspirações humanas, bem como a singularidade com que os docentes podem viver as crenças, as esperanças e as utopias do trabalho.

Tendo explicitado as características de cada um dos modelos de formação em separado, não gostaríamos de nos furtar a um olhar mais comparativo entre elas. Para tanto, procuramos construir o seguinte quadro com o intuito de apresentar, segundo nossa visão, os principais elementos de cada modelo formativo.

QUADRO 2: Elementos Relevantes dos Modelos de Formação de Professores/as

MODELOS DE FORMAÇÃO	PRESSUPOSTO TEÓRICO	ENSINO/PRÁTICA EDUCACIONAL	ESCOLA	FORMAÇÃO DE PROFESSOR	PAPEL DO PROFESSOR	LIMITAÇÕES
Racionalidade Técnica	Positivismo	Aplicação técnica que contribui para o processo de reprodução cultural.	Instituição que atende aos requisitos de dominação.	Treino de habilidades comportamentais, para garantir a utilização de métodos, técnicas e procedimentos na resolução dos problemas de ensino.	Técnico, especialista, que põe em prática regras científicas e/ou pedagógicas para solucionar problemas instrumentais da sua prática cotidiana.	Dicotomização entre teoria e prática. Racionalização excessiva do trabalho e perda da autonomia. Desorientação ideológica e reprodução cultural.
Racionalidade Prática	Pragmatismo	Não é reduzida ao controle técnico, mas é marcada pela singularidade, incerteza e conflitos de valores; se assemelha à pesquisa	Espaço de investigação, de construção de problemas	Baseia-se prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Acontece em espaços projetados para aprender fazendo.	E um investigador	O conhecimento científico ocupa um lugar marginal em detrimento da prática. As reflexões ficam numa dimensão técnica, não incidindo sobre as questões políticas, econômicas e sociais.
Racionalidade Crítica	Dialética	Prática social institucionalizada que sofre influência de interesses hegemônicos.	Espaço social marcado por significações ideológicas.	Deve contribuir para que professor e aluno pensem criticamente sobre a ordem social vigente.	Intelectual transformador com claro compromisso político.	Risco de cair em numa imposição dogmática quanto às leituras dos fenômenos sociais e do ensino.

Como é possível perceber, cada modelo traz uma racionalidade, orientada por pressupostos teóricos diferenciados, o que implica diferentes formas de conceber o ensino, a escola, a formação de professor/a e o papel deste na sociedade.

Nesse sentido, a prática educativa, local para onde convergem todas essas orientações, pode assumir posições que variam de uma perspectiva reprodutora para uma perspectiva mais emancipatória, dependendo do projeto de sociedade à qual a escola está vinculada.

Os processos de formação a que os/as professores/as são submetidos, ao longo de sua carreira profissional, contribuem sobremaneira para o delineamento de sua atuação na escola, compactuando com as situações que se apresentam

como inalteráveis ou buscando compreender os determinantes políticos, econômicos e culturais implícitos em sua prática docente.

5 POR ENTRE PEDRAS E FLORES DO CAMINHO CONSTRUÍDO PELO NUPECOM – a face da reprodução e o reverso da invenção

Reinvenção

*A vida só é possível
reinventada.*

*Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vem de fundas piscinas
de ilusionismo... - mais nada.*

*Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.*

*Vem a lua, vem, retira
as algemas dos meus braços.
Projeto-me por espaços
cheios da tua Figura.
Tudo mentira! Mentira
da lua, na noite escura.*

*Não te encontro, não te alcanço...
Só - no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço
que além do tempo me leva.
Só - na treva,
fico: recebida e dada.*

*Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.
(Cecília Meireles)*

Analisar táticas utilizadas pelas professoras pesquisadoras do NUPECOM como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada, oferecida pela Rede Municipal de Educação de São Luís, tem sido o objetivo que temos perseguido desde o início deste trabalho.

Para tanto, sentimos inicialmente a necessidade de mergulhar na reforma do Estado, entendendo suas implicações para as políticas educacionais, os modelos de formação continuada, para então compreendermos porque o Núcleo de Pesquisa

Escolar Compartilhada, e também o Projeto Escola Sonhos do Futuro, sua primeira versão, se constituíram uma forma extraoficial de formação continuada no município, comprometido com a reinvenção da escola.

Aqui cabe ressaltar que nos referimos ao NUPECOM como um projeto extraoficial por entendermos que, mesmo apoiado em fontes oficiais⁵⁶, essa é uma experiência que se constitui a margem. Nas palavras da consultora Glória “[...] com a mudança da Secretária de Educação em 2002, o novo dirigente assumiu a contratação de uma empresa de assessoria e, assim, o projeto Sonhos do Futuro foi mantido, mas de forma marginal”. Foi marginalizado porque esse é um movimento instituinte que conflita com o instituído, resistindo aos ditames de uma política de formação que considera os/as professores/as tarefeiros/as, excluindo-os/as dos circuitos de saber. O instituinte, ao contrário do que afirma essa premissa, acredita e investe na capacidade de reinventar processos de ensinar e aprender, cedendo lugar à autonomia, reflexão e ao fortalecimento de processos coletivos.

Outra forma de entender a experiência do NUPECOM como extraoficial poderia se dar apoiada no referencial de Certeau (1994), quando este pesquisa as práticas dos homens ordinários (comuns) que se colocam como consumidores qualificados da produção racionalizada. Estes homens têm outras maneiras de usar os produtos impostos por uma ordem dominante. O que se assemelharia ao uso que os/as professores/as fazem do espaço da formação continuada oferecido pela Rede Municipal: subvertem a ordem, utilizam-na a favor de um outro projeto de sociedade, estabelecem outras relações de poder.

Nesse sentido, nesta parte do trabalho pretendemos caracterizar historicamente as formas de emergência do NUPECOM, bem como apreender táticas utilizadas pelas professoras como contraposição ao processo de reprodução cultural desencadeado pelo Programa oficial de formação continuada do município.

Sendo assim, narraremos a história do projeto Escola Sonhos do Futuro, que posteriormente se desdobrou em Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada, dando destaque a seus pilares teórico-metodológicos e aos caminhos tomados para a formação de professores/as. Quando optamos pelas narrativas como percurso

⁵⁶ No documento que apresenta a política municipal de formação de São Luís (MARANHÃO, 2004), o projeto Sonhos do Futuro aparece como integrante do Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*.

metodológico, trabalhamos com uma concepção de memória que se coloca em oposição à memória triunfalista (LINHARES, 2004a), que se alimenta de certezas; que é dogmática, presa à conjuntura de dominação. Ao contrário, buscamos trabalhar com a perspectiva da “memória fagulhante, dos desconsiderados e dos dissidentes da história, que firmam a heterogeneidade da vida, ameaçando hegemonias, controles, processos unificados e a ordem disciplinar e unida” (LINHARES, 2004b, p.170). É dessa forma que o NUPECOM vai se constituindo um espaço de formação que busca avançar na perspectiva de autonomização do/a professor/a.

5.1 A trajetória de constituição do NUPECOM: um projeto que nasce do desejo coletivo

Não basta apontar os males que nos afligem; o que importa é atentar para os movimentos instituintes que os transcendem (LINHARES, 2002b).

A história de constituição do NUPECOM se entrelaça à história do Projeto *Sonhos do Futuro*. Desta feita, começaremos por narrar os processos de gestação desse projeto. Em consonância com a epígrafe acima, o projeto Escola Sonhos do Futuro se apresenta como uma tentativa pedagógica de resistir, de maneira criadora, aos ditames da lógica capitalista, aos modelos de formação docente que se organizam sob a ótica aplicacionista (técnica ou prática), cuja concepção entende o/a professor/a como tarefeiro/a, valorizando a fragmentação da realidade e sustentando a visão dicotômica entre teoria e prática. Tudo, bem ao estilo das políticas neoliberais de formação já vistas nas discussões anteriores. Esse projeto, iniciado em 2001, foi se definindo “tanto contra uma posição de acumulação teórica, para posterior aplicação, quanto uma atitude separatista entre sujeitos e objetos da pesquisa e da ação pedagógica” (LINHARES, 2004c, p. 65-66).

Implementado em setembro de 2001, o Projeto *Sonhos do Futuro* foi sendo construído, de maneira coletiva, entre professores/as e técnicos/as da SEMED, durante o segundo mandato do prefeito Jackson Lago (1999-2002), que defendia e propunha uma escola de qualidade social (PFLUEGER, 2004).

Mesmo com o investimento no aumento expressivo de matrículas, a recuperação da estrutura física das escolas, implantação de projetos e discussões sobre a reforma curricular, percebia-se que as taxas de evasão e repetência de 14% e 14,2% e o quadro de docentes constituído por 60% dos professores, com apenas formação para o magistério (PFLUEGER, 2004), indicavam a necessidade de ampliar dados e subsídios para o aprofundamento metodológico sobre as estratégias a serem implementadas que colaborassem para a melhoria desse quadro.

Essa realidade levou a Secretaria Municipal de Educação de São Luís a optar por uma avaliação universal no ensino da quarta série das escolas públicas municipais, realizada ao final do ano 2000 pela Fundação Sôsândrade. Segundo relatório elaborado pela coordenação do Projeto Sonhos do Futuro, a avaliação apontou: baixo desempenho escolar dos/as alunos/as da Rede Municipal; uma taxa de 80% correspondente à distorção idade-série; 25% de crianças envolvidas com trabalho infantil; distanciamento entre família e escola; restritas condições materiais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e 60% dos/as professores/as da Rede com formação única de magistério. Isso evidenciou que, mesmo diante de consideráveis investimentos na educação, os resultados alcançados não foram muito positivos; contudo, serviram para subsidiar o redirecionamento das políticas municipais de educação (PFLUEGER, 2004).

Dentre as iniciativas que configuravam o novo momento na política municipal de educação, de questionamento da práxis pedagógica para a construção de novos caminhos e/ou consolidação dos já existentes, houve a contratação de uma consultoria externa, cujo trabalho primava pela institucionalização de uma educação mais progressista por meio de uma formação continuada que se dava pela pesquisa, apresentando extensa compatibilidade com os desejos da nova gestão.

Como declara Amélia, Secretária Municipal de Educação da gestão passada, “[...] Célia veio com sua experiência universitária, de projetos de pesquisa, lutando pela experiência instituinte, que não fosse mais uma experiência de gabinete, mas que trouxesse a marca do professor, tudo o que nós desejávamos”.

O projeto de melhoria escolar, que ora estava sendo pensado, teria como objetivo possibilitar que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), através do seu corpo docente, aprimorasse um processo de formação continuada,

constituindo uma rede de múltiplas pesquisas-intervenção, apoiada numa Comunidade Científica e Poética que potencializasse para a cidade de São Luís formas intensamente éticas de aprendizagens escolares (LINHARES, 2004c). Nessa construção, era preciso considerar dois aspectos desafiadores: os inúmeros projetos de formação da rede municipal em desenvolvimento e a existência de um quadro docente formado, em sua grande maioria, por professores/as bolsistas que tinham precários vínculos com o município.

Durante os meses de maio a setembro de 2001, foram realizadas reuniões ampliadas envolvendo integrantes da equipe da SEMED, professores/as e gestores para a elaboração do referido projeto. O disparador das discussões foi a sondagem preliminar realizada, com 10 escolas da Rede, sobre o que poderia ser feito para melhorar a escola que se tinha (a escola que temos e a escola que queremos). A sondagem realizada com os/as professores/as teve por objetivo *“abrir um canal de interlocução sistemática, escutando-os sobre a avaliação ‘da escola que somos’ e das perspectivas concretas de sua reinvenção, aproximando-os dos sonhos e necessidades do povo de São Luís”* (SEMED, 2001).

Dentre as inúmeras necessidades apontadas para a concretização da escola que se queria construir, a formação de professores/as apareceu de maneira bastante recorrente. Desta feita, o projeto *Escola Sonhos do Futuro* vislumbrou atender a esta solicitação advinda dos/as próprios/as professores/as da Rede.

Esse projeto de formação rejeitava, desde o início, a ideia de uma formação apressada, impositiva, mecanicista e que atribuísse ao/a professor/a à condição de mero ouvinte, o que fica bastante evidente na fala de Glória, consultora do projeto, quando esta diz: “[...] defendo uma formação em que o/a professor/a sempre mergulhe na sua realidade, reaja a ela, formule o seu pensamento, pronuncie sua palavra e a sua palavra seja ela a própria **PALAVRAÇÃO**” (grifo nosso) (Informação verbal)⁵⁷.

Esse mesmo desejo de uma formação que respeitasse o/a professor/a como um sujeito que pensa, decide, planeja, intervém era possível de ser percebido através da fala de Joana, uma das coordenadoras do projeto, quando indagada

⁵⁷ Informação fornecida pela Prof^a Dr^a Célia Linhares em entrevista dada a PIREs (2005), quando da sua pesquisa intitulada “Experiências instituintes em formação de professores: múltiplos movimentos”.

sobre a concepção de formação que orienta os trabalhos do grupo. A esse respeito, ela assim se refere:

[...] não é uma proposta tecnicista, não é uma fundamentação teórica que se baseia na técnica ou no método, mas sim num processo de construção do conhecimento, num processo de interrelação do sujeito com o conhecimento, do sujeito com o sujeito, na troca e na ampliação [...] desse conhecimento (Joana - Coordenadora do Projeto).

Na leitura dos relatórios de pesquisa intervenção, elaborados pelas professoras pesquisadoras ao final de um ano de curso, essa compreensão foi reiterada pela Professora Pesquisadora Antonina ao afirmar que

O Projeto Escola Sonhos do Futuro é uma iniciativa inovadora, audaciosa, que vê no professor, ao mesmo tempo, um pesquisador e um interventor da sua realidade escolar. Concebido como um projeto de formação continuada de professores através da constituição de uma comunidade de pesquisa, essa iniciativa acredita na possibilidade de transformação da escola, levando-a a abrir espaço para uma efetiva intervenção do professor na realidade escolar, sempre partindo da realidade do aluno (OLIVEIRA, 2004, p. 53).

Essa concepção de formação contrapunha-se ao modelo da racionalidade técnica que, como vimos anteriormente, entende o/a professor/a como um/a aplicador/a de técnicas elaboradas pelos/as pesquisadores/as da área da educação, ficando este à margem dos processos de decisão e elaboração coletiva. Num extremo desse pensamento, a formação continuada realizada pelo projeto Sonhos do Futuro entende o/a professor/a como um/a intelectual crítico/a, capaz de analisar contextos da realidade para uma intervenção mais coerente.

Em tudo essa concepção se refletia, inclusive na própria denominação do projeto: Sonhos do Futuro. A escolha do nome partiu do grupo de professores/as que acalentava

[...] o desejo de romper com a 'ditadura do presente' para, dentro das ambivalências e contradições do momento atual, instalar um espaço educacional que possa contribuir para a construção de um mundo que caiba a todas e a todos, com nossas memórias de rebeldia e resistência contra tantos tipos de opressão, como pilastras, em que apoiamos nossos projetos de inclusão e pluralidade (LINHARES, 2004a, p. 58).

Ao tomarmos contato com esse pensamento, lembramos as orientações neoliberais, cuja resignação é palavra de ordem para uma sociedade autoritária como a capitalista. Deixar de sonhar, conformar-se, é com o que a mídia continuamente nos bombardeia, semeando um comportamento conformista e pouco

otimista com as possibilidades de mudança. Aceitamos pacificamente as soluções que nos são “vendidas” como infalíveis e, enquanto isso, a nossa capacidade criadora, inventiva e revolucionária é ceifada.

Assim como acontece com as experiências instituintes⁵⁸, segundo Glória, o projeto Escola Sonhos do Futuro caminhava num outro sentido, buscando “[...] uma sociedade includente, mais amorosa, menos hierárquica, onde se seja capaz de sonhar e ter utopias e que possam juntar-se, em realidades, utopias que nos falem de uma amorosidade exercida” (Informação verbal)⁵⁹.

Essa proposta de formação foi vivenciada inicialmente como um projeto piloto. Participariam dela somente aquelas escolas e professores/as que sentissem desejo de participar. Esse critério de participação era decisivo para a implantação de um processo cujo respeito está em primeiro lugar.

Nessa primeira fase, correspondente ao período de 2001- 2002 e entendida como momento de “preparação do terreno” (LINHARES, 2004a), de provocação de interesse, de criação de expectativas e de curiosidades, estiveram envolvidas três escolas⁶⁰ e quarenta e um professores/as, além de seis técnicos dessas mesmas escolas. O curso de formação continuada teve duração de 180 horas⁶¹, distribuídas em encontros presenciais, denominados seminários interescolares, e trabalho individual, correspondendo ao estudo de textos, produção escrita e intervenção na realidade escolar. O trabalho foi organizado em três fases, complementares entre si: rememoração das aprendizagens vividas; definição de problemas de pesquisa e construção de projetos de intervenção; e compartilhamento das ações desenvolvidas na escola (SEMED, 2007a).

É importante mencionar que foi realizado também, nesse mesmo período, em março de 2002, o *I Fórum Nacional da Escola Sonhos do Futuro*, com o propósito de compartilhar com todas as escolas da Rede Municipal o projeto de

⁵⁸ Experiências instituintes constituem um dos fundamentos do projeto Sonhos do Futuro. São movimentos que “vão procurando dar respostas pedagógicas e ético-políticas a todo um conjunto de mudanças aceleradas, impregnadas de conflitos históricos que atravessam o nosso tempo” (LINHARES, 2002a, p. 6).

⁵⁹ Informação fornecida pela Prof^a Dr^a Célia Linhares em entrevista dada a PIRE (2005), quando da sua pesquisa intitulada “Experiências instituintes em formação de professores: múltiplos movimentos”.

⁶⁰ Unidades Escolares João e Maria e Dom Quixote e Jardim de Infância Pequeno Príncipe.

⁶¹ O curso foi reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação como um curso de aperfeiçoamento em serviço, conforme determinação da LDB nº 9.394/96, com correspondência no Plano de Cargos e Salários do município de São Luís-MA (LINHARES, 2002a.).

formação, avaliar seus primeiros passos e aprofundar concepções teórico-metodológicas. Esse movimento de reflexão sobre a prática, análise do caminho percorrido e difusão de uma nova proposta de formação demonstra a preocupação do projeto com a formação do/a professor/a como intelectual orgânico (GRAMSCI, 2001), capaz de organizar o pensamento, elaborar problemas e inventar formas de pensamento teórico e práticas de ação.

A segunda fase do projeto, compreendida entre os anos 2003-2004, período em que houve mudança na gestão municipal, atendeu a seis escolas⁶² e cento e vinte e cinco (125) professores/as, dos quais setenta e cinco (75) desenvolveram projetos de pesquisa-intervenção (CEFE/SEMED, 2002).

Nesse período, o projeto *Sonhos do Futuro* consolidou sua proposta metodológica de formação continuada pela pesquisa, passando a funcionar no Centro de Formação do Educador, responsável agora pela coordenação do trabalho. Essa proposta de formação coaduna-se com os ideais da racionalidade crítica, cuja centralidade está no entendimento da prática educativa como uma prática social institucionalizada, marcada por intenções ideológicas que precisam ser compreendidas e desnaturalizadas. Daí porque a importância de investir na pesquisa, definindo problemas de investigação e intervenção.

Ainda nessa fase, em dezembro de 2003, foi realizado o *II Fórum Escola Sonhos do Futuro* e o *I Colóquio do Projeto Escola Sonhos do Futuro*, ambos com o propósito de socializar a metodologia de formação de professores/as, bem como os resultados alcançados.

Com o término de contrato da consultoria se anunciava a possibilidade de encerramento da formação e esfacelamento do grupo. Contudo, a proposta de educar pela pesquisa já havia se enraizado no cotidiano daqueles que faziam o projeto Escola Sonhos do Futuro. Assim, a partir da sugestão de um professor-pesquisador se instituiu o Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada e no dia 14 de julho de 2004 este foi instalado, garantindo a continuidade da história do Projeto Escola Sonhos do Futuro.

⁶² Participaram da segunda fase as Unidades Integradas Pequeno Polegar, Gato de Botas, Pinóquio, João e o pé de feijão, Chapeuzinho Vermelho e Cinderela, sendo uma escola de cada núcleo. Os núcleos compunham a organização da SEMED para acompanhamento pedagógico.

Para Linhares (2004a), o Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada consiste em um espaço coletivo e de ação compartilhada, que objetiva o aprimoramento da autonomia profissional de quem faz de sua atuação diária na escola uma fonte de aprendizagem, implicando tanto o respeito e o conhecimento do potencial humano e social dos estudantes quanto o acolhimento, a reflexão, a pesquisa e a ação que encaminhem pedagógica e democraticamente a problemática escolar.

Como a Rede Municipal estava passando por um período de reestruturação da gestão (1999-2002), o NUPECOM passou a integrar uma das linhas de ação da SEMED, que visava à valorização, à capacitação e ao aperfeiçoamento de todos os profissionais da Rede. Representava ainda

[...] uma forma institucionalizada de pesquisa escolar na SEMED, compartilhando com as instituições universitárias a responsabilidade da pesquisa e da organização do conhecimento educacional, ao mesmo tempo em que potencializa professoras e professores para coordenação e condução de ações escolares, possibilitando-lhes recriar a escola e desenvolver o exercício da produção de conhecimento que se faz vivo através de seus textos, valorizando e reconhecendo a autoria de seus saberes (SEMED, 2008b, p. 14).

Consubstanciado na abordagem metodológica de pesquisa-intervenção, os professores da Rede Municipal de Educação e de outras redes elaborariam seus projetos de pesquisa, cujas temáticas deveriam relacionar-se às problemáticas vividas no cotidiano da escola. Deveriam ainda descrever e justificar o que era mais necessário tornar-se objeto de estudo, formulando o problema no âmbito das linhas de pesquisa⁶³ próprias do NUPECOM, a saber: Processos de aprender e ensinar na escola; Sociabilidades escolares e movimentos instituintes; e Violência escolar, história e cultura.

Entre os procedimentos metodológicos adotados pelo NUPECOM incluía-se a construção das *memórias escolares*, cujo propósito era revelar os saberes

⁶³ A linha de pesquisa Processos de aprender e ensinar na escola abrange pesquisas sobre diferentes processos de aprendizagem e seus aportes metodológicos; Sociabilidades escolares e movimentos instituintes aborda pesquisas sobre as relações entre escola e família, movimentos sociais e escola, políticas públicas de educação, sistemas de dominação, suas relações, apropriações e práticas de resistência e emancipação de professores e alunos, diferentes manifestações de desigualdades sociais – gênero, classe, portadores de necessidades sociais, raças, educação e meio ambiente; Violência escolar, História e Cultura contempla as diferentes configurações históricas nas dimensões sociocultural, afetivo-emocional, psicossocial, a existência de práticas discursivas nas organizações e grupos, a questão da cidadania e direitos humanos, as práticas disciplinares, a violência social e escolar, a relação entre saberes e poderes (SEMED, 2008).

adquiridos durante sua trajetória profissional; *aprofundamento das leituras* sobre formação continuada investigativa, saberes docentes e experiências instituintes; *seminários interescolares*, espaço dialógico para apreensão e compreensão das falas dos/as professores/as pesquisadores/as, acompanhamento da trajetória de pesquisa e aprofundamento teórico sobre os temas de pesquisas; *seminários de reflexividade*, para discussão coletiva da elaboração dos projetos de pesquisa-intervenção, construção do problema e do objeto de pesquisa; *relatório de pesquisa* a ser elaborado quando da “conclusão” da pesquisa; e *diário de campo* como registro sistemático das reflexões sobre o processo de formação vivido e suas interfaces com o cotidiano escolar (SEMED, 2007b).

Sustentado pela compreensão da necessidade de superação de propostas planejadas verticalmente, que não dialogam com os sujeitos envolvidos e não dão conta dos inúmeros desafios que vão impregnando o cotidiano escolar, o NUPECOM contaria com uma gestão colegiada. As decisões seriam tomadas em assembleia geral, órgão máximo de onde emanam as decisões. O Colegiado deveria ser composto de 12 participantes, sendo 50% daqueles remanescentes do projeto Sonhos do Futuro, escolhidos por eleição direta e tendo 2 anos como tempo máximo de permanência.

No dia da instalação do NUPECOM foi constituído o Colegiado que passou a ter como atribuições: organizar os encontros interescolares, bem como providenciar e proceder aos acompanhamentos das pesquisas-intervenção; propor Plano Anual de Ação e cronograma para ser aprovado em Assembleia; organizar as assembleias extraordinárias.

Para o funcionamento do Núcleo ficou acertado que, sempre que necessário, haveria um/a consultor/a para apoiar os/as professores/as, alimentando o debate crítico e a prática teórica da pesquisa educacional. Nos anos subsequentes, após o término do contrato da consultoria, a parceria com a Universidade Federal do Maranhão foi extremamente relevante para a continuidade do NUPECOM, muito embora não existisse um convênio formal assinado. Segundo Joana, uma das coordenadoras do grupo, e Glória, a consultora:

[...] quando se pensou em criar o Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada a gente entendia que precisava estar de mãos dadas com a Universidade, e quando a gente trabalhou também a escola Sonhos do Futuro nós também estivemos em articulação com a Universidade, e

contamos com o seu apoio imenso e competente, pelo qual temos eterna gratidão, porque foram pessoas que trabalharam sem haver um vínculo institucional efetivado, sem remuneração, mas pessoas que acreditavam no projeto. (Coordenadora do Projeto – Joana)

Em primeiro lugar quero ressaltar a importância das inter-relações que tecemos com a UFMA e a intensidade das trocas que estabelecemos, produzindo análises e pavimentando atalhos imensamente potencializadoras de uma escola mais solidária, mais incluyente e mais aprendente (Consultora do Projeto - Glória).

Essa parceria com a Universidade que se dava em palestras proferidas ao grupo, orientação dos projetos de intervenção e sua avaliação, quando da defesa, ficou mais evidente nos anos de 2006 a 2008, ocasião em que houve uma participação bastante efetiva do Mestrado em Educação, sobretudo para o aprofundamento do referencial teórico. Em 2007, com a entrada da professora Maria de Fátima da Costa Gonçalves, o NUPECOM buscou articular a formalização de um Programa de Cooperação Científica, visando à consolidação deste trabalho de formação continuada investigativa, mas infelizmente o Termo de Cooperação não foi assinado pela Secretaria Municipal de Educação, reafirmando mais uma vez a sua posição extraoficial.

Mesmo assim, o trabalho teve início e foram constituídas as Comissões Científico-pedagógicas compostas pela coordenação geral do NUPECOM, assessoria científica do Mestrado em Educação/UFMA, professores/as pesquisadores/as, mestrandos em educação da UFMA e alunos do curso de Pedagogia da UFMA. Essas Comissões reuniam-se sistematicamente para discutir as pesquisas de intervenção em andamento e planejar as atividades do Núcleo.

Contudo, a mudança na política municipal de formação de professores/as, que passou a promover encontros aos sábados, coincidindo com o calendário do NUPECOM, favoreceu a constituição de um público muito rotativo nos encontros, comprometendo a realização das atividades do Núcleo. Ao analisar esse fato, podemos depreender que esta estratégia se configurava também uma tática do poder instituído para forjar a dissidência dos professores e reafirmar sua política de formação que desconsiderava o/a professor/a como um/a intelectual crítico/a, concebendo-o como um/a tarefeiro/a e cumpridor/a de propostas prontas.

Em vista disso, o NUPECOM não conseguiu implementar estratégias de resistência a essa política, a exemplo: manter a consultoria, selar o Convênio com a

UFMA, garantir as condições objetivas para a realização dos encontros, convergindo para a suspensão das atividades do grupo de pesquisa.

Como bem observa a Professora Colaboradora Rosângela,

[...] A própria Secretaria não deu o incentivo necessário e não teve o NUPECOM como eixo de formação continuada. [...] se no primeiro momento essa perspectiva estava dando certo por que depois ela passou a ser exceção? E ficou assim: todas as outras formações estavam sendo realizadas e o NUPECOM ficou apenas uma experiência que era exceção à regra. Então nesse sentido, essa falta de articulação, no sentido de organização da política de formação da secretaria dificultou o andamento do projeto e o próprio interesse daqueles que estavam coordenando. A Secretaria não teve o interesse de manter a continuidade desse projeto, embora todos falassem que desejavam a formação do professor crítico-reflexivo. [...] É a cultura do projetismo, é aquela em que alguém tem que dizer “foi eu que fiz, foi na minha gestão, e se foi não na minha gestão, não foi eu que fiz, eu não quero essa marca [...]. Eu sei que isso foi depois que o professor Moacir Feitosa assumiu, não tenho nenhum receio em dizer, acho até que ele se mostrou interessado em continuar o projeto. Quando ele entrou, deu toda a assistência, mas depois as pessoas que foram compondo a equipe da secretaria, o próprio andamento da formação da SEMED foi se encaminhando para outro rumo e quando se criou o grupo de formação ele não absorveu a possibilidade de formação do Núcleo, porque poderia continuar, a escola que não quisesse ficar na formação continuada como esta, poderia ficar com o processo do NUPECOM.

Essa afirmação demonstra os reflexos das reformas educacionais que desconsideram, como vimos anteriormente, os anseios históricos da sociedade expressos pelos movimentos sociais, em favor de decisões impositivas, excludentes e desencarnadas a partir do desejo daqueles que fazem a educação no cotidiano da escola, repetindo um ciclo de descontinuidade e inexistência de políticas de Estado.

5.2 Uma Comunidade Científica Ampliada: notas sobre a opção teórico-metodológica do NUPECOM

O que me motivou a participar do projeto foi a conversa que eu tive informal com a professora Célia Linhares [...]. Pelo que ela falou, a mensagem positiva dela, o incentivo dado aos profissionais da educação, a questão da valorização, quer dizer, naquele pouco contato que eu tive com ela, ela se mostrou uma pessoa que poderia transformar, transformar os nossos saberes em uma prática mais realista dentro da sala de aula (Professora Pesquisadora Antonina).

A formação oferecida pelo Sonhos do Futuro abre os horizontes para que você [...], no caso, como era o Sonhos do Futuro uma proposta de intervenção, você fica bem mais próximo dos problemas que acontecem na escola, você começa a sentir realmente os alunos, você vê as dificuldades; já que é intervenção você tem que intervir, você tem que passar, obrigatoriamente, pelo conhecimento da realidade (Professora Pesquisadora Antonina).

Quando eu ingressei no grupo, na realidade, eu não pensei que fosse assim, [...] tivesse uma partilha nesse nível: prática e pesquisa, teoria e prática. Eu pensei assim: eu vou me envolver com a pesquisa, mais prática, e a teoria separada [...], mas a teoria não era distante do que você fazia [...] (Professora Pesquisadora Maria Aparecida).

O Sonhos do Futuro vem da base, o NUPECOM vem da base: você faz o projeto, traz a tua ideia, traz o teu tema, pensa a tua linha de pesquisa, pensa a tua metodologia [...]. Então desenvolve a pesquisa a partir do teu pensamento, da tua observação, do teu diagnóstico de sala de aula e o outro não, vem de cima, nem tudo dá certo, eu faço porque estão me exigindo (Professora Pesquisadora Maria Aparecida).

Por que essas falas parecem tão distantes dos modelos de formação desenvolvidos por meio de encontros para reciclagem, treinamento e capacitação de professores/as, que partem de listas daquilo que os reformistas apontam como competências necessárias para os dias atuais e que demitem a participação e autonomia do/a professor/a? Por que esses registros mostram uma satisfação do/a professor/a quando hoje é tão recorrente a descrença destes na educação e nos processos formativos? Que pistas estes/as professores/as nos dão sobre a forma como desejam que sejam encaminhados seus processos formativos?

O espanto que essas afirmações causam em nós tem relação direta com a forma como atualmente são conduzidas as políticas de formação de professores/as no Brasil. Na terceira parte deste trabalho, fizemos uma breve incursão na reforma educacional implementada a partir da década de 1990 e vimos que ela requer um/a professor/a que esteja sintonizado com as novas demandas do mundo do trabalho inspiradas nas orientações neoliberais. Os fundamentos que estariam por trás do receituário neoliberal supõem a dicotomização entre teoria e prática; a ênfase exacerbada na prática em detrimento da teoria; a solução dos problemas por meio de aplicação de teorias, métodos e técnicas; a fragmentação entre o pensar e o fazer, conferindo ao trabalho do/a professor/a um caráter de repetição alienada; a perda da autonomia dos/as professores/as que são

reduzidos/as a mero/ executores/as das decisões externas; e a desorientação ideológica, reafirmando à educação o seu papel de reprodução cultural.

A formação de professores/as dentro deste esquema, como vimos, tem ressonância no Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* e desconsidera os problemas e as questões reais da escola, prescrevendo o que deve ser ensinado, estudado e implementado na escola para o alcance dos resultados, atendendo assim aos anseios de uma política intervencionista, com propostas esquemáticas que excluem os sujeitos aprendentes⁶⁴ (os/as professores/as) e os transforma em tarefeiros/as.

No entanto, mesmo diante deste quadro assustador, assistimos à insurgência de práticas que vão na contramão dessa lógica - são as experiências instituintes. Pensá-las como insurgências nos remete a uma crítica à modernidade de rejeição ao passado e de busca desenfreada pelo novo, bem ao sabor da compulsoriedade ao consumo, colocada pelo capitalismo, que incentiva a troca, a substituição, o descarte (LINHARES, 2010a).

Nas palavras de Linhares (2002a, p.7), o termo instituinte, como é usado no projeto *Sonhos do Futuro* e, posteriormente, pelo NUPECOM, convida a ser lido como

[...] um tipo de invenção social e política na educação e na escola que se alimenta de antigos sonhos de justiça e autonomia, dados como vencidos, ressignificados como desafios e enigmas contemporâneos, levando-nos a enfrentá-los e enfrentar-nos solidariamente.

As experiências instituintes são ainda aquelas em que o instituído e o instituinte não estão separados; eles estão em uma relação de conflito, de luta permanente. Ao ser notado pelo instituído, este tenta capturá-lo, institucionalizá-lo, transformá-lo num manual, como aconteceu com a concepção de professor/a pesquisador/a e professor/a reflexivo/a, que foram apropriadas pelo discurso neoliberal e utilizadas nas orientações dos organismos internacionais. Pode-se dizer ainda que “São movimentos que se fazem a partir da experiência, no entrelace entre conhecimentos e afetos, o que aponta para uma outra racionalidade e um pensamento mais crítico” (LINHARES, 2010b).

⁶⁴ Linhares (2010a) refere-se ao termo aprendente relacionando-o à autonomia pedagógica.

Assim, os movimentos instituintes experimentados pelas escolas públicas, como é o caso do projeto que ora estamos estudando, trazem como pilares: o esforço pela inclusão⁶⁵ e permanência na escola; a busca de aproximação com a vida; a procura de estreitamento de relacionamentos com a comunidade; o estímulo a gestão democrática e ao desenvolvimento da autonomia dos/as professores/as; a pluralização dos saberes escolares, tornando a escola mais atraente (LINHARES, 2002a).

Nesse sentido, Amélia, Secretária de Educação à época, reconhece a experiência do Projeto Sonhos do Futuro como um movimento instituinte e declara:

No período de 1999 a 2002 nós entramos no Projeto Escola Sonhos do Futuro, que começa a se preparar já no final do ano 2000 quando vem à tona a ideia de educar a condição humana e atentar para a imprevisibilidade. [...] Tínhamos a preocupação de não ficar na repetição, na memorização sem sentido; nós queríamos algo que fosse mais construído. Aí começamos a pensar num projeto instituinte, que nasce dentro da escola, junto com os professores.

Na tentativa de se inscreverem como uma experiência instituinte, o projeto Escola Sonhos do Futuro e o NUPECOM vão buscando dar respostas, pedagógicas e ético-políticas aos conflitos históricos que atravessam a formação do/a professor/a, como é o caso, por exemplo, da desarticulação entre teoria e prática e da falta de autonomia docente.

Em ambas as propostas estão presentes o desejo de fazer da formação continuada de professores/as um espaço de desenvolvimento da autonomia coletiva e de produção do conhecimento, o que pode ser vislumbrado a partir da constituição de uma *Comunidade Ampliada de Pesquisa*, eixo principal do trabalho.

A inspiração para constituir uma Comunidade Ampliada de Pesquisa, entendendo-a como princípio teórico e metodológico do NUPECOM, vem de Oddone⁶⁶, médico italiano, que pesquisa o trabalho, investigando como o conhecimento é produzido dentro dos espaços de trabalho pelos próprios trabalhadores (SCHWARTZ, 2000).

⁶⁵ O termo inclusão assume aqui a conotação dada por Linhares (2010a), quando esta se refere “ao esforço empreendido para fazer as escolas algo vivo, que instrumentalize a sociedade e a cada um de seus membros a empenharem-se contra as desigualdades e a favor das diferenças e da liberdade (LINHARES, 2010a, p.3).

⁶⁶ Ivar Oddone, médico italiano, que pesquisa o trabalho pelo conhecimento dos próprios trabalhadores. Faz parte de um grupo composto por operários, sindicalistas, estudantes, profissionais diversos, cientistas que se reúnem na Bolsa de Trabalho de Turim a partir da metade dos anos 60, e dá origem às “comunidades científicas ampliadas”.

Então, ele propõe, a partir dos anos 1960, uma maneira diferente de fazer pesquisa que se dava “através do confronto entre os saberes formais dos pesquisadores e os saberes informais dos trabalhadores”, repensando a relação entre sujeito e objeto e recusando reproduções mecânicas (SCHWARTZ, 2000, p. 39). Assim, as comunidades investigavam, de maneira autônoma, reivindicações do movimento sindical, o meio de trabalho, apresentando propostas de transformação.

Nos anos de 1980, esta concepção e prática foram desenvolvidas na França por Schwartz⁶⁷, que, através do contato com o trabalho de Oddone, elaborou sua tese, na qual se propunha a repensar o regime de produção de conhecimento sobre o trabalho. A proposta de constituição de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa representava, pois, “um avanço contra as visões mutilantes do trabalho que omitiam, em nome do rigor científico, as experiências daqueles que trabalhavam” (LINHARES, 2002, p. 15).

Para Schwartz (2000), a ideia de uma Comunidade Científica Ampliada foge ao sentido clássico do termo científico, já que institui estruturas de aprendizagem permanentes dos saberes disciplinares e dos valores dos contextos de trabalho. Isto é, permite diminuir a distância entre o conhecimento ensinado e o conhecimento vivido e ainda repensar o papel da universidade e dos trabalhadores no processo de produção de conhecimento.

Sendo assim, este conceito trabalha com três polos: saberes disciplinares, saberes da experiência e a consciência de classe, não só pela articulação com os sindicatos, mas pelos valores emancipatórios e a capacidade de dirigir da classe operária (dimensões política e pedagógica). Neste terceiro pólo entram as questões éticas e epistemológicas: percepção de que é possível aprender com o outro; trabalha-se com a humildade dos universitários e institui-se a condição de eterno aprendiz (SCHWARTZ, 2000).

A proposta de vivenciar uma Comunidade Ampliada de Pesquisa no NUPECOM permitiu que os problemas enfrentados nas escolas pelos/as professores/as fossem tratados teórica e praticamente, aproveitando a capacidade criadora do professorado para fortalecer os processos de reconstrução da escola,

⁶⁷ Yves Schwartz é ex-aluno da École Normale Supérieure, professor de Filosofia na Universidade de Provence e membro do Instituto Universitário da França. Há mais de 25 anos estuda a ergologia, que se preocupa com a atividade humana. Inicialmente suas pesquisas estiveram voltadas para o trabalho dentro do ambiente do trabalho e foram fortemente inspiradas por Ivar Oddone.

atendendo aos desafios de nosso tempo (LINHARES, 2002), o que foi denominado de *Comunidade Científica Ampliada*. Segundo Joana, Coordenadora do Projeto, esse movimento tomava o seguinte desdobramento na prática:

[...] Eram reuniões em que nós levávamos as nossas problemáticas, os problemas da escola, para serem compartilhados com outros profissionais da rede. A partir daí se formulava o objeto de estudo, identificando os aspectos que seriam trabalhados com sustentação teórica. Então tinha a observação, o diálogo, a troca de conhecimentos entre professor, aluno, comunidade escolar, comunidade em geral e a Comunidade Ampliada de Pesquisa, que era composta pela consultora e nosso professor orientador (Coordenadora Joana).

O trabalho se dava através dos momentos de leitura compartilhada com os professores. Depois eles definiam quais eram as problemáticas escolares que eles gostariam de pesquisar, normalmente aquelas que nasciam das inquietações que estavam ali permeando o espaço escolar. Assim era definido o projeto que eles então iam pesquisar. Nós nos encontrávamos quinzenalmente, através dos seminários interescolares, onde tinha o aprofundamento teórico dessas temáticas que estavam sendo investigadas e os professores apresentavam tanto os conhecimentos que já vinham adquirindo através dos estudos que estavam fazendo como as intervenções que aconteciam na escola. Esse era um momento de troca, era um momento de compartilhamento das experiências que eles estavam vivendo a partir da pesquisa (Coordenadora Flor de Liz).

A Comunidade Científica Ampliada, como foi possível perceber, parte do princípio de que aprendemos com a experiência do outro. Portanto, há um diálogo com a memória coletiva e individual; objetividade e subjetividade se entrelaçam; há espaço, sobretudo, para a criação, permissões, liberdade. Isso fica bastante evidente quando a Professora Pesquisadora Antônia descreve a seguir como era a proposta metodológica do NUPECOM:

Nós nos encontrávamos aos sábados, às vezes o dia todo, e eram momentos de estudos, das mais diferentes leituras, das leituras textuais às leituras fílmicas, a compartilhar de projetos sempre com a orientação da professora Célia Linhares. Ela sempre estava presente, onde agente podia partilhar, fazer rodas de conversas, discussões diversificadas sobre as diversas temáticas que estavam sendo trabalhadas nas diferentes escolas envolvidas no projeto, e havia o aprofundamento da pesquisa, de leituras científicas, de leituras diversificadas, e sempre leituras fílmicas que consolidavam o que estava sendo trabalhado. Então isso era totalmente um diferencial, além da liberdade de levar o teu planejamento e discutir numa roda de pessoas, receber sugestões, poder acrescentar coisas, tirar, e você poder levar para avaliar no teu espaço de trabalho para ver se a coisa dava certo (Professora Pesquisadora Antônia).

Como se pode observar, a Comunidade Científica Ampliada estimula entre seus participantes um permanente compartilhamento de suas problemáticas escolares cotidianas, exigindo observações, registro, comparações e teorizações.

Isso transforma seu pensar e agir, ao mesmo tempo que mobiliza os saberes docentes profissionais sistematizados e formalizados por meio de teorias e de múltiplas formas de socialização das experiências vividas, que vão sustentando as questões investigativas (SEMED, 2007a).

Esse movimento permite o desenvolvimento da autonomia e a produção de conhecimento, além da vivência da tolerância, da troca de saberes, de humanidade, o que agregava ao trabalho a dimensão poética. O que isso significava?

Poética vem do grego *poiein* que significa criar, inventar. Nesse projeto, poética assume, efetivamente, a possibilidade de pensar e criar novas problemáticas para a Educação. A esse respeito, Linhares (2004a, p. 69) se refere,

Concordando com os que entendem como possível e necessário conjugar poesia e ética, visando à formação de uma p(r)oética, procuramos contribuir para a expansão desse vértice que representa um espaço de resistência às padronizações, uma abertura para as surpresas da vida, uma brecha para as invenções na história, um terreno para as insurgências de acontecimentos e singularizações, enfim, um lugar para pronunciar “inéditos possíveis”, potencializando a educação através de processos de autonomização da palavra.

[...] poética não está confinada nos poemas, mas se materializa na própria vida, buscando desdobrar diferenças em que objetividade e subjetividade se mesclm e se confundam (LINHARES, 2004a, p. 72).

Nesse sentido, a invenção de novas realidades seria possível com a ampliação da capacidade de ler a escola em seus múltiplos movimentos. Para tanto, a leitura ocupou espaço importante entre os procedimentos metodológicos, conjugando diferentes linguagens - cinematográfica, literária, teórico-metodológica, simbólica, o que favorecia um assenhoramento das experiências vividas (LINHARES, 2004a). Assim como a leitura, a escrita também representava um procedimento metodológico extremamente importante, porque conferia ao/a professor/a um lugar de autor de sua experiência.

O olhar atento para a realidade escolar, a leitura e a escrita se concretizavam pela pesquisa-intervenção⁶⁸, outro eixo metodológico do projeto, que procurava problematizar a realidade escolar, isto é, “detectar problemas densos, elaborá-los teórica e praticamente, apropriando-se da escola num processo de pesquisa em que possa exercer o seu cabedal inventivo e transformador”

⁶⁸ A pesquisa-intervenção será abordada com profundidade na próxima parte.

(LINHARES, 2004a, p. 66). A Professora Pesquisadora Antônia narra minuciosamente este processo:

Comigo aconteceu da seguinte maneira: como eu já cheguei com a minha [...], meu tema, decidido, eu já sabia o que eu queria, então foi um momento de chegar e sentar com ela e dizer: “eu quero trabalhar a formação”. E ela pediu que eu escrevesse as razões por que eu queria trabalhar a formação, eu disse o porquê, e a razão para mim principal é porque eu não me conformava com pacotes e eu queria que fosse algo, que saísse do chão, do viver do professor e eu montei todo um trabalho, um planejamento do que eu queria, os objetivos que eu queria alcançar, no período [...]. Como o projeto seria durante um ano, eu fiz os meus objetivos para um ano e meio porque eu queria depois também sentir meus resultados; depois disso as minhas metodologias, as minhas estratégias eram todas acompanhadas e compartilhadas com a professora Célia e o grupo, então foi uma montagem de muita fundamentação teórica. Tive que passar por muitas leituras mesmo e sentir a experiência do que acontecia nas outras escolas. Nos momentos de conversa eu estava sempre preocupada em saber das colegas o que acontecia, porque todo mundo do projeto Sonhos do Futuro trabalhava com o aluno e eu não, eu era a única que trabalhava com professor, que era com quem eu realmente queria trabalhar, era com a figura do professor.

Sobre os procedimentos metodológicos poderíamos dizer ainda que o NUPECOM priorizava em seu percurso: a escrita das memórias escolares, recuperando a trajetória profissional dos professores; o aprofundamento das leituras acerca das temáticas das pesquisas-intervenção e do referencial teórico-metodológico do Núcleo; realização de seminários interescolares para observação, diálogo e acompanhamento sistemático sobre o desenvolvimento teórico-metodológico do Núcleo; realização de seminários interescolares para observação, diálogo e acompanhamento sistemático sobre o desenvolvimento da pesquisa; realização de seminários de reflexividade para discussão da elaboração dos projetos de pesquisa-intervenção de forma compartilhada; produção e análise de relatórios de pesquisa-intervenção “concluídos”; e a elaboração de um Diário de Campo, com registro do cotidiano das formações do NUPECOM, para reflexão dos processos construídos.

Todas essas ações se articulavam em torno do desejo de recriar a escola, investindo na invenção de uma outra cultura escolar que faz da atuação diária uma fonte de aprendizagem, implicando o respeito e o reconhecimento da capacidade intelectual do/a professor/a, o acolhimento à reflexão crítica, a retomada da relação intrínseca entre teoria e prática, e, sobretudo, incorporando a luta contra as desigualdades sociais que também se perpetuam pela reprodução cultural instituída pelos sistemas de ensino.

5.3 Táticas docentes: formas de resistência ao modelo de reprodução cultural

Os movimentos necessários para forjarmos outras formas de conviver, produzir, pensar e compartilhar a vida, mais solidariamente, não se encontram num além, sobreposto ao nosso cotidiano de mulheres e homens, esperando apenas que os sagazes geniais os “descubram” para usá-los e aplicá-los, mas está entre nós, como relações integrantes de nossas vidas, que cobram sempre outras elaborações, capazes de ressignificar práticas sociais de forma criadoramente ética. (LINHARES, 2002)

Vimos no início deste trabalho que os discursos que circulam em torno da formação continuada e, conseqüentemente, do papel do/a professor/a, intentam produzir efeitos de verdade (FOUCAULT, 2010). Tal fato se dá porque a verdade não deve ser entendida como uma norma geral, mas como o “conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que são considerados como verdadeiros” (FOUCAULT, 2010, p. 232-233). A verdade é então constituída de acordo com o meio social de cada grupo. Isso nos faz refletir, por exemplo, porque a cada época se afirmam concepções a respeito da educação, do papel do/a professor/a e da formação continuada que são tomadas como “verdadeiras”.

A formação continuada de professores/as promovida pelo Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*, a exemplo do que estamos falando, defendia⁶⁹ que a educação seria melhorada se fossem ampliadas as competências profissionais daqueles que fazem a educação. Defendia ainda que a experimentação e a reflexão sobre o trabalho pedagógico favoreceriam a construção de novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico, e que o foco no conhecimento didático permitiria que os/as professores/as resolvessem os problemas do cotidiano escolar, instituindo novas relações entre teoria e prática. Essas eram as verdades que se queriam propagar. No entanto, outras questões estavam por trás, escondidas na ideologia que nos dificultavam percepções mais claras dos preceitos neoliberais. Pois, como bem disse Freire, “[...] a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem

⁶⁹ Falamos no passado porque quando a nova gestão municipal assumiu a condução dos trabalhos, em 2009, o Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* deixou de existir, passando a configurar como macropolítica da SEMED o Programa *São Luís, Cidade que educa e aprende*.

para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (1997, p.142, *grifo do autor*).

Para avançar na compreensão da noção de verdade, Foucault (2010) diz ainda que os discursos produzem efeitos de verdade que não estão dissociados do poder e dos mecanismos de poder. Ao mesmo tempo, são os mecanismos de poder que induzem à produção de verdade. Assim, ele nos coloca outra forma de conceber o poder, não mais atrelado à figura única do Estado ou dos aparelhos de Estado (exército, justiça...), mas o poder presente nas relações entre as pessoas, entre quem sabe e quem não sabe, entre homens e mulheres. O poder, segundo ele, se efetiva em todas as relações que se estabelecem na rede social através da conduta de um indivíduo sobre o outro. Para isso, são utilizadas estratégias diversas, micropoderes, que resultam em formas de submissão.

É exatamente por ele (o poder) se manifestar nas relações que existem os pequenos enfrentamentos, as microlutas, em que são utilizadas estratégias, táticas, para se sobrepor ao poder, que, todavia, não se apresentam de forma brutal. Sobre esse aspecto poderíamos pensar nas experiências instituintes, como insurgências pedagógicas, por exemplo, em que o instituído e o instituinte estão em conflito.

Do que foi posto até o momento, percebemos, à luz do referencial de Foucault (2010), que as relações de poder abrem espaço para a resistência. E ainda, segundo este autor (2010, p.232),

[...] não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. [...] as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade de resistência e resistência real [...]. Em toda parte se está em luta [...] e a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião.

Corroborando esse pensamento, Linhares (2010b, p. 5) diz que, para que outra cultura, mais incluyente, mais democrática e plural, se institua na escola é preciso criar espaços de resistência. E enfatiza:

Para muitos teóricos, resistência é uma categoria de fundamental importância, quando se trata de atuar política e pedagogicamente, até porque resistência é muito mais do que um esquema de reação, podendo ser identificada como movimentos de criação, portanto, entrelaçando-se aos movimentos instituintes que necessariamente não se constituem em contraposição, mas pela ação autônoma que afirma outras possibilidades de convivência social, de encaminhamento de problemas, de percursos de aprendizagens e ensinamentos e de organização escolar e educativa.

Nesse sentido, podemos inferir que a escola pode se constituir um espaço de resistência, trazendo, no reverso da reprodução, a possibilidade da reinvenção, favorecendo a produção e disseminação de novas verdades e abrindo-se para que outras verdades sejam produzidas e disseminadas.

A esse respeito, cabe, porém, questionarmos: De que maneira isso é possível? Como a escola pode resistir ao modelo de manutenção da cultura dominante? Como o NUPECOM, através do trabalho de formação continuada, pode colaborar na consolidação de posturas mais incluídas, menos autoritárias e mais emancipatórias nos espaços escolares? Como os projetos de pesquisa-intervenção podem constituir-se insurgências pedagógicas implicadas em novos modos de organização da prática docente que se configuram em experiências instituintes?

A experiência do projeto Escola Sonhos do Futuro, estendida ao NUPECOM, nos leva a acreditar que a formação do/a professor/a pesquisador/a pode ser um caminho promissor como resistência ao modelo de reprodução cultural quando organizada sob o paradigma da racionalidade crítica. Tal crença decorre do fato de que, nessa perspectiva, o ato educativo é entendido em sua dimensão política na qual ensino e aprendizagem são veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade. Não há neutralidade na educação e seria um erro pensá-la apenas como reprodutora da ideologia dominante, desconsiderando as possibilidades de transgredir eticamente (FREIRE, 1997). Isso fica muito claro na fala das Professoras Colaboradoras:

A educação, de modo geral, mesmo independente de estudar o processo de formação continuada, é um processo de reprodução cultural. Agora nós sabemos também que a educação é questionadora e que não se dá somente pela via da reprodução [...] Eu vejo que esse projeto contribuiu para consolidar alguns traços culturais de nossa sociedade, mas também contribuiu para estabelecer novas visões sobre determinadas questões sociais. [...] A escola reproduz, mas também modifica, e eu penso que esse é o sentido da formação continuada que envolve a pesquisa (Professora Colaboradora Rosário).

[...] eu considero que todo o processo de formação, independente de ter sido o projeto *Sonhos do Futuro* ou qualquer outro que a gente vive, não está isento da ideologia. Não existe neutralidade; a ideologia está presente, e a gente vive em uma sociedade que tenta reproduzir mesmo os valores culturais predominantes. Então o que nós tentamos fazer com o Sonhos do Futuro? Tentamos criar uma cultura que fosse diferente, ou seja, que não fosse só de reproduzir aquilo que a gente recebia pronto e acabado do MEC, mas que valorizasse o professor como intelectual e desse oportunidade para ele exercer a sua autonomia pedagógica (Professora Colaboradora Rosângela).

Podemos observar que as Professoras Colaboradoras têm muita clareza do papel reprodutor da escola, que é responsável por inculcar um arbitrário cultural, contribuindo para a manutenção e a reprodução social, como vimos em Bourdieu e Passeron (2002). No entanto, também evidenciam o cuidado que precisamos ter com as práticas pedagógicas, uma vez que é por meio delas que a violência simbólica impõe silenciosamente, e sob a aparência de naturalidade, um *habitus*. Por isso, o investimento na formação do/a professor/a pesquisador/a.

Diante do exposto, pretendemos explicitar, nesta parte do estudo, como as professoras pesquisadoras reinventam ou fabricam (CERTEAU, 1994) o cotidiano da escola, jogando com os mecanismos de poder, dando destaque às operações, às táticas que marcam as práticas desviantes ao que é instituído pelo programa oficial de formação de professores/as, bem ao sabor do que nos convida Linhares na epígrafe deste trabalho.

Cabe dizer que táticas são maneiras de fazer, maneiras de utilizar a ordem imposta com uma inventividade própria; são práticas quase imperceptíveis das formas como os indivíduos se reapropriam e alteram o funcionamento do poder dominador, dando lugar ao processo de autoria (CERTEAU, 1994).

Como fez Certeau (1994) em sua pesquisa intitulada “A invenção do cotidiano”⁷⁰, demos a palavra às professoras pesquisadoras, às coordenadoras do projeto em diferentes épocas, às professoras colaboradoras e à secretária de educação da época em que o projeto foi instituído; mulheres comuns. E, a partir de uma escuta sensível (BARBIER, 2009), desencadeada pelas entrevistas semi-estruturadas, bem como da análise documental e do referencial teórico já anunciado, buscamos apreender algumas táticas utilizadas pelas professoras pesquisadoras como formas de contraposição ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada.

Nesse movimento tentamos entender a lógica dessas práticas, isto é, a maneira de pensar investida numa maneira de agir (*habitus*) e identificamos duas táticas que pretendemos trazer para a discussão e análise, quais sejam: ser

⁷⁰ Publicação da pesquisa realizada durante os anos de 1974 a 1978 com o objetivo de perceber os deslocamentos do consumidor (procedimentos, bases, efeitos e possibilidades), do homem comum, supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos. Dizendo de outra maneira: investigou os usos que os meios populares fazem das culturas impostas e difundidas pelas elites (CERTEAU, 1994).

professora pesquisadora e a pesquisa-intervenção como forma de redimensionar a relação entre teoria e prática.

Cabe destacar que essas táticas foram identificadas tomando como critério a recorrência em que apareciam nas falas dos sujeitos da pesquisa, desencadeadas pelas entrevistas, bem como no tratamento que recebiam nos documentos consultados (relatórios de pesquisa, projetos de investigação, relatórios do CEFE, Termo de Compromisso, entre outros) durante a nossa investigação.

Sobre o processo de entrevistas é importante enfatizar que estas foram realizadas com as professoras pesquisadoras, coordenadoras do projeto, professoras colaboradoras, consultora e secretária de educação do município de São Luís, como já mencionamos aqui, e tiveram início em maio de 2010, estendendo-se até setembro, considerando os tempos e a disponibilidade dos participantes. Contudo, foram nos meses de maio a junho que essa ação foi intensificada.

Em conversas com aquelas que se dispuseram a participar da pesquisa, orientadas por um roteiro semiestruturado, buscamos saber sobre sua trajetória profissional; como se deu sua aproximação com o projeto de formação de professores/as pela pesquisa; sobre o projeto de intervenção que desenvolveram, dando destaque aos desafios e aos resultados alcançados; como se constituíram professoras pesquisadoras; os pilares teórico-metodológicos do projeto; a concepção de formação e pesquisa que embasam a proposta de trabalho; a articulação com a universidade e com a política de formação de professores/as do município; o contexto político em que o projeto foi gestado; a relação entre formação de professores/as e reprodução cultural, o que resultou em roteiros diferenciados, consoantes às formas de participação no projeto (ver Apêndice de A-F).

Com base nas informações recolhidas das entrevistas e no estudo dos documentos que guardam a memória do projeto, reunimos um conjunto significativo de informações importantes. Estas nos permitiram inferir sobre algumas táticas utilizadas pelas professoras pesquisadoras, para se contraporem ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada no município de São Luís-MA, que compartilharemos a seguir.

Os resultados a que chegamos nos levaram a inferir que tanto constituir-se professora pesquisadora quanto desenvolver projetos de pesquisa-intervenção,

que propõem novas relações entre teoria e prática, chamando para uma ação mais reflexiva, são táticas que se colocam contra os processos de reprodução cultural desencadeados pela formação continuada de professores/as. São basicamente nessas duas questões que empreendemos o nosso movimento de análise, desenvolvido sempre em interlocução com autores cujos pensamentos contribuem para a análise do nosso objeto de investigação.

5.3.1 Ser professora pesquisadora: tática de burlar a ordem

Temos buscado discutir ao longo deste trabalho que, por trás de verdades que são produzidas e práticas que são vivenciadas, há um arcabouço ideológico que as justificam e as sustentam. No caso específico do/a professor/a, não é raro escutarmos expressões do tipo: professor/a pesquisador/a, reflexão sobre a prática, autonomia do/a professor/a etc. E muitas vezes as repetimos, sem compreendê-las muito bem, em decorrência dos modismos e jargões que se formam no campo da educação. Muitos dos saberes que estão por trás dessas expressões, como diz Freire (1997), são saberes indispensáveis à prática docente de educadores/as críticos/as, progressistas, e também foram igualmente capturados pelo discurso neoliberal que, ao contrário do que se espera, conduzem a práticas conservadoras. Daí a necessidade de empreendermos um movimento de reflexão crítica sobre as práticas educativas.

Destarte, nessa parte do trabalho, pretendemos problematizar a concepção de professor/a pesquisador/a frente ao desafio de burlar a reprodução cultural, a partir das falas das pessoas que fizeram e fazem a história desse projeto, porque é para este fim – formar professores/as pesquisadores/as, que a formação continuada de professores/as desenvolvida pelo NUPECOM se destina.

Procuraremos nesse percurso encontrar algumas respostas, nunca definitivas, a algumas de nossas perguntas: a quem estamos chamando de professor/a pesquisador/a? O que é ser professor/a pesquisador/a? Como ele se forma? Como ele se coloca contra o modelo de reprodução cultural? Como se percebem pesquisadores/as os/as professores/as integrantes do Projeto *Escola Sonhos do Futuro e do NUPECOM*? Quais os desafios enfrentados cotidianamente

na prática docente pela pesquisa? Como a pesquisa contribui para a melhoria da qualidade de ensino?

É sabido que a ideia da pesquisa na preparação e no trabalho do/a professor/a não é recente nem linear⁷¹. Foi marcada por movimentos que emergiram simultaneamente em diferentes partes do mundo com propostas que caminharam por múltiplas direções, mas que apresentavam consensos sobre a articulação entre teoria e prática na formação docente; valorização dos saberes da experiência e da reflexão crítica; no papel ativo do/a professor/a no seu processo de desenvolvimento profissional; e na defesa de espaços de reflexão coletiva na escola (ANDRÉ, 2001).

A origem do movimento que valoriza o/a educador/a pesquisador/a remonta ao final do século XIX. Nesse período, já se falava em educadores fazendo pesquisa nas escolas quando do movimento para o estudo científico da educação. O movimento para estudo científico da educação trazia como proposta a realização, no espaço escolar, de pesquisas elaboradas pelos/as pesquisadores/as das universidades. Os/As professores/as deveriam consumir as pesquisas e fornecer os dados à universidade, cabendo aos/as pesquisadores/as dessas instituições procederem à análise estatística desses dados (PEREIRA; ZEICHNER, 2008).

Paralelo a esse movimento emergia outro, de cunho progressista, inspirado no pensamento de Dewey, como menciona Pereira e Zeichner (2008). As ideias desse teórico inspiraram as produções de Shön (2000) sobre o profissional reflexivo, como vimos em detalhes no capítulo anterior. Para esse autor, é a reflexão-na-ação que transforma o/a profissional em um/a pesquisador/a no contexto da prática. A prática é, em si mesma, um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que dá a transformação da situação. Agindo dessa maneira, rompe-se a dicotomia entre pesquisa e prática.

Seguindo a linha histórica do movimento dos/as professores/as como pesquisadores/as, começou na Inglaterra, nos anos de 1960 a 1970, uma nova

⁷¹ Para Freire (1997) não há pesquisa sem ensino nem ensino sem pesquisa; a pesquisa, a indagação, a busca fazem parte da **natureza da prática educativa**, não são meras qualidades do professor. O que precisa acontecer é que o professor se perceba e se assuma como pesquisador.

iniciativa com Stenhouse⁷². É ele quem deflagra o movimento do/a professor/a como pesquisador/a, contrapondo-se ao modelo da racionalidade técnica, trazendo como principal argumento a ideia de que cada situação educativa é única e singular. Por isso, é impossível dispor de um conjunto de conhecimentos e métodos que se aplique a qualquer situação.

Com uma trajetória intelectual marcada por ações que nutriam o desejo de democratizar a pesquisa em educação, fundou, em 1970, o Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CARE), tendo o lema da pesquisa como base do ensino. Defendia que a pesquisa adequada à educação era aquela que desenvolvia teoria que poderia ser comprovada pelos/as professores/as. Para ele, o conhecimento pedagógico deveria proporcionar ideias com as quais fosse possível experimentar, para testar seu valor autêntico nos casos práticos que enfrentam. A pesquisa, nesse sentido, ao invés de oferecer conclusões prontas ou um conjunto de descobertas aplicáveis sobre o ensino, levanta hipóteses de trabalho e abre possibilidades para contribuir na elaboração de teorias educacionais.

De acordo com Stenhouse (2007), os/as professores/as deveriam se desenvolver com base na pesquisa. “A idéia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinadas idéias educativas” (CONTRERAS, 2002, p.119). O ideal é que a prática inspire a pesquisa e o desenvolvimento pessoal do professor, levando progressivamente à compreensão do seu trabalho e ao aperfeiçoamento do ensino.

Ampliando a tradição fundada em Stenhouse (2007), foi Elliott (2005)⁷³, também na Inglaterra, quem melhor expressou o significado a idéia de professor/a pesquisador/a enquanto prática reflexiva. Ele desenvolveu a ideia de pesquisa-ação, como aliada do trabalho e do crescimento profissional do/a professor/a, expandindo

⁷² Adriana Dickel aborda com profundidade o pensamento de Stenhouse sobre o professor pesquisador. Ler DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p.33-72.

⁷³ Elisabete Pereira apresenta as contribuições de Jonh Elliott para o movimento do professor pesquisador a partir do enfoque da pesquisa-ação. Ler PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 33-72.

essa compreensão para outros países, especialmente para a Espanha, onde ela tem integrado planos de reforma do sistema educacional. Procurou compreender a prática docente a partir da perspectiva do prático, isto é, tentando entender como ele reflete e transforma seu fazer cotidiano.

Assim como Stenhouse (2007), suas experiências de pesquisador giraram em torno do currículo. Na tentativa de mudar a prática curricular da escola, eram levantadas questões e, a partir de uma elaboração teórica, que resultava de um momento anterior de pesquisa, buscava todo o conhecimento para discuti-las de maneira fundamentada. Assim, começava a experiência de pesquisa-ação que não tinha essa denominação a princípio (PEREIRA; ZEICHNER, 1998).

A pesquisa-ação, elaboração teórica advinda de um diálogo posterior com a universidade, é entendida como um meio de apoio à aprendizagem profissional docente e ao/a professor/a pesquisador/a, que pretende ao mesmo tempo conhecer e atuar. Busca estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que se opera.

Como Shön (2000), Stenhouse (2007) e Elliott (2005), outros autores produziram e têm produzido trabalhos instigantes, com análises sobre a importância da pesquisa para o trabalho docente. Na literatura internacional os norte-americanos Kenneth Zeichner (2008) e Kemmis; Wilkinson (2008) têm seus estudos bastante expressivos e referendados. Pereira e Zeichner (2008) vêm se destacando por valorizar a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática. Kemmis; Wilkinson (2008) trabalham com a pesquisa-ação e defendem a autorreflexão, fundamentando-se na teoria crítica. Constroem um ciclo de ação e reflexão, dividido em fases de planejamento, ação, observação e reflexão.

No Brasil, temos Demo (2002), enfatizando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, bem como o caráter formador da atividade de pesquisa; Geraldi (1998), estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores; André (2001), inspirando a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores/as da universidade e professores/as da Rede Pública; entre outros.

Olhando mais especificamente para a situação da pesquisa na realidade brasileira vamos observar que esse movimento ganha força no final dos anos 80 e

crece substancialmente na década de 90, acompanhando os avanços alcançados pela pesquisa etnográfica e pela investigação-ação (ANDRÉ, 2001). A discussão sobre esse tema já está presente nas diretrizes curriculares para a formação de professores elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE 009/2001), embora a sua abordagem traga inúmeros questionamentos.

André (2001) aponta dois problemas nessa abordagem: primeiro, a indefinição da concepção de pesquisa e, segundo, a separação entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa do/a professor/a. Argumenta que o fato de o conceito de pesquisa ficar em aberto permite que este sirva para qualquer agenda educacional, correndo o risco de esvaziar-se, banalizando a ideia do papel da pesquisa na formação. A separação entre pesquisa acadêmica e pesquisa do/a professor/a recoloca um problema vivido no início do movimento do/a educador/a-pesquisador/a. Propostas que reforçam a cisão entre pesquisa acadêmica e pesquisa de professores/as impedem a construção de um relacionamento social mais ético entre pesquisadores/as e professores/as e criam obstáculos aos objetivos da equidade e justiça social, como diz Zeichner (1998). Além disso, contrapõem conhecimentos científicos e conhecimentos da prática.

Esses problemas nos remetem a alguns questionamentos que já foram levantados pelos autores que mencionamos e que nos tocam sensivelmente; a eles acrescentamos outros: O que entendemos por pesquisa? É possível articular pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores/as? De qual concepção de pesquisa estamos falando? De que maneira a pesquisa contribui para a tomada de consciência dos processos de reprodução silenciosamente engendrados pelo sistema de ensino e nos ajuda na transformação da prática? Como a pesquisa produz conhecimento? Quem é o/a professor/a pesquisador/a da escola básica? Como a pesquisa se insere no dia a dia do/a professor/a e da escola? Quais condições tem o/a professor/a para fazer pesquisa? Não temos a pretensão de esgotar essas questões, mas iniciar um diálogo que se estenderá durante a pesquisa empírica.

Uma questão que nos parece extremamente relevante quando se fala de formação do/a professor/a pesquisador/a é o próprio entendimento que temos sobre o que é pesquisa. Beillerot (2001), que investigou essa questão, diz que o conceito de pesquisa não é unívoco, existindo diferentes maneiras de conceber e fazer

pesquisa. Seu trabalho mostra que nos variados campos de práticas sociais, lugar comum de uso, pesquisa é “aquele esforço por encontrar um objeto, uma informação ou um conhecimento” (BEILLEROT, 2001, p. 72). Essa compreensão distingue descoberta de pesquisa, tendo como elementos diferenciadores o esforço mental e o esforço da ação, próprios da segunda ação (pesquisa).

O autor propõe, então, uma classificação da pesquisa em dois níveis: a pesquisa mínima e a pesquisa de segundo grau. A diferença entre elas está nos critérios que precisam alcançar para serem consideradas pesquisas. A pesquisa mínima deve atender aos critérios de produzir um conhecimento novo; usar procedimentos rigorosos de investigação dos fatos, dos fenômenos e das ideias; e comunicar os resultados encontrados. A não observação dessas três condições básicas já permite a eliminação de atividades chamadas indevidamente de pesquisa, como, por exemplo, aquelas que têm o objetivo de encontrar uma realidade material (poço de petróleo). A pesquisa de segundo grau define-se por outros critérios: introduzir uma dimensão de crítica e reflexão sobre suas fontes, seus métodos e modos de trabalho; sistematizar coleta de dados; e interpretar enunciados, segundo teorias atuais que permitam a elaboração de uma problemática, assim como a interpretação de dados.

Essa conceituação apresentada por Beillerot (2001) instalou em nós novos incômodos: seria possível falar em pesquisa dentro do ambiente institucional, considerando esses critérios que conferem cientificidade a um trabalho de investigação? Qual pesquisa é possível realizar?

Geraldi (2006) fala que são inúmeros os desafios da pesquisa no cotidiano da escola. Eles envolvem “[...] desde a falta de espaço, de material, de funcionários, de tempo para conversar, trocar idéias, estudar, até o número excessivo de alunos por classe [...]” (p. 182). Acrescenta-se a esses, outros problemas percebidos por Fazenda (2007): falta de formação do professor para a pesquisa e os entraves metodológicos e teóricos característicos de quem pesquisa a própria prática.

Não desconsiderando essa realidade, que é muito mais acentuada no Brasil, Garcia e Alves (2002) buscam exemplos concretos para mostrar que, muito antes da ideia de professor/a pesquisador/a ficar em evidência, consequência da influência da literatura estrangeira, as professoras comprometidas com o sucesso de

seus/suas alunos/as, quando não conformadas com o fracasso escolar, já buscavam soluções para seus problemas, assumindo posturas investigativas. Defendem ainda, sustentadas no pensamento de Gramsci (2001), que todo ser humano pensa enquanto pratica, e que antes de iniciar processos para formar o/a professor/a pesquisador/a é preciso “reconhecer no sujeito da prática essa capacidade de interrogar a realidade em que vive, tanto quanto a própria prática, colocando-a em contato, sempre, com o mundo todo, interrogando-o, no mesmo movimento” (GARCIA; ALVES, 2002, p. 102).

O/A professor/a pesquisador/a, no entendimento dessas autoras, seria aquele/a professor/a inconformado/a com o fracasso escolar e, estando sensível e comprometido/a não se satisfaz com as explicações, pondo-se a observar seus alunos e alunas sobre o que acontece em sala de aula para buscar outras explicações para a não-aprendizagem. Desse modo, ao buscar outras explicações, produz novas teorias explicativas e cria alternativas pedagógicas favoráveis para interferir no processo pedagógico.

Esse movimento está em sintonia com a discussão que realizamos, ao longo da parte anterior, sobre os modelos de formação pautados na racionalidade crítica, cuja defesa está na construção do conhecimento sobre o ensino pelo professor, por meio da reflexão crítica. Um dos meios para se alcançar este intento é pela formação do/a professor/a pesquisador/a. O/A professor/a que pesquisa produz conhecimento sobre o pensar e o fazer docentes, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permita-lhes reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no trabalho docente.

Uma formação que aspire a esses objetivos deve instrumentalizar o professor para que seja capaz de “identificar e organizar seus propósitos, escolher suas estratégias pedagógicas e os meios mais adequados para os conteúdos que devem ensinar, que compreendam as experiências sociais e as orientações cognitivas de seus alunos, a fim de dar boas razões a esse ensino” (LISITA, et al, 2001, p. 114).

Para isso, a formação, seja ela inicial, seja ela continuada, deve criar condições para que os/as professores/as investiguem, indaguem, questionem e produzam explicações sobre o ensino como prática social. Interrogando-se quanto à pertinência de seu trabalho e dos resultados alcançados, buscando referenciais

teóricos para melhor compreender a sua prática, produzindo transformações em seu pensamento e sua prática por meio da investigação. Dessa forma, eles serão capazes de visitar os propósitos políticos do ensino, atentando para seus posicionamentos ideológicos, expressos nas práticas educativas, se estão a caminho de uma ação emancipadora ou não.

5.3.2 Ser professora pesquisadora: narração de quem vive/viveu essa experiência

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (FREIRE, 1997).

Era interesse nosso, neste trabalho, trazer à tona as concepções que as professoras pesquisadoras têm de pesquisa; como elas se percebem e se formaram pesquisadoras, as dificuldades e as conquistas enfrentadas nesse processo, procurando entender como essa postura investigativa poderia se constituir um indício de resistência à reprodução cultural, portanto, uma tática.

Para tanto, como dissemos anteriormente, procuramos encontrar pistas nas falas das professoras pesquisadoras e nos relatórios de pesquisa elaborados quando da conclusão da formação continuada do projeto *Escola Sonhos do Futuro e do NUPECOM* que nos propomos a compartilhar aqui.

A despeito do que comumente se afirma, de que a escola não tem mais jeito e que é impossível realizar pesquisa na escola, sobretudo na pública, dado à realidade degradante desse espaço, encontramos professoras preocupadas e comprometidas com a transformação da escola pública municipal, utilizando como estratégia a pesquisa articulada à intervenção no cotidiano escolar.

A partir dessa constatação e considerando que no NUPECOM, como também no projeto *Escola Sonhos do Futuro*, a participação se dava por uma adesão desejada e não imposta, começamos a nos perguntar: por que alguns/algumas professores/as aderiram ao projeto de formação continuada oferecido pelo projeto *Escola Sonhos do Futuro* e pelo NUPECOM, que traz como princípios teórico-metodológicos a construção de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa e a pesquisa-intervenção, e outros optaram por outras formações que não

traziam a pesquisa como eixo norteador? Qual relação essas professoras/as já possuíam com a pesquisa? Isso fazia diferença em seu processo formativo?

Nas entrevistas que realizamos procuramos conhecer as professoras pesquisadoras (Apêndice G) e identificamos que todas, sem exceção, possuíam alguma aproximação com a pesquisa anterior ao projeto, quer em sua formação inicial superior, quer pela sua experiência profissional. O mesmo se deu com as professoras colaboradoras, consultora, secretária de educação e coordenadoras do projeto. Passamos a inferir que essa familiaridade com a pesquisa fazia com que as professoras se aproximassem mais facilmente dessa experiência e, ainda, ousassem na elaboração de seus projetos de pesquisa-intervenção.

Nas palavras das Professoras Pesquisadoras, quando questionadas sobre como se constituíram pesquisadoras, encontramos suporte ao que estamos afirmando, pois relataram:

Desde sempre. Eu sempre fui uma leitora voraz, eu sempre gostei de estudar, eu sempre gostei de estar testando pra ver se o que fulano está falando é correto, então desde sempre [...]. No meu processo formativo, sempre valorizei muito a pesquisa, sempre. Terminou o Sonhos do Futuro eu continuei fazendo as intervenções dentro da escola, ampliei o meu projeto para um outro, pro Café com Letras, que era a formação do professor leitor [...] e hoje eu continuo interferindo, inferindo no processo formativo da escola, dando formação, buscando junto ao professor o que ele quer estudar, o que é interessante... Então eu continuo lendo, estudando, pesquisando, tudo (Professora Pesquisadora Antônia).

[...] eu sou apaixonada por pesquisa, descobri que eu gosto de ser professora como gosto de pesquisar, elas estão sempre juntas na minha vida (Professora Pesquisadora Maria Aparecida).

Eu já trabalhava com a pesquisa, mas não com a pesquisa voltada para a área educacional. Eu já trabalhava com a pesquisa nas questões mesmo da disciplina História, do conteúdo de História e trabalhando no museu da Fundação José Sarney, trabalhava na produção textual, ou seja, no arquivo textual. A partir daí houve o interesse em começar a fazer pesquisa, mas primeiro nesse campo só voltado para o arquivo textual. Somente em 2002 foi que comecei a fazer pesquisa voltada para a questão educacional (Professora Pesquisadora Antonina).

Reiterando essa nossa compreensão, Lüdke (2001) constatou, em sua pesquisa realizada com 70 professores/as da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, que os/as professores/as entrevistados/as reconhecem a importância da formação para a pesquisa oferecida pela universidade nos cursos de graduação e pós-graduação, mesmo com suas limitações. A formação inicial parece constituir a

base fundamental para a preparação desses/as professores/as para o exercício da pesquisa, o que se assemelha à nossa percepção.

Observando ainda as falas supracitadas das professoras pesquisadoras vimos que ler, estudar, estabelecer vínculos afetivos com a escola, inquirir, inferir, testar, inconformar-se, parecem ser ações importantes de um/a professor/a pesquisador/a. Buscando explorar melhor essa compreensão, questionamos as professoras sobre o que é ser professora pesquisadora e quais características marcam o perfil dessa profissional.

Segundo elas, ser professora pesquisadora

É ser alguém que acredita que é possível fazer diferença, estando disposta a ser aprendiz, estando disposta a questionar o que para alguns pode ser um saber dogmático, mas é acima de tudo saber que nada se sabe. (Professora Pesquisadora Antônia).

É meu complemento, é um apêndice que vem para me complementar como pessoa, como profissional, que se apropria de conhecimentos, de conteúdos, e valores, que eu não tinha. (Professora Pesquisadora Maria Aparecida).

Ser atuante, ser envolvido, é pegar dentro da escola uma linha para que você desenvolva [...]. É ser atuante, é buscar o caminho principalmente soluções dentro da educação, o que é muito difícil. (Professora Pesquisadora Antonina).

Acrescentam ainda que o/a professor/a pesquisador/a é aquele/a que tem “humildade para saber que não sabe”, “é perguntador/a”, “é ousado/a e criativo/a”, “determinado/a e sonhador/a, porque acredita que tudo tem jeito”.

O perfil traçado sobre as professoras nos remeteu a Freire (1997) quando este fala que um dos saberes necessários à prática educativa crítica é a curiosidade, pois para ele somos epistemologicamente curiosos. Segundo esse educador, “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de uma razão de ser” (FREIRE, 1997, p.98). É ela, a curiosidade como inquietação indagadora, que nos coloca pacientemente impacientes no mundo e nos impele a pesquisar, fazendo-nos sair da curiosidade ingênua (senso comum) para a curiosidade epistemológica (crítica).

Adverte-nos, porém, que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente; ela é progressivamente construída quando se desenvolve a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil. É esta a matriz do

pensamento crítico que se torna fundante da produção de conhecimento (FREIRE, 1997).

Na tentativa de se inserir nesse movimento de busca da curiosidade crítica, as professoras pesquisadoras apontaram o que foi necessário aprender para “resistir ao poder manhoso da ideologia” (FREIRE, 1997):

Eu creio que um único aprendizado: saber fazer perguntas e não buscar respostas; mas saber fazer perguntas, quando se faz boas perguntas as respostas tornam-se profundas e às vezes estão bem próximas e você não quer olhar pra ver (Professora Pesquisadora Antônia).

[...] nós aprendemos o que era ser um professor pesquisador, como você tinha que fazer a sua pesquisa, como é que você tinha que intervir [...]. Então, o *Sonhos do Futuro*, nos ensinou a sistematizar o nosso trabalho, a ser na realidade um pesquisador teórico-prático. (Professora Pesquisadora Antonina).

Ao que nos parece, o/a professor/a, ao se colocar na posição de quem pergunta e não mais de quem apenas responde, inverte uma lógica que tem se consolidado ao longo dos tempos sobre o papel do/a professor/a como transmissor/a de conhecimentos. Essa nova lógica entende o/a professor/a como um aprendiz, ser inacabado, o que nos fez pensar sobre o *lugar do não saber* (FOUCAULT, 2010), próprio do/a pesquisador/a. Ao confessar sua impotência diante das relações complexas das idéias e acontecimentos, o pesquisador se coloca nesse *lugar do não saber*, que para ele “não é uma falta que o desencoraja, mas, antes, uma necessidade quase existencial que o impele a pensar e o incita a estabelecer uma relação criadora com a linguagem” (FOUCAULT, 2010, p.230).

A pesquisa assume aqui a finalidade de fazer com que o indivíduo faça e se coloque questões. Nesse sentido, a “Pesquisa pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma idéia fixa, articuladora de um processo empírico-teórico de investigação (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.14-15).

Desta feita, ao se depararem com os desafios que se colocavam diante da prática cotidiana, as professoras pesquisadoras do NUPECOM se encontraram neste *lugar do não saber* e passaram a empreender um movimento de quem se interroga diante de seu fazer. A reflexão *na e sobre a ação* (SHÖN, 2000), articulada ao processo de investigação dos condicionantes políticos, econômicos e sociais, que se apresentavam como naturais, passaram a ser objeto de investigação em seus projetos de intervenção.

Sendo assim, questionar, pesquisar, buscando subsídios teóricos que pudessem responder aos questionamentos, intervir, avaliar os resultados da ação conformava um ciclo que orientava o trabalho do NUPECOM e o orientava rumo a uma prática mais crítica, como bem recorda a Professora Colaboradora Rosângela:

Nós tentamos mobilizar os professores e fazer com que eles refletissem que dentro das escolas existiam questões, sistemáticas e problemas implicados em sua atividade didático-pedagógica. [...] A partir daí eles levantavam temáticas para que pudessem estudar e refletir. Essas temáticas tinham que ver com a prática deles, questões que eles vivenciavam no cotidiano.

Dessa forma, embora a pesquisa se apresente como um caminho bastante promissor, como vimos até o momento, ela não está livre de problemas e de dificuldades. Assim, ao serem inquiridas sobre as maiores dificuldades encontradas para a atuação como pesquisadoras, obtivemos as seguintes respostas das participantes de nossa pesquisa:

[...] você é rejeitada pelos teus colegas, tu é rejeitada 90% mais pela direção da escola, e às vezes até segmentos maiores, porque tu não é visto como um professor comprometido, tu é visto como um enrolão, que não quer dar aula, que quer brincar; [...] tu é visto como um professor besta. [...] Tu tens dificuldades desde o espaço físico ao humano, porque a gente trabalhar com pesquisa, com projetos, tu precisa de mais tempo, de espaço específico, de silêncio, de salas maiores, dependendo do tipo de pesquisa e de projeto que tu estás trabalhando... Tu tens limitações humanas, teus próprios colegas não te apoiam (Professora Pesquisadora Maria Aparecida).

As dificuldades: primeiro a questão mesmo da escola. A escola te coloca várias dificuldades. Segundo, a própria questão da valorização do profissional. O fator tempo hoje contribui muito para que eu não faça determinadas questões. [...] foi realmente com a direção, a aceitação, e depois em seguida com alguns professores, porque mesmo você querendo inserir alguns professores eles jamais vão participar e termina que você acaba fazendo um trabalho quebrado. Então, no meu caso foi direção, em seguida os professores que trabalham com uma outra prática, que não entendem uma prática de um professor que vem para intervir na realidade da escola. (Professora Pesquisadora Antonina).

Essas falas nos provocam a pensar: Por que a não aceitação e a falta de apoio dos pares aparecem como principais dificuldades? Não estariam atreladas à questão da própria descrença na educação, na escola e no/a próprio/a professor/a, como agentes de mudança?

Concordamos com Freire (1997, p. 20) quando afirma que “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a

realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser “quase natural” (FREIRE, 1997). É contra essas evidências que se coloca o/a professor/a pesquisador/a, resistindo aos slogans fatalistas, fazendo estremecer as certezas impregnadas num mundo rígido.

Acreditamos que é a força desse discurso imobilizador que impede que os/as professores/as percebam que também há flores nos jardins das escolas e que é possível observar novos mundos e sonhar com uma escola mais includente (LINHARES, 2001). Como disse a Professora Pesquisadora Antônia, é preciso acreditar que é possível, e é justamente essa crença que nos empurra esperançosos à ação (FREIRE, 1997).

Entendemos que foi a partir dessa convicção que as professoras se aventuraram pela pesquisa, observando a realidade e intervindo para alterá-la. Nesse caminho, perceberam transformações que se traduzem nas falas abaixo:

[...] meu pensamento mudou sim, eu sou mais crítica, eu analiso mais as coisas antes de falar. [...] melhorou a qualidade do ensino, mudou a minha metodologia, o meu pensamento mudou junto com a pesquisa (Professora Pesquisadora Maria Aparecida).

[...] a pesquisa abre os horizontes para que você fique bem mais próximo dos problemas que acontecem na escola, você começa a sentir realmente os alunos, você vê as dificuldades. Já que é intervenção, você tem que intervir, você tem que passar, obrigatoriamente, pelo conhecimento da realidade (Professora pesquisadora Antonina).

[...] houve uma postura diferenciada de professores. Nós tivemos professores que chegaram com uma autoestima muito baixa e ao final do projeto perceberam a sua capacidade, o seu potencial, a sua possibilidade de construir (Coordenadora Flor de Liz).

Eu acho que a primeira coisa foi a melhoria do ensino mesmo, aí os professores começaram a ocupar o seu espaço na sala de aula [...]. Eu acho que houve um crescimento da visão do profissional sobre educação, e essa visão do profissional de educação passando pelo estudo, que era do próprio cotidiano da escola, fez com que ele se qualificasse melhor (Amélia - Secretária de Educação).

[...] eu achei que ele despertou no professor o interesse pelo estudo. Então, professores que há 20 anos participavam somente das formações que a secretaria programava e executava [...] conseguiram descobrir que eles poderiam, no interior da escola, formar grupos, estudar, e a partir daí desenvolver um processo de autorreflexão, de reflexão sobre a sua prática, que as questões que eles vivenciavam na escola não eram questões que estavam dissociadas, fora do contexto social mais amplo (Professora Colaboradora Flor de Liz)

Percebemos que, ao se disporem a pesquisar, essas professoras se lançam num movimento constante de busca, seja de aprofundamento teórico-metodológico, seja de resgate de seu lugar no mundo ou ainda de elevação de sua autoestima tão abalada pela degradação do magistério.

Nas falas acima as participantes de nossa investigação pontuaram como ganhos do trabalho com a pesquisa: o alargamento da visão rumo a um posicionamento mais crítico; a análise da realidade escolar para uma intervenção mais coerente; o aumento da autoestima; a melhoria da qualidade de ensino e a retomada do gosto pelo estudo. Entendemos esses elementos como fundamentais para a retomada da autonomia e da autoria do/a professor/a, bem como para a gestão de um outro projeto educativo, cujos valores vão na contramão da reprodução cultural.

Amélia deixa muito claro o impacto desse processo na construção da autonomia do/a professor/a quando diz,

O professor pesquisador passou a ser o professor que tinha mais autonomia dentro da escola. Primeira coisa: mais autonomia na sala de aula. Ele considerava a sala de aula um espaço vivo, um espaço de estudo, de aprendizagem, de reflexão e de elaboração teórica. [...] Com essa descoberta ele poderia ser autor de conhecimentos, construir conhecimentos a partir de suas experiências e de referências teóricas apropriadas. Não seria um conhecimento alienado; ele faria o diálogo entre teoria e prática.

Poderíamos dizer ainda que a busca constante do/a professor/a pesquisador/a por respostas às perguntas: o que eu faço?, qual o significado do que eu faço?, como chegarei a ser dessa maneira?, como poderei fazer as coisas de uma outra maneira? (SMYTH apud CONTRERAS, 2002) leva à análise das estruturas sociais e de seus condicionantes ideológicos, o que demonstra um posicionamento crítico diante da prática educativa e o compromisso com uma ação transformadora.

Para Freire (1997), esse movimento reflete a nossa inconclusão, princípio fundante da prática educativa. Dessa maneira, o desejo de aprender, a curiosidade, a pesquisa, ressignificam o nosso jeito de estar no mundo.

Sabemos, no entanto, que a nossa presença no mundo não se faz no isolamento, isenta da influência de forças sociais, “é a posição de luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito da História” (FREIRE, 1997, p.60); não é posição de

quem se adapta ao mundo, mas de quem nele se insere. É com esse propósito que o/a professor/a pesquisador/a se põe a refletir criticamente sobre sua prática, abrindo espaços para uma atuação mais criadora em oposição ao processo de repetição alienada impelido pela reprodução cultural.

5.3.3 A pesquisa-intervenção e a resignificação da relação teoria e prática

Foi discutido neste trabalho que a maneira como são encaminhados os processos de formação de professores/as pode contribuir para o resgate da autonomia pedagógica do/a professor/a que se dá concomitante ao entendimento do/a professor/a como intelectual. Entendido como um contrapoder (BOURDIEU, 1998a), ele (o intelectual) se propõe a analisar a *doxa*, isto é, as crenças produzidas culturalmente, o que é possível, segundo nosso entendimento, com o exercício da pesquisa que nos coloca em atitude de reflexão crítica sobre a prática. Afinal, “a prática reflexiva é o mesmo que prática orientada pela pesquisa” (LÜDKE, 2001, p.28).

Sob essa mesma perspectiva, a pesquisa intervenção foi outra tática, de acordo com nosso ponto de vista, encontrada pelo NUPECOM para permitir ao/a professor/a inventar outras formas de pensamento *teórico-prático*, diferentemente daqueles desencadeados pelas racionalidades técnica e prática (PEREIRA; ZEICHNER, 2008). Para tanto, tomou como ponto de partida a constituição de uma Comunidade Científica Ampliada que, como vimos, favorece o compartilhamento das problemáticas escolares, exigindo registro, comparações e teorizações que transformam seu pensar e agir, uma vez que mobilizava diferentes saberes docentes para a construção de novos conhecimentos.

Esse esforço de articulação do pensamento *teórico-prático* suscitado pelo NUPECOM, desencadeado pela pesquisa e tão necessário para a burla da ordem posta, foi assim descrito por Amélia, Secretária de Educação:

[...] o professor que tinha muita fluidez no preparo de sua aula teve que observar a realidade, escrever, [...] se apoderar dos pensamentos teóricos existentes a partir da ação-reflexão-ação, indo para a prática, observando a prática e fazendo suas inferências em sala de aula. [...] aí ele sairia daquela perspectiva criticada por Paulo Freire, de que ele era simples transmissor de conhecimentos, não era aquele conhecimento bancário que ele

consumia, mas ele produzia conhecimento. E aí começa a reverter o processo de reprodução cultural.

A fala anterior reforça a intenção de colocarmos em evidência, a partir da análise, as relações estabelecidas pelas professoras pesquisadoras entre teoria e prática, quando da reflexão sobre o seu *que fazer* pedagógico, como vimos a pouco, tomando como pano de fundo os projetos de pesquisa-intervenção desenvolvidos durante a formação continuada de professores/as provida pelo projeto *Sonhos do Futuro e NUPECOM*.

Antes de discorrermos sobre a pesquisa-intervenção, um dos eixos teórico-metodológicos para fazer funcionar uma Comunidade Ampliada de Pesquisa, queremos pensar sobre o sentido da palavra *intervenção*, pois entendemos ser este um termo qualificador da pesquisa.

Reconhecida como um saber próprio da prática educativa, a intervenção está no cerne da educação, uma vez que educar é uma forma de intervir no mundo (FREIRE, 1997). Assim, intervir no contexto educativo significa não só ensinar os conhecimentos, mas “implica também tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 1997, p. 110, grifos do autor). É nesse movimento entre a reprodução e o reverso da invenção que as relações de poder (FOUCAULT, 2008) se evidenciam.

Dessa forma, não se admite a neutralidade da educação, como bem nos ensina Freire (1997, p. 115), defensor da politização do ato educativo, que afirma:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa.

Essas escolhas prescindem de uma reflexão sobre a nossa prática educativa, não aquela reflexão circunscrita ao *que fazer*, mas, sobretudo, aos seus *por quês e para quê*⁷⁴, já abordados neste trabalho.

⁷⁴ Para aprofundamento da questão, ler PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica a Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

Refletir, segundo Ferreira (2010), é fazer retroceder, desviando da direção inicial; é voltar a consciência sobre si mesmo, considerando suas próprias ações. O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender, na procura de significado das experiências vividas.

No campo da educação, a reflexão exige que os/as professores/as analisem suas ações, suas decisões e resultados, fazendo aparecer, nesse processo, suas teorias sobre o ensino. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997, 24).

Seguindo essa proposição, de favorecer a reflexão sobre a prática, o NUPECOM escolheu como procedimento metodológico a pesquisa-intervenção⁷⁵ ou pesquisa-ação.

De acordo com Thiollent (2008, p. 16),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ela busca “orientar as pessoas a investigarem e mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas das práticas que constituem suas realidades (KEMMIS; WILKINSON, 2008, p.43), como nos mostra Joana, uma das Coordenadoras do NUPECOM:

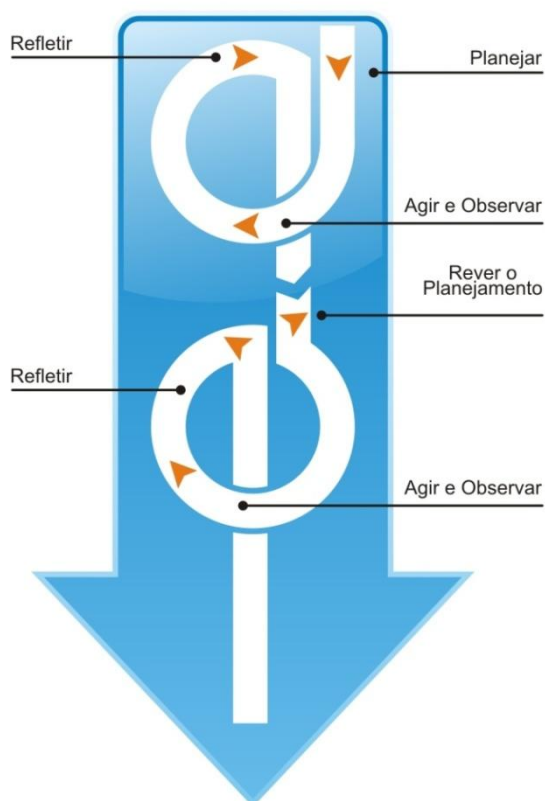
Então, nós tínhamos reuniões de quinze em quinze dias, aos sábados, eram horários diferentes do turno de trabalho do professor e a partir dali os profissionais de cada escola iam levando suas dificuldades, toda ordem de dificuldade [...]. Enfim, os professores levavam as suas problemáticas e a partir da evidência dos problemas da escola ia se constituindo o foco de pesquisa de cada um com embasamento teórico. Mas tudo sendo discutido no individual, o professor fazia sua pesquisa no individual, e levava para o coletivo para ampliar esse processo de conhecimento e de reconstituição do conhecimento (Coordenadora Joana).

Podemos comparar esse movimento empreendido pelas professoras pesquisadoras com a espiral de ciclos autorreflexivos da pesquisa-ação definido por Kemmis e Wilkinson (2008). Para eles, o processo da pesquisa-ação se organiza em

⁷⁵ A pesquisa-intervenção e a pesquisa-ação são tomadas como sinônimo. Neste trabalho iremos nos referir à pesquisa-intervenção para estar de acordo com a terminologia adotada pelo projeto Escola Sonhos do Futuro.

torno de quatro estágios, que não são rígidos: planejamento de uma mudança; ação e observação do processo e das consequências dessa mudança; reflexão sobre esses processos e suas consequências; e replanejamento. Para melhor visualização, vejamos o esquema proposto por eles (KEMMIS; WILKINSON, 2008, p. 44):

FIGURA 2: Estágios do Processo da Pesquisa Ação



Fonte: KEMMIS; WILKINSON, 2008.

O movimento empreendido na construção do projeto de intervenção nos permite perceber claramente esses estágios, como tão bem narra a Professora Pesquisadora Maria José, ao falar sobre o projeto desenvolvido com seus alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

O problema nasceu assim: quando eu ia falar de história, principalmente de São Luís, todo mundo ficava caladinho, mas quando eu começava a falar em nível nacional, que trazia conteúdo de televisão, de rádio, principalmente de rádio, eles são altamente antenados. [...] então aquilo foi me incomodando: “Poxa, se eles sabiam coisas do Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza por que não sabiam coisa de São Luís?” E foi por isso que nasceu

essa idéia. Aí eu compartilhei com eles. Eu primeiro perguntei, disse que eu estava pensando em fazer um projeto, que eu tinha pensado isso e o que eles achavam. Eu escrevi o porquê, disse objetivo, disse que eu achava que tinha muita gente que não sabia, e foi assim, que o objeto foi definido. O objetivo era eles conhecerem a própria cidade, que eles não conheciam, trabalhando de forma interdisciplinar. [...] Os procedimentos foram leitura de muitos textos, apesar deles não saberem ler, eu ia lendo e pedia para que eles grifassem as partes que eu estava falando e foi por aí que eles aprenderam a ler; visita *in loco*; construção de materiais; elaboração de textos coletivos. Foi assim, teoria e prática, tudo o que falamos e estudamos, procuramos viver essa articulação.

Como é possível perceber, a pesquisa-intervenção traz como características o questionamento do sentido da ação, o redirecionamento da teoria e prática e o reequacionamento da relação sujeito e objeto, assumindo uma perspectiva emancipadora. No entanto, ela precisa atentar para a interconexão entre esses estágios para não se restringir a uma forma de ação, caindo num ativismo.

A pesquisa-ação traz em si uma orientação emancipadora porque é também uma forma de engajamento sociopolítico a serviço de uma sociedade mais participativa e democrática.

Emancipadora ainda porque “objetiva ajudar as pessoas a recuperarem-se e libertarem-se das amarras das estruturas sociais irracionais, improdutivas, injustas e insatisfatórias que limitam seu autodesenvolvimento e sua autodeterminação” (KEMMIS; WILKINSON, 2008, p.47).

Ademais, a pesquisa-intervenção “procura desenvolver questões e problematizações que venham a facultar o entendimento das situações, possibilitando diferir em encaminhamentos de ultrapassagens, pelos desvios das insistências reprodutoras” (LINHARES, 2004a, p.66).

Esse entendimento requer que o/a professor/a, no caso aqui reflexivo/a ou pesquisador/a, faça uso de ferramentas conceituais que lhe favoreçam a compreensão do problema em questão. A teoria aqui assume a função de um contrapoder (FOUCAULT, 2010), porque passa a ser usada pelo/a professor/a como instrumento para ajudá-lo a compreender melhor a realidade de seu cotidiano escolar e a desnaturalizar os discursos de verdade.

Assim, suscita que os/as professores/as pensem, tomem a palavra, nomeiem, enfim, atuem como intelectuais específicos (FOUCAULT, 2008), detendo o saber que se converte em poder. Foucault entende o saber como um elemento

condutor do poder, que transmite e naturaliza o poder, suscitando o consentimento de todos (VEIGA-NETO, 2007). Diz ainda que para ser o proprietário do poder, necessariamente, tem-se de possuir o saber, ou seja, aquele que possui o saber também é o dono do poder, pois o conhecimento é uma fonte direta de dominação.

Ousamos pensar então que as professoras tomam o poder quando manifestam sua vontade de agir sobre os problemas da escola, quando falam das dificuldades, teorizam sobre elas e intervêm, buscando superá-las. É quando a pesquisa ganha território e pode ser vista como forma emergente de luta contra determinadas forças hegemônicas e contra as hierarquias existentes no campo da produção de conhecimento. Afinal, professor/a da educação básica também pode fazer pesquisa!

6 UMA CONCLUSÃO QUE CONDUZ AO RECOMEÇO

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num determinado movimento de busca (PAULO FREIRE).

Concluir quando está em nós o sentimento de que estamos apenas começando, de que temos muito ainda a aprender, ler, discutir... É com esse sentimento que vamos caminhando para algumas considerações finais, que certamente serão provisórias, porque, como seres inacabados (FREIRE, 1997), continuaremos nesse movimento de busca pelo saber.

É impossível pensar neste “final” sem retornar ao começo, quando nas aulas, no início do curso, víamos o nosso referencial teórico se desmanchando em virtude das reflexões provocadas pelas professoras sobre a política educacional. Em meio a essas perturbações, de quem descobre que aquilo que se vê, ouve e diz, nem sempre guarda a exata conexão com aquilo que desejamos e acreditamos (é a propalada pela ideologia presente nos discursos de verdade, que mascaram a realidade), fomos inúmeras vezes assaltadas por perguntas do tipo: “De que adianta tentar, permanecer na educação, se não há mais jeito, se as coisas são pré-determinadas mesmo?”

Na desesperança empreendemos diálogos com vários autores e, em especial, com Freire (1997). Com ele fomos descobrindo que a existência humana não se faz no domínio das determinações, que o mundo não é, ele está sendo. Por isso mesmo o nosso papel no mundo não é só de quem constata, mas de quem também intervém. Afinal, “Ninguém pode estar no mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A *acomodação* em mim é apenas caminho para a inserção, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade” (FREIRE, 1997, p.86, grifos do autor).

Destarte, a maneira como vamos nos constituindo educadores/as tem papel decisivo para o desenvolvimento da consciência crítica que favorece a constatação, não para levar à adaptação, mas à mudança consciente. Aqui cabe a ressalva de que não entendemos que serão os/as professores/as, sozinhos/as, os/as responsáveis pela transformação, mas sem eles/as, acreditamos que isso também não será possível. Dito de outra forma:

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta (FREIRE, 1997, p.126).

Tomando essa afirmação como ponto de partida, teceremos algumas considerações sobre o aprendido, o sentido e o vivido ao longo dessa desafiante experiência de pesquisar o/a professor/a pesquisador/a (enquanto também nos constituímos pesquisadoras) que se encontra imerso em uma grande teia de significações. Sobre esse processo é importante dizer que, mesmo com todo o esforço despendido para apreensão do nosso objeto de estudo, no desejo de estabelecer uma articulação fecunda entre teoria e empiria, sabemos que muito nos escapou ao olhar, o que nos conduzirá a estudos futuros.

Para darmos início a esse movimento de síntese, convém retomarmos os objetivos desta pesquisa, uma vez que estes funcionam como bússolas, orientando o percurso a ser realizado na tentativa de desvelar nosso objeto de investigação, qual seja: “analisar táticas utilizadas pelas professoras pesquisadoras do NUPECOM como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada”.

Definimos então como objetivos específicos para este trabalho: entender as formas extraoficiais de formação continuada do professor da rede municipal de ensino materializada no NUPECOM, tomando como referência a política pública oficial de formação de professores/as; caracterizar historicamente as formas de emergência (FOUCAULT, 2008) do NUPECOM e apreender as táticas (CERTEAU, 1994) utilizadas pelas professoras como contraponto ao Programa oficial de formação continuada do município, os quais serão utilizados como referência para lançarmos um olhar mais cuidadoso sobre o caminho que percorremos até aqui, buscando pinçar nossas descobertas e inquietações.

Ao mergulharmos na política educacional, instalou-se em nós um sentimento de que temos de nos perguntar sempre o que está por trás das orientações que chegam à escola à revelia da opinião e do desejo dos/as professores/as. Não é alimentar um sentimento de desconfiança, mas, sobretudo, de colocar-se em posição de alerta, como nos propõe Bachelard (1996), ao dizer que

devemos desconfiar das experiências primeiras. Este foi o primeiro desafio: colocar em suspenso as pré-noções, analisar a *doxa*, o *habitus professoral*, para então construir novos modelos de pensamento, fazendo a conversão do olhar (BOURDIEU, 2007b). Conseguimos? Não sei. Mas, certamente, estamos muito mais atentas, curiosas e questionadoras do que antes.

No sentido de converter o olhar, descobrimos, ao estudar a reforma do Estado e, conseqüentemente, da educação, com a ajuda de Foucault (2010), que a reforma é um arranjo de poder, porque é elaborada por representantes que reafirmam seus ideais com base no projeto de sociedade que defendem. O ideário neoliberal, embora incorporando as categorias da autonomia, do/a professor/a pesquisador/a, da reflexão sobre a prática, também presentes nas lutas dos/as educadores/as, guardam profundas relações com o individualismo, a competitividade, a dominação, que configuram as prerrogativas do capitalismo e vão consolidando os discursos que objetivam construir o consenso em relação às ações de governo e legitimar a reforma. Portanto, é preciso atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que podem operar no pensamento e na prática pedagógica, uma vez que é a ação pedagógica, enquanto violência simbólica, que impõe um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2002).

No que concerne aos reflexos dessa reforma na política educacional de São Luís, vimos que a centralidade na formação de/a professores/as ajusta-se ao entendimento de que é o/a professor/a o/a principal agente dessa mudança, devendo contribuir para consolidar uma nova sociabilidade às transformações operadas em relação ao novo papel do Estado. Assim, privatizar a formação de professores/as, como aconteceu com a contratação da consultoria da Abaporu, tomar o conhecimento didático como foco principal de estudo, centrar a formação no desenvolvimento de competências, repensar a gestão, são ações dentro de um mesmo plano educacional liberal-corporativo (SILVA, 2004).

Essas mudanças caminharam não para a formação do/a professor/a como intelectual orgânico (GRAMSCI, 2001), mas como tarefeiro/a. Afirmamos isso porque a preocupação com a rigorosidade metodológica, com a ideia de que ensinar se esgota no tratamento do objeto de ensino (conteúdo), com a supervalorização da prática em detrimento do aprofundamento teórico, são impedimentos para que as preocupações do/a professor/a se estendam à produção das condições em que se

aprende criticamente. Daí porque esse modelo de formação coadunar com os princípios da racionalidade prática (PEREIRA; ZEICHNER, 2008).

Sobre esse aspecto, poderíamos dizer ainda que, quando o/a professor/a tem uma visão parcial do trabalho pedagógico, entendendo que essa prática restringe-se unicamente às questões da sala de aula, ele/a não consegue analisar/identificar os fatores que influenciam o ato pedagógico. Portanto, contentam-se com “receitas” ou pautas prontas que dizem como atuar na vida profissional. Esses pacotes, apresentados como soluções globais, como no *Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*, expõem os professores a um desprestígio social e confirmam práticas pedagógicas que levam a um continuísmo e ao revigoramento do capitalismo (LINHARES, 2010b).

No entanto, sabemos que é na prática pedagógica que surgem problemas que não podem ser tratados de forma instrumental, simplesmente pela escolha e aplicação de procedimentos e meios. Para tanto, é necessário o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica (CONTRERAS, 2002).

De partida, o/a professor/a precisa de instrumentos intelectuais para ser crítico diante da realidade que cerca a sua prática e a vida de seus alunos, o que vai acontecer quando este se apropriar das ferramentas conceituais pelo exercício da pesquisa. A teoria, nesse movimento, alcança um status de luta contra o poder (FOUCAULT, 2010) porque colabora para “desfazer a aparência visível, observável, para surpreender a realidade por trás disso” (DEMO, 2006, p. 20), utilizando-se de quadros explicativos para captar o real.

Por esse motivo, é importante investir na formação do/a professor/a pesquisador/a que nasce da sua inquietude, do seu inconformismo com a realidade, que não é determinada, mas construída.

Educar, assumindo a postura de pesquisador/a, tem que ver com emancipação no exercício de nossa tarefa docente, porque trata de recuperar o espaço próprio, a autonomia intelectual e pedagógica usurpadas pela política neoliberal, recusando a condição de mero objeto. Essa postura atinge o poder (FOUCAULT, 2008), provocando novas relações entre os indivíduos, opondo-se à reprodução cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2002).

Entretanto, sabemos que não é consenso entre todos os teóricos que o/a professor/a pode (e deve) desenvolver-se como pesquisador/a. Alguns acreditam

que ensinar e pesquisar são ações distintas e, por isso mesmo, o/a professor/a não consegue conduzir pesquisas de bom nível porque lhe falta conhecimento, habilidade e disposição para tal. Num outro polo estariam aqueles que defendem a pesquisa como elemento essencial do trabalho docente e que os/as professores/as trabalham de forma tão rigorosa como o/a pesquisador/a acadêmico, levantando problemas e implementando estratégias para solucioná-las (SANTOS, 2001).

Nós nos colocamos no grupo daqueles que acreditam na segunda concepção, porque, como professoras, reconhecemos que a pesquisa na escola guarda características diferentes da pesquisa acadêmica, mas não é de menor valor. Ao contrário do que afirmam, não é uma pesquisa meramente utilitária, desenvolvida para resolver unicamente um problema específico da escola, como se esta não estivesse inserida em um espaço social mais amplo e, que, portanto, não sofresse influências dos condicionantes políticos, econômicos, culturais e sociais.

Dessa forma, as experiências instituintes (LINHARES, 2002; 2002a; 2004c; 2007; 2010b), como a de formação de professores/as, desenvolvida pelo projeto Escola *Sonhos do Futuro* e *NUPECOM*, em São Luís, permitem experimentar a investigação, o diálogo entre teoria e prática, a construção e a reconstrução de saberes, a redistribuição do poder, rompendo os cânones da pesquisa tradicional, que legitimam os saberes dos/as professores/as universitários/as. Também se contrapõe aos modelos clássicos de formação continuada, cuja postura dos/as professores/as é de recepção aos conteúdos previamente estabelecidos.

A insurgência de experiências dessa natureza demonstra que os/as professores/as resistem aos ditames da lógica capitalista e inventam formas de intervenção, muito particulares, que são táticas de enfrentamento ao poder instituído. No caso específico de nossa pesquisa, a constituição da identidade de professora pesquisadora e a ressignificação da relação entre teoria e prática, a partir dos projetos de intervenção, apontaram para a recuperação da função intelectual dessas profissionais que passaram a inventar maneiras de recriar a escola, tornando-a um espaço de aprendizagem coletiva, comprometido com um projeto de sociedade mais emancipador.

Feitas essas ponderações, que se juntam a outras apresentadas ao longo deste trabalho, queremos dizer, para não concluir, parafraseando Linhares (2001), que a formação de professores/as pela pesquisa nos permite uma aproximação

amorosa com a escola, fazendo-nos acreditar que a escola pública é possível, propondo alternativas viáveis que considerem a realidade escolar e permitam reinventá-la. Acreditamos que o projeto Escola Sonhos do Futuro e o NUPECOM perseguiram esse objetivo, mesmo a despeito de todos os obstáculos encontrados no percurso. Percurso esse que continua por entre pedras e flores, táticas e lutas de cada dia daqueles que sabem que o chão da escola é o lugar de plantar esperança e trabalhar sementes para um futuro possível.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, Frédéric (Org.). **FOUCAULT: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola, 2004.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 155-202.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 17-55.

BARBIER, René. **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé**. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/escutasensível.pdf>>. Acesso em: dez. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Loyola, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. Depois da Nação-estado, o quê? In: **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 63-84.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BEILLEROT, J. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001, p. 71-90.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007b, p. 17-58.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuições para a economia de bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2004.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação** – Lei nº 10.172. Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica**. Brasília, 2000.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB: novos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 147-168.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 13-34.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 7-28, nov. 2001.

CENTRO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Termo de Cooperação Científica no Programa de Formação Continuada do Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada – NUPECOM**: processos de formação continuada investigativa e construção de experiências instituintes. São Luís: SEMED, 2008.

CENTRO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Relatório** elaborado pela professora Mariléia dos Santos após o recadastramento realizado no período de 22 a 30 de abril de 2002. São Luís: CEFE/SEMED, 2002.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação e produtividade com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRAGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p.75-124.

CORAZZA, Sandra Maria. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103-127.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, Dez. 2003.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In. GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 33-72.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: dossiê liberalismo/neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa Esteban; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In. FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 75-84.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 49-70.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos. Estratégias, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 223-240.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Ordem do Discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.) **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

GAETANI, Francisco. A reforma do Estado no contexto latino-americano: comentários sobre alguns impasses e possíveis desdobramentos. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 49, n. 2, p.85-104, abr/jun, 1998.

GARCIA, Regian Leite, ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 97-117.

GARCIA, Regina; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Desafios da pesquisa na escola. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 181-222.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais**: rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997, p.157-164.

GONÇALVES, Maria de Fátima Gonçalves. **Abalando os alicerces da casa do rei**: por uma proposta metodológica. São Luís: EDUFMA, 2000, v.3, n.2. p. 15-29.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 9-90.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, vol. 2, p. 13-53.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

JOUTARD, Philippe. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Julio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo horizonte: Autêntica, 2008, p.43-66.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco; CASTRO, Alda Maria Duarte A. **A formação de professores no contexto da reforma da educação**. Disponível em: <<http://www.iseure.com.br/anpae/285.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2009.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.16, p.139-160, 2007.

LINHARES, Célia; LEITE GARCIA, Regina, Observando jardins no chão da escola. In: **Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente**, Editora Agora da Ilha, CNPq, UFF, 2001, p.43 – 52.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **Escola Sonhos do Futuro**: projeto de formação de professores através da constituição de uma comunidade de pesquisa. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

LINHARES, Célia. Sonhar e construir a escola com professores. In: **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a, p. 54-76.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **Escola Sonhos do Futuro**: projeto de formação de professores através da constituição de uma comunidade de pesquisa. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2002a.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Recordar é viver? Memórias e aprendizagens na formação docente. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004b, p.169-174.

LINHARES, Célia Frazão Soares. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Formação de professores**: uma crítica à razão e à políticas hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p.103-130.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **Escolas aprendentes e autonomia pedagógica**. Disponível em www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/escolas_aprendentes.pdf. Acesso em 08 de maio de 2010a.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **Políticas de formação de professores e experiências instituintes**. Disponível em: www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/políticas_ formação_ instituintes. Acesso em: 10 de agosto de 2010b.

LINHARES, Célia, et al. **Os professores reinventam a escola em São Luís**: o Projeto Escola Sonhos Do Futuro. XII Endipe, na PUC Curitiba-Paraná, em Agosto de 2004c.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professor e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001, p. 107-128. LÜDKE, Menga (Org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? **Teias**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-19, jun. 2000.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores**: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: SEMED, 2004

MILL, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

NETO, Antônio Cabral; DUARTE, Alda Maria; CASTRO, Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O Público e o Privado**, Fortaleza, n. 5, jan/jun, 2005.

OLIVEIRA, Raimunda Santos. **Aprendizagens Escolares e suas inter-relações com a cultura popular na Unidade Integrada José Gonçalves do Amaral Raposo**. SÃO Luís: SEMED, 2004.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; ARAUJO, Flávia Monteiro de Barros. **A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe**. Educação, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 217-222, set./dez., 2008.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In. GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 33-72.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, Luiz Carlos Besser. **A reforma do aparelho de Estado e a Constituição de 1988**. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br>. Acesso em: outubro de 2009.

PFLUEGER, Maria Tereza Soares. A caminhada da escola pública municipal de São Luís. In: **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 37-53

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. IN: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2000, p. 19-42.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. **Formação continuada de professores (as) no Programa São Luís te quero lendo e escrevendo**: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática. São Luís, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A.I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, 2000, p. 13-26.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papyrus, 2001, p11-26.

SANTOS, Lucíola L.C.P. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, 2000, p. 353-379.

SAVIANI, Demerval. A LDB e o Plano Nacional de Educação. In: SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 2008, p.175-199.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2006, p.189-229.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 71-91.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Revista Nete**, n. 7, p. 38-46. jul/dez. Disponível em: <www.esnips.com/doc/b385>. Acesso em: 19 ago 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Formação dos educadores**: uma estratégia transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: SEMED, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto de Pesquisa do NUPECOM**. São Luís: SEMED, 2007a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO. **Relatório da IV fase** – Reunião dos dias 8 e 9 de setembro de 2001. Consultoria para Redimensionamento da Prática Pedagógica. Professora Célia Frazão Soares Linhares. São Luís: SEMED, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO **Cooperação científica no programa de formação continuada do Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada – NUPECOM:** processos de formação continuada investigativa e construção de experiências instituintes. São Luís: SEMED, 2007b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2000, p. 57-68.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil:** projetos em disputa (1987-2001). 2004. 392f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2004.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de La enseñanza.** Madrid: Morata, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.117-138.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996, p.75-124.

UNESCO. **Balance de los 20 años Del Proyecto Principal de Educación em América Latina y El Caribe.** Santiago do Chile, 2001.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico no cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In. GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 33-72.

APÉNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORA-PESQUISADORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

ORIENTADORA: MARIA DE FÁTIMA DA COSTA GONÇALVES

OBJETO DE PESQUISA:

- Táticas utilizadas pelas professoras pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada.

OBJETIVO GERAL:

- Analisar táticas utilizadas pelos/as professores/as do NUPECOM – Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada oferecida pela rede municipal de educação de São Luís.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORA PESQUISADORA

- Nome, formação, tempo de serviço e de participação no NUPECOM
- Fale de como você se constituiu professora (experiências pessoais e profissionais).
- Fale de suas experiências com a pesquisa anteriores ao NUPECOM.

Sobre o NUPECOM

- Você participou do Projeto Sonhos do Futuro? Em caso positivo, fale dessa experiência.
- Como se deu a sua aproximação com o NUPECOM?
- O que provocou/motivou você a procurar e participar da formação continuada pelo NUPECOM?
- Você ainda participa dos encontros do NUPECOM? Em caso negativo, por que você se afastou?
- Como você vê a articulação da formação proposta pela SEMED/Abaporu e a oferecida pelo NUPECOM?
- O que há de similaridade e diferença nesses projetos de formação de professores?

- Como eram os encontros promovidos pelo NUPECOM? Fale sobre a metodologia adotada por ele.
- Como você avalia a formação oferecida pelo NUPECOM e o seu desempenho como pesquisadora?
- Quais as dificuldades encontradas para que os professores façam pesquisas na escola?
- O que muda em seu trabalho e na sua forma de conceber a educação a partir do trabalho como professora-pesquisadora?

Sobre a pesquisa que você realizou:

- Fale um pouco sobre a escola e da comunidade onde a sua pesquisa aconteceu e sobre os alunos com os quais você trabalhou.
- Em sua escola existiam outros professores pesquisadores?
- Como era a sua relação com os outros professores que não participaram do projeto?
- Qual era o seu problema de investigação? Por que você resolveu investigar sobre essa problemática?
- Quanto tempo durou o seu projeto?
- Fale sobre os procedimentos metodológicos utilizados.
- Como esse projeto refletiu na aprendizagem dos alunos?
- Quais os principais problemas enfrentados?
- Quais os principais sucessos alcançados?

Sobre ser professora-pesquisadora

- Como você percebe a relação entre ensino e pesquisa no trabalho docente?
- Para você, o que é ser professora-pesquisadora? Fale sobre isso.
- Como essa prática se instituiu em seu cotidiano escolar?
- O que foi necessário aprender para tornar-se professora-pesquisadora?
- Quais as dificuldades encontradas para a realização do ensino pela pesquisa?
- Quais efeitos desse trabalho perduram em sua prática até hoje?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORA DO NUPECOM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

ORIENTADORA: MARIA DE FÁTIMA DA COSTA GONÇALVES

OBJETO DE PESQUISA:

- Táticas utilizadas pelas professoras-pesquisadoras do Núcleo De Pesquisa Escolar Compartilhada como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada

OBJETIVO GERAL:

- Analisar táticas utilizadas pelos/as professores/as do NUPECOM – Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada oferecida pela rede municipal de educação de São Luís.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORA DO NUPECOM

- Como se deu a sua aproximação com o NUPECOM?
- Fale sobre a passagem do Projeto Sonhos do Futuro para o NUPECOM.
- Qual o objetivo do Núcleo?
- Qual o perfil dos professores que participavam/participam do NUPECOM?
- Quantos professores faziam parte desse projeto? Atualmente são quantos professores-pesquisadores?
- Fale dos pilares teórico-metodológicos do NUPECOM?
- Qual concepção de pesquisa e de formação está embasando as atividades desenvolvidas pelo NUPECOM?
- Como funcionava o Núcleo? E como tem funcionado atualmente?
- Quais resultados esperavam/esperam alcançar?
- Fale do lugar que o Núcleo ocupa no programa de formação de profissionais da rede municipal de ensino.
- Qual apoio tem recebido da secretaria de educação?
- Como tem se dado a parceria do Núcleo com a UFMA?
- Em seu ponto de vista, quais os maiores desafios para a permanência do NUPECOM?
- Quais suas principais vantagens?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORA-COLABORADORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

ORIENTADORA: MARIA DE FÁTIMA DA COSTA GONÇALVES

OBJETO DE PESQUISA:

- Táticas utilizadas pelas professoras pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada

OBJETIVO GERAL:

- Analisar táticas utilizadas pelos/as professores/as do NUPECOM – Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada oferecida pela rede municipal de educação de São Luís.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORA COLABORADORA

- Quando se deu o início da sua participação no projeto Escola Sonhos do Futuro?
- Fale sobre a sua participação no projeto
- Como você percebe a pesquisa no trabalho docente?
- Como você percebe o trabalho de formação continuada pela pesquisa realizado pelo projeto?
- Em sua opinião, que tipo de formação deve receber o professor para a pesquisa?
- Em sua avaliação, quais os maiores entraves para a realização da pesquisa na escola?
- E quais as suas maiores contribuições?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA ANTIGA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

ORIENTADORA: MARIA DE FÁTIMA DA COSTA GONÇALVES

OBJETO DE PESQUISA:

- Táticas utilizadas pelas professoras-pesquisadoras do Núcleo De Pesquisa Escolar Compartilhada como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada

OBJETIVO GERAL:

- Analisar táticas utilizadas pelos/as professores/as do NUPECOM – Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada oferecida pela rede municipal de educação de São Luís.

ROTEIRO DE ENTREVISTA ANTIGA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

- Por que surge o Projeto Escola Sonhos do Futuro?
- Em que contexto ele é gestado no campo da política educacional de São Luís?
- Fale dos pilares teórico-metodológicos que dão sustentação ao Projeto escola Sonhos do Futuro.
- Qual a concepção de formação de professor que sustenta essa proposta?
- Qual concepção de pesquisa está embasando as atividades desenvolvidas pelo Projeto Sonhos do Futuro?
- Quais as contribuições do projeto para o desenvolvimento da educação de São Luís?
- Quais os maiores desafios para a implantação/implementação dessa proposta?
- Fale da articulação do projeto com a Universidade Federal do Maranhão (em que consistia a parceria?)
- Como você percebe o desdobramento do Projeto em um Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA ATUAL SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

ORIENTADORA: MARIA DE FÁTIMA COSTA GONÇALVES

OBJETO DE PESQUISA:

- Táticas utilizadas pelas professoras-pesquisadoras do Núcleo De Pesquisa Escolar Compartilhada como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada

OBJETIVO GERAL:

- Analisar táticas utilizadas pelos/as professores/as do NUPECOM – Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada como resistência ao processo de reprodução cultural instituído pela formação continuada oferecida pela rede municipal de educação de São Luís.

ROTEIRO DE ENTREVISTA ATUAL SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

- Fale como tem se configurado a política de formação de professores do município de São Luís.
- Quais os pilares teórico-metodológicos que dão sustentação ao programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo?
- Como o Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada – NUPECOM tem se inserido nessa política?
- Qual apoio específico o NUPECOM tem recebido dessa secretaria para a realização de suas atividades de pesquisa?
- Como você avalia a contribuição do NUPECOM para o desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade da educação de São Luís?
- Em seu ponto de vista, quais os maiores desafios para a permanência do NUPECOM?

APÊNDICE F: PROPRIEDADE DE POSIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

ORIENTADORA: MARIA DE FÁTIMA DA COSTA GONÇALVES

PROFESSORA PESQUISADORA ANTONINA

- 1991: Licenciatura Plena em História - UFMA
- 1991-2008: Prestou serviço na Fundação José Sarney
 - ✓ Arquivo Textual (documentação do documento)
 - ✓ Acervo Museológico: Coordenadora do projeto “Fuxico” – preservação e documentação bibliográfica e museológica dos acervos da Fundação José Sarney.
- 1998: Contratada para função de professora pela Secretaria de Estado da Educação
- 1992-1993: Coordenadora do Projeto “Cultura e Educação” pela Secretaria de Cultura do Estado do Maranhão
- 1992-1998: Pesquisadora do SEBRAE e da Academia Maranhense de Letras
- 2002: Aprovada no Concurso de professores do Estado e no Concurso de professores do Município
- 2002: Inicia o trabalho na U.I. Profº Amaral Raposo a partir do projeto Escola Sonhos do Futuro

PROFESSORA PESQUISADORA MARIA JOSÉ

- 1975: Retoma os estudos em São Luís-MA (5ª a 8ª série)
- 1980-1982: Cursa o Magistério (Ensino Médio) e 4º Ano Adicional (Humberto Ferreira e Liceu Maranhense)

- 1990-1992: Curso novo Ensino Médio em Edificações no CEFET-MA
- 1992-1996: Cursa Licenciatura em Geografia na UFMA. Participação no projeto de pesquisa sobre borboletas
- 1992: Presta concurso público para professor da rede estadual, sendo aprovada
- 1997: Cursa Bacharelado em Geografia na UFMA.
- 1998-2002: Gestora da escola CEGEL da rede estadual
- 2002: Trabalha na Secretaria de Estado da Educação na Supervisão de Currículo e no acervo bibliográfico. É aprovada no concurso público para professora da rede municipal
- 2002-2007: Trabalha como professora da EJA
- 2003: Ingressa no projeto Escola Sonhos do Futuro
- 2004: Desenvolve o projeto de pesquisa intervenção “O turismo como instrumento de ensino aprendizagem: é possível?” (projeto Escola Sonhos do Futuro)
- 2004: Integra o Conselho Gestor do NUPECOM
- 2005: Desenvolve o projeto de pesquisa intervenção “O poder da história contada na sala de aula” (NUPECOM)
- 2004-2007: Faz o mestrado em Gestão e Auditoria em Educação Ambiental pela Universidade Ibo-Americana/Santa Catarina
- 2005: Assume o cargo de técnica no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA/MA
- 2005-2010: Cursa Licenciatura em Pedagogia na UEMA
- 2007: Formadora em educação ambiental no Núcleo de Educação Ambiental no município
- 2010: Desenvolve o projeto de pesquisa Artrópodes/NEA

PROFESSORA PESQUISADORA ANTÔNIA

Década de 1970:

- Cursa o Magistério (Ensino Médio e 4º Ano Adicional)

Década de 1980

- Conclui a primeira graduação em Ensino Religioso em Recife (1986)
- Atuação como professora na rede particular de ensino

Década de 1990

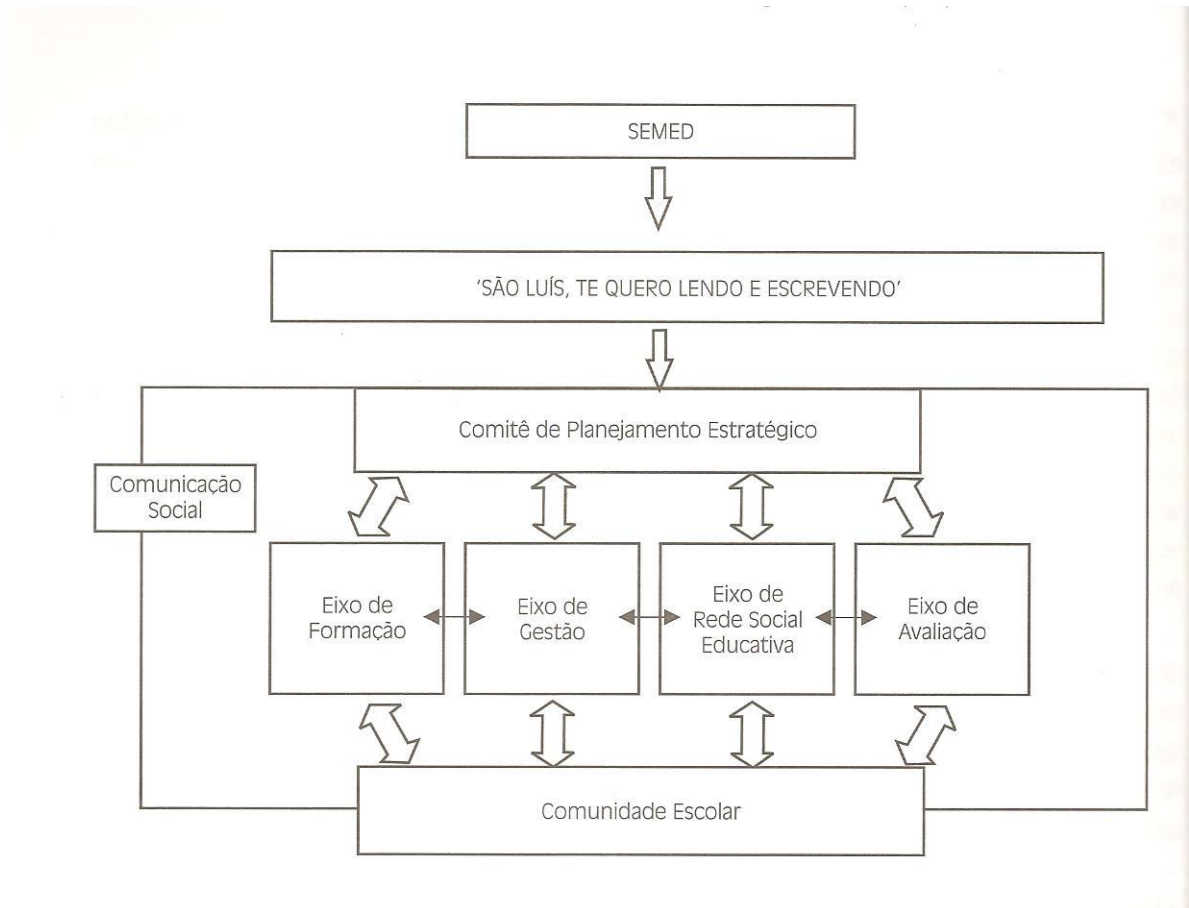
- Cursa Licenciatura em Pedagogia
- Especialização em Ensino Religioso e em Docência do Ensino Superior
- Trabalha como formadora na rede particular de ensino

Ano 2000-2010:

- Aprovada no Concurso Público para a rede municipal de ensino
- Ingressa no projeto de formação continuada Escola Sonhos do Futuro (2003)
- Atua na Coordenação de Currículo e no Acompanhamento Escolar (2005)
- Escreveu a Proposta Curricular de Ensino Religioso do EF da rede municipal de ensino, o marco conceitual da Proposta Curricular do EF e a proposta de ampliação do EF.
- Integra a equipe de educação das relações étnico-raciais e é formadora na área de História e Cultura Africana e brasileira
- Colaborou na criação dos documentos da escola (ficha de matrícula, boletim, diário escolar, transferência...)

ANEXOS

ANEXO 1: EIXOS DE ATUAÇÃO DO PROGRAMA SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRREVENDO



(Fonte: MARANHÃO, 2004, p.20.)

ANEXO 2: PRINCIPAIS PROBLEMAS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS (SEGUNDO SEMESTRE, 2002)

Programa 'São Luís, Te quero Lendo e Escrevendo'

Eis a síntese desse processo de discussão:

PRINCIPAIS PROBLEMA RELACIONADOS À FORMAÇÃO (direta ou indiretamente)	AÇÕES POSSÍVEIS PARA MINIMIZAR ESSES PROBLEMA	SUPOSTAS DIFICULDADES
Na Educação Infantil, 1ª a 4ª série e EJA		
Inexistência de uma política de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • formação continuada para diretores e especialistas¹ das escolas • articulação entre os profissionais da educação • criação de espaços coletivos de formação na escola e de outros espaços de formação em serviço • garantia de não-rotatividade de técnicos e diretores • acompanhamento e avaliação das ações de formação • planejamento e divulgação antecipada do cronograma das ações de formação • reorganização dos encontros de formação de modo a garantir a relação teoria e prática • tematização da prática 	<ul style="list-style-type: none"> • garantir a participação de todos os profissionais nas ações de formação na escola (muitos professores não cumprem o horário destinado à formação) • superar a fragmentação e organizar ações adequadas de formação • articular o trabalho com os profissionais dos diferentes turnos • motivar os professores e superar a resistência deles
Discussão insuficiente do Projeto Político Pedagógico (PPP)	<ul style="list-style-type: none"> • diagnóstico das aprendizagens dos alunos • registro contínuo do desempenho dos alunos • trabalho com projetos didáticos • articulação escola/ família • maior investimento na formação de professores • busca de parcerias com ONGs e outras instituições • trabalho com a cultura local 	<ul style="list-style-type: none"> • superar a ausência de tempo para a formação continuada dos professores • garantir formação adequada para os professores • superar a resistência dos profissionais (diretores, técnicos, professores)
Nível insuficiente de aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • diagnóstico das aprendizagens dos alunos • registro contínuo do desempenho dos alunos • trabalho com projetos didáticos • articulação escola/ família • maior investimento na formação de professores • busca de parcerias com ONGs e outras instituições • trabalho com a cultura local 	<ul style="list-style-type: none"> • superar a ausência de tempo para a formação continuada dos professores • garantir formação adequada para os professores • superar a resistência dos profissionais (diretores, técnicos, professores)
No segmento de 5ª a 8ª série		
<ul style="list-style-type: none"> • Relações interpessoais nem sempre adequadas/solidárias (professor-aluno, professor-professor, professor-especialista). • Nível Insuficiente de aprendizagem dos alunos. • Evasão escolar. • Ausência de um trabalho pedagógico sistemático e coletivo nas escolas. • Metodologias desarticuladas, do ponto de vista teórico-prático. • Conhecimento insuficiente dos conteúdos a serem ensinados (por parte de muitos professores). 	<ul style="list-style-type: none"> • consolidação de um projeto político-pedagógico explícito e compartilhado, em que todos os atores da comunidade escolar tenham garantida a sua participação • direção, quadro técnico, professores, alunos, familiares e comunidade • formação continuada na escola – técnicos e professores • melhoria na qualidade do relacionamento entre professores e alunos • discussão e reformulação da sistemática de avaliação • mobilização da comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • contar com os recursos humanos e financeiros necessários • superar a resistência por parte dos profissionais e da comunidade • garantir o conhecimento das concepções (escola, aluno, professor, objeto de conhecimento, ensino e aprendizagem) veiculadas nas diversas ações de formação promovidas nos últimos anos, pela Semed, por parte dos novos profissionais concursados

¹ 'Especialista' é o nome de um cargo na estrutura de carreira da Semed. Progressivamente, os profissionais concursados como especialistas das escolas passaram a ser chamados de coordenadores pedagógicos, visto que a coordenação pedagógica é a função principal nesse caso.