

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

**LUCIMARA CRISTINA DE PAULA**

**CONTRIBUIÇÕES DA *PRÁXIS* HISTÓRICA DE PAULO FREIRE ÀS  
PESQUISAS E PROPOSTAS SOBRE EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE  
EDUCADORES(AS)**

**SÃO CARLOS  
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

**LUCIMARA CRISTINA DE PAULA**

**CONTRIBUIÇÕES DA *PRÁXIS* HISTÓRICA DE PAULO FREIRE ÀS  
PESQUISAS E PROPOSTAS SOBRE EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE  
EDUCADORES(AS)**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência para a obtenção do título de doutora em Educação, área de concentração em Metodologia de Ensino.**

**Orientação: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello**

**SÃO CARLOS  
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P324cp

Paula, Lucimara Cristina de.

Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as) / Lucimara Cristina de Paula. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

455 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Professores - formação. 2. Formação continuada de professores. 3. Freire, Paulo Reglus Neves, 1921-1997. 4. História de vida. I. Título.

CDD: 370.71 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

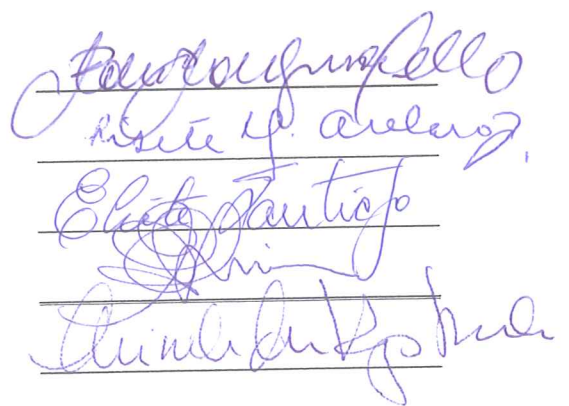
Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

Profª Drª Lisete Regina Gomes Arelaro

Profª Drª Maria Eliete Santiago

Profª Drª Emília Freitas de Lima

Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

  
Handwritten signatures of the exam board members, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in blue ink on a white background with horizontal lines.

Dedico este trabalho à minha mãe, Irene.

Que, incondicionalmente, sempre se sacrificou de diferentes formas para garantir que eu tivesse a necessária tranquilidade e tempo suficiente de realizar os estudos, que ela sempre valorizou e que lhe foram negados pelo sistema.

## AGRADECIMENTOS

Considero a gratidão uma das maiores virtudes que podem habitar os seres humanos, pois caminha junto à humildade, à solidariedade, à certeza de que nunca estamos sozinhas(os) nas escolhas, decisões e ações que traçamos. A gratidão nos torna mais amorosas(os) e enlaçadas(os) àquelas e aqueles que nos acompanham e nos ajudam a não esmorecer, a lutar, a acreditar em dias melhores.

Por isso, não seria possível finalizar o árduo e intenso aprendizado de construção deste trabalho sem reconhecer a fundamental importância de inúmeras pessoas que estiveram presentes, das mais diversas formas, nos caminhos que percorri até o momento de escrever essas linhas. Se a memória não me trair, tentarei ser justa em relação à contribuição de todas.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela possibilidade de estudar, viver com saúde e com pessoas muito boas ao meu lado; por me dar a esperança de continuar lutando e a força para enfrentar os obstáculos;

Agradeço às grandes mulheres de minha família: minha mãe, Irene, minha irmã Regina e minha sobrinha Denise, pelo amor e pela preocupação que sempre demonstraram comigo; ao meu cunhado Elizeu e ao meu sobrinho Jeferson, que me auxiliaram em diferentes situações;

Agradeço ao Lucas, meu sobrinho-neto, que chegou em agosto de 2010, por me encher de bons sentimentos e reacender a fé que, em muitos momentos, eu esquecia; por mostrar imensa força e tranquilidade, nos trazendo inesquecíveis lições;

Agradeço às preciosas amigas, pelo carinho, alegria e apoio que dedicam a mim, ajudando-me a crescer: Keila e Carlos, Renata e Gustavo, Ana Lúcia e Celso, Nádia, Adriana e Abi, Dona Neusa, Carla, Magda, Maristela, Gisele, Tatiana, Maria Helena, Maria Fernanda, Andréia e Marcelo, Eleuza e Alexandre;

Agradeço à minha orientadora Profa. Roseli por ter apostado em mim e em meu trabalho; por ensinar a busca da coerência com as idéias que defende; pelo rigor, ética e dedicação com que trabalha; pela paciência, compreensão, seriedade e confiança que demonstrou em nossas relações;

Agradeço à Profa. Aline Reali, primeira pessoa a me receber na UFSCar, pelo acolhimento e confiança com que me permitiu participar de seu grupo de Mentoria, por quem sinto grande respeito e admiração;

Agradeço a toda a equipe do NIASE e, de forma especial: Adriana, Vanessa Giroto, Kelci e João, Flávia e Raquel pelo acolhimento, disponibilidade e amorosidade com que me recebem sempre;

Agradeço às Profas. Lisete, Maria Eliete, Emília e Aline, por aceitarem o convite para compor a banca de defesa, colaborando para o aprimoramento desse estudo;

Agradeço a Valério e José, participantes desta pesquisa, pelo compromisso, generosidade e rigurosidade com que se dedicaram a compartilhar suas vidas, seus trabalhos, suas reflexões e conhecimentos; pelo significativo aprendizado que desenvolvi junto a eles;

Agradeço à Profa. Alda Marin, pela participação em minha banca de qualificação, trazendo importantes sugestões para o redirecionamento do trabalho;

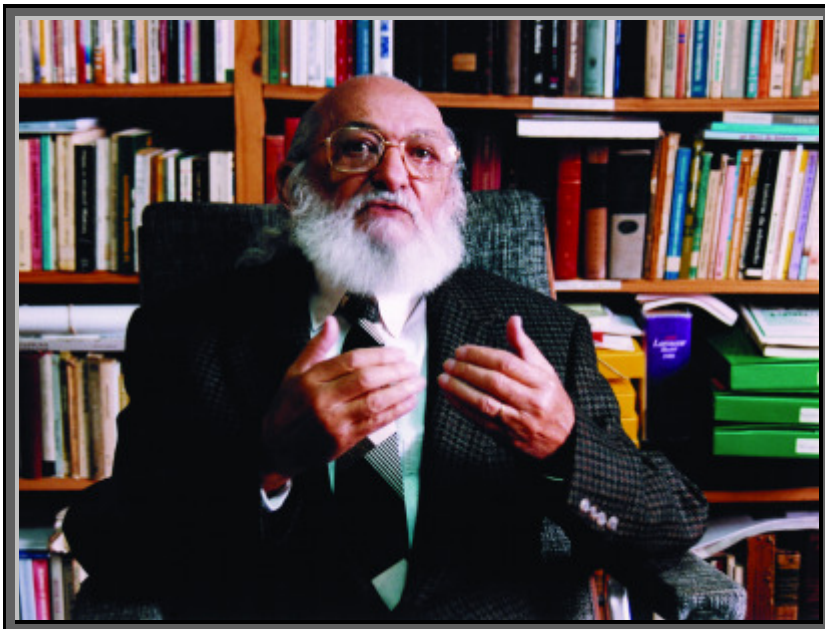
Agradeço às Profas. Rosa Anunciato, Regina Tancredi, Denise de Freitas, Carmen Passos, que ofereceram importantes contribuições à minha formação;

Agradeço às queridas amigas que conheci durante o curso e que me ofereceram carinho, ajuda e alegres momentos: Rosenaide, Josiane, Renata Rinaldi, Sydione;

Agradeço a toda a equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, pela oportunidade e apoio que ofereceram ao desenvolvimento desta tese;

Agradeço às meninas da Secretaria de Pós-Graduação em Educação: Silvana, Adalvina, Luciane e Magda, por me auxiliarem em diversas situações;

Agradeço, finalmente, à CAPES, que me forneceu o imprescindível financiamento para a realização desta pesquisa.



*Reconhecer a quase tragicidade de nosso tempo não significa para mim, porém, a rendição. A luta de mulheres e de homens pode ser obstaculizada, a vitória pode ser retardada, mas não suprimida.*

*Paulo Freire*



## RESUMO

Diversos(as) autores(as) têm denunciado a inadequação das propostas de formação contínua, oferecidas aos(às) professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental, pelo distanciamento que mantêm, em seus currículos, da realidade escolar, e pela impossibilidade de contribuir para a instauração de transformações profissionais e institucionais significativas na educação, o que aponta a importância de se refletir e se reorientar propostas de formação de formadores(as). Supondo que somente uma formação democrática, crítica e comprometida politicamente com uma educação humanizadora das crianças, jovens e adultos poderá contribuir para a transformação das pessoas e de seus contextos, fundamentamos esta pesquisa nos princípios filosóficos e pedagógicos do educador Paulo Freire. De acordo com tais princípios, os seres humanos se constituem no mundo, com o mundo e com os outros, condicionados(as) pelo tempo e pelo espaço em que vivem. Portanto, formadores(as) de professores(as), ao formarem, formam-se e vão se constituindo em suas relações, condicionados(as) pelo sistema histórico, social, político, cultural e econômico que fazem e que os influencia. Considerando o impacto que esse sistema e as políticas educacionais exercem sobre o trabalho e o comportamento dos(as) profissionais do ensino, bem como sobre o funcionamento das instituições educacionais, apresentamos a seguinte questão: *Como vem se dando a constituição dos(as) formadores(as) de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam, ou atuaram, em programas de educação contínua, efetivados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e como reorientar as propostas de tais programas, no âmbito da pesquisa e da formação, a partir da trajetória de vida e de profissão destes(as) formadores(as), mediante os pressupostos da Pedagogia Progressista de Paulo Freire?* A fim de responder a esta questão, selecionamos dois procedimentos de pesquisa: o primeiro possibilitou a análise mais ampla dos complexos processos de formação e autoformação vivenciados pelos(as) formadores(as), no decorrer de suas trajetórias pessoais e profissionais – entrevistas para coleta de histórias de vida; o segundo permitiu identificar e analisar as concepções e os posicionamentos dessas pessoas quanto aos temas pertinentes à vida na profissão, a partir do referencial freireano e da Metodologia Comunicativo-Crítica – diálogos entre cada participante e a pesquisadora. A coleta e a análise dos dados são realizadas a partir da gravação e transcrição das conversas com dois educadores que atuam na formação contínua de professores(as): um que participa da elaboração das políticas de formação, efetivadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e outro que trabalha na implementação de tais políticas, no âmbito das Diretorias de Ensino. A construção de toda a pesquisa e, principalmente, os resultados das análises dialogadas com os participantes, permitiu verificar que os formadores se constituem nas relações sujeito-sujeito, sujeito-objeto e sujeito-objeto-sujeito que estabelecem mediante as condições históricas de vida, de escolarização, de trabalho, de classe social, que lhe propiciam aprendizagens, reflexões e enfrentamento das situações que os condicionam e oprimem, trazem acomodações ou rupturas, provocam estranhamentos ou satisfações, mediante constante movimento dialético de fazer e refazer, fazer-se e refazer-se. Constatamos a potencialidade da *práxis* histórica freireana para a indicação de alguns princípios e ações voltados às pesquisas e propostas de educação contínua dos(as) educadores(as), na esfera das escolas, do sistema público de ensino, das universidades e dos sindicatos, envolvendo a unidade na diversidade, a criticidade e a dialogicidade presentes na obra de Freire e na metodologia adotada.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Educação contínua de educadores(as). Formadores(as) de professores(as). Histórias de vida.

## ABSTRACT

Various authors have denounced the inadequacy of the proposals for continuing education offered to teachers of early elementary, by the distance they keep, in their school curriculum, of school's reality, and the inability to contribute to the establishment of a significant professional and institutional transformation in education, which points out the importance of reflecting and refocusing the proposals of the formation of trainers. Assuming that only a democratically, critical and politically committed formation, with a humanised education of children, youth and adults can contribute to the transformation of individuals and their contexts, the research is rooted on the philosophical and pedagogical principles of educator Paulo Freire. According to these principles, humans are in the world, with the world and with each other, conditioned by time and space in which they live. Therefore, trainers of teachers form and will be forming in their relationships, conditioned by the historical, social, political, cultural and economical system that they make and that influences them. Considering the impact that such system and educational policies exert on the working and behaviour of the teaching professionals, as well as on the functioning of educational institutions, we present the following question: *how has the formation of trainers of teachers of early elementary, which act or have acted in continuing education programs, been handled by the Department of Education of the State of São Paulo, and how to reorient the proposals of such programmes within the framework of research and training, from the trajectory of life and occupation of the trainers, through the assumptions of Progressive Pedagogy of Paulo Freire?* In order to answer this question, we selected two procedures: the first enabled the wider analysis of the complex processes of formation and auto formation experienced by the trainers, in the course of their personal and professional paths – interviews to collect their life stories; the second allowed to identify and analyse the ideas and positions of these people on the relevant themes related to life in the profession, from the freirean frame and the Communicative Critical Methodology - dialogues between each participant and the researcher. Data collection and data analysis are performed from the recording and transcript of conversations with two educators who work continuously with the training of teachers: one that participates in policy making training effected by the Department of Education of the State of São Paulo, and another who works in the implementation of such policies, within the framework of the boards of education. The base of all the research and, most importantly, the results of the dialogues with participants, confirm that the trainers consist of the subject-subject, subject-object and subject-object-subject relations. These relations establish the historical conditions of living, schooling, social classes, which provide them with learning, thoughts and with the confrontation of situations that affect and oppress, accommodate or rupture, cause barriers or satisfactions, through the constant dialectical movement of doing and redoing, making and remaking. We verify the potenciality of the historical freirean Praxis to the indication of some principles and actions focused on research and proposals for continuing education of (the) educators, in the sphere of schools, public education, universities and trade unions, involving the unity in diversity, the criticality and the dialogue present in the work of Freire and the methodology adopted.

**Keywords:** Paulo Freire. Continuing education for educators. Trainers of teachers. Life stories.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1.</b>	Diferenças entre o relato comunicativo e o relato de vida.....	<b>146</b>
<b>QUADRO 2.</b>	Dados gerais sobre os sujeitos: <i>Valério</i> .....	<b>154</b>
<b>QUADRO 3.</b>	Dados gerais sobre os sujeitos: <i>José</i> .....	<b>157</b>
<b>QUADRO 4.</b>	Análise da categoria <i>Vida anterior à escolarização</i> – História de vida de Valério.....	<b>177</b>
<b>QUADRO 5.</b>	Análise da categoria <i>Escolarização</i> – História de vida de Valério.....	<b>183</b>
<b>QUADRO 6.</b>	Análise da categoria <i>Formação Acadêmica</i> – História de vida de Valério.....	<b>192</b>
<b>QUADRO 7.</b>	Análise da categoria <i>Trajetória profissional como educador</i> – História de vida de Valério.....	<b>197</b>
<b>QUADRO 8.</b>	Análise da categoria <i>Atuação na educação contínua de educadores(as)</i> – História de vida de Valério.....	<b>212</b>
<b>QUADRO 9.</b>	Análise da categoria <i>Vida anterior à escolarização</i> – História de vida de José.....	<b>235</b>
<b>QUADRO 10.</b>	Análise da categoria <i>Escolarização</i> – História de vida de José.....	<b>240</b>
<b>QUADRO 11.</b>	Análise da categoria <i>Formação acadêmica</i> – História de vida de José.....	<b>246</b>
<b>QUADRO 12.</b>	Análise da categoria <i>Trajetória profissional como educador</i> – História de vida de José.....	<b>253</b>
<b>QUADRO 13.</b>	Análise da categoria <i>Atuação na educação contínua de educadores(as)</i> – História de vida de José.....	<b>266</b>
<b>QUADRO 14.</b>	<i>Aproximações entre os formadores: Valério e José</i> .....	<b>283</b>
<b>QUADRO 15.</b>	<i>Diferenciações/complementações entre os formadores: Valério e José</i> .....	<b>292</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
Experiências fundantes	15
Do problema ao delineamento da pesquisa	22
<b>1 OS(AS) EDUCADORES(AS): SUA FORMAÇÃO E SEUS/SUAS FORMADORES(AS)</b>	<b>34</b>
1.1 O trabalho docente no Estado de São Paulo	35
1.2 A formação inicial de educadores e a atuação docente	43
1.3 Profissionalização e educação contínua dos(as) educadores(as)	47
1.4 A formação dos(as) formadores(as)	59
1.5 Potencialidades da <i>práxis</i> freireana para a reflexão e a ação na educação dos(as) professores(as) e na formação dos(as) formadores(as)	68
<b>2 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DOS(AS) EDUCADORES(AS) E DE SEUS(SUAS) FORMADORES(AS)</b>	<b>73</b>
2.1 Subjetividade e Objetividade	79
2.2 Humanização e Desumanização	81
2.3 Libertação e Dominação	82
2.4 Transformação e Adaptação	84
2.5 Oprimido e Opressor	85
2.6 Inacabamento, inconclusão dos seres humanos	87
2.7 Seres condicionados e seres determinados	88
2.8 Sectarização e radicalização	90
2.9 Denúncia e anúncio	92
2.10 Ação cultural e invasão cultural	93
2.11 Educação bancária e educação problematizadora	95
2.12 Leitura do mundo e leitura da palavra	98
2.13 Docência e discência	100
2.14 Dialogicidade	102
2.15. Contribuições de Paulo Freire aos estudos sobre a constituição de educadores(as) e de seus(suas) formadores(as)	104
<b>3 AS HISTÓRIAS DE VIDA, A PRÁXIS HISTÓRICA DE PAULO FREIRE E A METODOLOGIA COMUNICATIVO-CRÍTICA</b>	<b>110</b>
3.1 As histórias de vida	114

3.2 A contribuição freireana à pesquisa educacional, na perspectiva biográfica	123
3.3 A Metodologia Comunicativo-crítica e a História de Vida	133
<b>4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b>	<b>148</b>
4.1 Os participantes da pesquisa	152
4.2 As entrevistas	157
4.3 O estudo das transcrições	160
4.4 A organização e apresentação do material analisado	165
<b>5 ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE VALÉRIO</b>	<b>176</b>
5.1 Vida anterior à escolarização	177
5.2 Escolarização	183
5.3 Formação Acadêmica	192
5.4 Trajetória profissional como educador	197
5.5 Atuação na educação contínua de educadores(as)	212
<b>6 ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE JOSÉ</b>	<b>234</b>
6.1 Vida anterior à escolarização	235
6.2 Escolarização	240
6.3 Formação Acadêmica	246
6.4 Trajetória profissional como educador	253
6.5 Atuação na educação contínua de educadores(as)	266
<b>7 POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES E DIFERENCIAÇÕES ENTRE OS FORMADORES: O DIÁLOGO NECESSÁRIO</b>	<b>281</b>
7.1 Dimensões transformadoras e dimensões limitadoras: convergências e divergências de percursos	283
7.2 O diálogo sobre as análises: alguns resultados	332
7.2.1 A análise dialogada com Valério	334
7.2.2 A análise dialogada com José	346
<b>CONSIDERAÇÕES... QUE NÃO SÃO FINAIS</b>	<b>361</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>372</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>380</b>

## INTRODUÇÃO

Mesmo considerando-se todos os livrinhos que eu escrevi até hoje, eles são relatórios de práticas. Porque, se há uma coisa difícil para mim, é escrever sobre o que eu não faço. Às vezes, eu tenho dificuldade até para escrever um pequeno trecho sobre o que eu não fiz. Até a carta é difícil quando não estiver escrevendo sobre o que eu não fiz. Até carta, quanto mais livro. Eu não sei como se escreve aí uma quantidade enorme de livros sobre o que parece ser. Então, eu insisto que não é o meu discurso progressista e revolucionário o que dá o ajuizamento à minha prática.

Paulo Freire<sup>1</sup>

Na simplicidade e profundidade das palavras de Paulo Freire, expressas neste excerto, encontrei o ponto de partida para expor a gênese desta pesquisa. Sua trajetória como educador do mundo é marcada por sua origem recifense, seu convívio familiar, seu trabalho de educação popular no Brasil, sua peregrinação por diferentes países e seus diálogos com todas as gentes, episódios que encheram de significado a luta esperançosa que construiu pela emancipação dos segregados e humanização de todos(as). Cada passo vivido nesta trajetória era refletido e registrado sob a inspiração de diversas vozes, captadas em inúmeras fontes: estudos, movimentos, encontros, etc.

Por tudo isso, Paulo Freire defendeu uma aprendizagem que se dá pelo corpo e que justifica sua *práxis* histórica, educativa, popular, política, progressista, radical, revolucionária, humanista, amorosa; uma dialética inerente à existência humana, presente nas relações sujeito-mundo, ação-reflexão, conceito-concreto, texto-contexto, humanização-desumanização; uma visão crítica, problematizadora, totalizante, transformadora de mundo; uma forma dialógica de conhecer em comunhão: ouvindo, respeitando, posicionando-se, investigando.

Como exemplo do que se pode constatar na trajetória deste educador, meu sonho por transformações no campo educacional, especificamente no âmbito da formação dos(as) educadores(as), foi gestado a partir da intensidade e diversidade de experiências, vividas em diferentes contextos escolares, submetidas a um turbilhão de decisões e forças opressoras, empreendidas pelo sistema educacional paulista, durante sucessivos governos, que

---

<sup>1</sup> Excerto encontrado no artigo *Educação. O sonho possível*, pertencente à obra **O educador: vida e morte**, de Carlos Rodrigues Brandão e outros (1983, p. 98).

têm adotado políticas desfavoráveis à valorização e qualificação do ensino público e dos(as) educadores(as) que a ele se dedicam.

Neste contexto, surge minha preocupação com a educação das crianças e com a formação dos(as) docentes do Ensino Fundamental, que foi se configurando durante os vinte anos que tenho dedicado ao ensino público estadual, presenciando suas mazelas, o descaso dos poderes políticos, a angústia dos(as) educadores(as) frente aos inúmeros problemas e limitações enfrentados e à proporção de indivíduos que não concluem os anos iniciais alfabetizados.

Por outro lado, meu desejo pelo estudo sobre a constituição dos(as) formadores(as) de professores(as) emerge das aprendizagens que desenvolvi, durante cinco anos, atuando como formadora no contexto da Educação Contínua de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto à Secretaria Municipal de Educação de uma cidade de médio porte do interior paulista. Trabalhar como professora formadora favoreceu-me o distanciamento epistemológico do contexto educacional público, para perceber a relevância da formação dos(as) formadores(as) no fomento de mudanças quanto ao trabalho docente e à realidade das escolas.

Enquanto pesquisadora da temática da formação dos(as) educadores(as), que buscava coerência com as idéias de Paulo Freire, nos estudos sobre a aprendizagem da docência, ao longo da vida e da trajetória de profissionalização, optei por nomear esse processo de *constituição*, pois o termo sugere uma forma ampla de explicar como nos tornamos indivíduos e profissionais, mediante modos próprios de viver as experiências. *Constituir-se* envolve relações entre elementos intrínsecos (dos indivíduos) e extrínsecos (do meio), que nos desafia a aprender com o corpo inteiro, quando algo nos move a refletir, agir, decidir, resistir. Nesta perspectiva, ninguém pode constituir o outro, nem tampouco consegue constitui-se sozinho, na solidão e no vazio, pois esta ação requer um movimento dialético entre os elementos que se colocam de dentro para fora, e de fora para dentro das pessoas.

Intencionando permitir uma ampla compreensão das situações que impulsionaram a realização desta pesquisa, bem como dos elementos que a compõem, demonstrando intimidade com a abordagem biográfica que adotamos, apresentarei, de maneira sucinta, minha história de profissionalização. Em seguida, serão apresentados o problema, as questões, objetivos, metodologia e referencial teórico que configuram esse trabalho.

## Experiências fundantes<sup>2</sup>

Minha opção pela carreira de professora começa em 1984, com o ingresso no Ensino de 2º. Grau, atualmente denominado Ensino Médio, o qual apresentava natureza profissionalizante, determinada pela Lei 5692 de 1971. Este curso, chamado de Habilitação Específica para o Magistério, era constituído por um currículo que tinha por finalidade oferecer educação geral e formação especial, com predominância desta última, em três anos. Havia, ainda, a possibilidade de realizar o quarto ano, voltado à preparação para o trabalho com crianças da pré-escola, etapa anterior ao início da alfabetização. Embora não cumprisse tal objetivo com eficiência, este curso habilitou-me para atuar com as crianças das séries iniciais do Ensino de 1º. Grau (hoje chamado de Ensino Fundamental), e da Educação Infantil, aos 18 anos de idade. Aos 19 anos, acumulava duas atividades que poderiam, e deveriam, estar em sintonia: a atuação como professora das séries iniciais, em uma escola pública da rede estadual de ensino de São Paulo, e os estudos de Pedagogia, realizados em uma universidade pública paulista.

Posso afirmar que tive ótima formação quanto aos conhecimentos pautados na Filosofia, Sociologia, Psicologia e História da Educação, embora não conseguisse utilizá-los em minhas reflexões e ações pedagógicas, construídas no cotidiano de uma escola de periferia urbana, onde encontrava salas com mais de 35 alunos e alunas, que permaneciam quase seis horas dentro da instituição, sem recursos materiais e físicos adequados à educação dos 7 aos 10 anos. As escolas públicas estaduais, de maneira geral, careciam, e ainda carecem, de tais recursos e de profissionais em número suficiente e bem preparados, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Quando os recursos chegam são escassos, e a equipe escolar é obrigada a pedir colaboração da comunidade para a manutenção e reposição de tais recursos.

O descaso com a educação das crianças das camadas populares, perpetrada pela administração dos órgãos governamentais, se estendia à administração e ao trabalho pedagógico dentro das unidades escolares, produzindo a concepção de que a elas pode-se oferecer qualquer coisa, de qualquer forma, pois “carecem de tudo” e, por isso, o mínimo é suficiente. A suposta autonomia de cátedra, que o poder público garante ao trabalho

---

<sup>2</sup> Em sua obra **Pedagogia da Esperança** (2003a, p. 19), Paulo Freire menciona as referências que tem feito, em entrevistas ou diálogos com intelectuais, a tempos fundantes, relacionados a tramas remotas que o envolveram, e que precederam seus tempos de trabalho no SESI. Tais tempos são qualificados desta forma por terem oferecido as bases de sua constituição como homem e como educador, ajudando a edificar seu pensamento dialético, constantemente reelaborado. Apropriei-me do sentido dado à palavra *fundante* pelo autor, a fim de evidenciar a importância das experiências e idéias que moveram a busca pela pesquisa relatada.



pedagógico nas escolas, nos lança a esta armadilha e nos conduz a atitudes desumanas, em diversas ocasiões.

A esses problemas, somavam-se os de ordem emocional, causados pela angústia e sentimento de incompetência, que eu sofria pela falta de entendimento da realidade da escola pública, pelo desconhecimento de como enfrentá-la de maneira humana e pedagógica, numa situação de completa solidão, sem apoio institucional à minha inexperiência de professora iniciante. A necessidade de resolver os problemas me impulsionava a estabelecer parcerias com professores(as) experientes e solidários(as), comprometidos com os estudos e com o cuidado daquelas crianças, em condições precárias de vida, parcialmente vestidas no frio, vítimas da escabiose e outras infestações, algumas agitadas, outras apáticas frente às aulas que planejávamos.

Após dois anos de total frustração, por não saber como agir diante do processo de alfabetização, que não se concretizava na sala de aula, e diante do mal estar que se instalava em mim, ao tentar fazer-me professora em meio às relações conturbadas que envolviam os âmbitos administrativo, burocrático e pedagógico das instituições públicas de ensino, resolvi abandonar o magistério e procurar outros espaços educativos, onde pudesse utilizar os conhecimentos relacionados à Pedagogia.

Apesar da sensação de fracasso, retornei ao sistema estadual de ensino como professora efetiva, após ser aprovada em concurso público e assumir novo cargo, em outra área periférica da cidade onde resido. Desde então, há vinte anos aproximadamente, tenho vivenciado as injustiças cometidas contra as escolas e aos(às) profissionais do ensino, pelas políticas públicas estaduais, que comprometem a qualidade da educação com o aumento de processos burocráticos e determinações legais que emperram o trabalho pedagógico e a autêntica autonomia das instituições; os poucos investimentos financeiros, as restrições de direitos aos(às) educadores(as), o achatamento dos planos de carreira, a elaboração de medidas para mudanças, que não são cumpridas, fatores que originaram profundo desencanto e descrença em relação ao trabalho educativo.

Tais experiências guardavam distância do aprendizado exclusivamente conceitual adquirido no curso superior de Pedagogia, cujo objetivo era a formação de formadores(as), que deveriam preparar os(as) professores(as) das séries iniciais no Ensino Médio, bem como a formação de especialistas, que seriam responsáveis por cargos administrativos e de orientação pedagógica, oferecidos pelos sistemas públicos de ensino. Lamentavelmente, os dois espaços institucionais, nos quais me constituía professora, não se

encontravam, não mantinham interlocução, como se estivessem em momentos históricos distintos, atendendo a fins que não convergiam.

Tornei-me pedagoga no final de 1990 e até esta data, mesmo decorridos dez anos do retorno de Paulo Freire do exílio, nunca estudara sobre ele na universidade. Curiosamente, por alguma razão que escapa à minha memória, adquiri a obra *A importância do ato de ler*, em 1985, enquanto cursava o Magistério. No entanto, desconhecia a história deste educador brasileiro, mundialmente valorizado, que ousou revolucionar o pensamento educacional, por meio de uma abordagem social, filosófica e antropológica, de natureza crítica e humanista. Infelizmente, a falta de informações sobre sua vida e sua produção me impediu de conhecê-lo pessoalmente, dentro de meu país, e vivendo no mesmo estado. Atualmente, acredito compreender as razões desta lacuna imperdoável em minha formação, como pedagoga e professora.

Meu encontro com o pensamento de Paulo Freire se deu após o ano de 2001, quando iniciei trabalhos no âmbito da educação contínua de professores(as), na Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior paulista, onde resido. Durante quase cinco anos desenvolvi, como integrante de um grupo de formadores(as) e gestores(as) administrativos e pedagógicos, diferentes propostas de formação, destinadas a professores(as) das séries iniciais, da educação de jovens e adultos, da educação complementar<sup>3</sup>, e outros profissionais, buscando uma perspectiva democrática de educação.

Enquanto educadora, que acabara de deixar a sala de aula para enxergar o universo da docência sob novo ponto de vista, auxiliada pelo olhar de pesquisadora construído no decorrer dos estudos de mestrado, compreendia as condições em que as professoras e professores estavam se constituindo e constituindo suas ações, posturas, concepções, relações, crenças, sentimentos, dentro da realidade das escolas e do sistema de ensino. Procurava, junto ao meu grupo de trabalho, identificar os problemas enfrentados nas instituições escolares e atender as demandas dos(as) educadores(as) por formação. A partir dos contatos estabelecidos com diversos profissionais das escolas, levantávamos questões a serem discutidas, e mudanças a serem conduzidas, num processo coletivo de tomada de decisões sobre diversos

---

<sup>3</sup> Proposta Educacional da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara/SP, que apresenta uma estrutura integrada de oficinas, visando o desenvolvimento social e cultural da criança e do adolescente, entre 6 e 14 anos de idade. As oficinas oferecidas são: Texto I (leitura e escrita), Texto II (Informática), Relações, Recreação e Jogos, Expressão (Arte), Música e Canto, e Práticas de Organização do Cotidiano. Os(as) estudantes, agrupados por idade, participam das oficinas em sistema de rodízio, têm horário reservado para cumprimento das tarefas escolares (solicitadas pela escola regular, freqüentada em horário diverso) e recebem boa alimentação na instituição.

assuntos; orientávamos estudos e planejávamos espaços nos quais os(as) educadores(as) seriam ouvidos(as) e atendidos(as).

Apesar da escassa leitura que eu detinha a respeito das concepções de Paulo Freire, intuitivamente considerava que guardavam contribuições de extrema relevância para a instauração de transformações no âmbito da formação dos(as) educadores(as). Não contava com informações seguras nesta direção, mas vislumbrava a imensa abrangência de sua obra, recusando a idéia de que ele havia produzido apenas um método para alfabetização de pessoas adultas, como muitos defendem equivocadamente. Presumia a profundidade e a amplitude de seus estudos sobre educação, e pude constatar minhas suposições ao iniciar as leituras de seus livros e textos.

Após realizar algumas leituras da obra de Freire, constatei que sua pedagogia progressista indica caminhos revolucionários para o fortalecimento dos(as) educadores(as) na condução de suas lutas por melhores condições de trabalho e de carreira, melhores salários, melhor qualidade da educação e das escolas, melhor formação. Ao propor uma práxis conscientizadora, fundada na ação dialógica, a partir da qual aprendemos em comunhão para a libertação de todos(as), Paulo Freire denuncia práticas autoritárias de manipulação, alienação e invasão cultural, que disseminam certezas históricas, a impossibilidade de mudar as relações de dominação, e anuncia uma existência pautada na incerteza, na possibilidade da mudança, nas relações de igualdade e solidariedade, na construção conjunta do conhecimento, por meio da curiosidade epistemológica, da pergunta, da problematização do mundo.

Ao teorizar como homens e mulheres se educam, mergulhados(as) em tempos e espaços, condicionados(as) por situações opressoras, da mesma forma como se percebem inconclusos(as), capazes de reorientar suas escolhas e ações, libertando-se da condição de dominados(as), Paulo Freire se refere a toda a humanidade, e não apenas aos(as) alfabetizando(as) adultos(as). Ao teorizar a ação humana de conhecer, no mundo, com o mundo e com os outros, este educador desenvolve concepções sobre o papel e as ações daqueles(as) que assumem o compromisso com a educação formal e não formal de diferentes gerações, analisando e desvelando processos bancários de formação, ao mesmo tempo em que propõe o estudo da realidade, mediado pelo conceito, por meio da intersubjetividade.

A partir desta constatação, dialogar sobre as teorias de Freire e a constituição dos(as) educadores(as) significa colocá-las em articulação, dentro de uma área de educação e pesquisa que pouco se apropria do legado desse autor para a proposição de mudanças radicais no campo da educação: a educação contínua. Trazer a pedagogia progressista, comumente relacionada à alfabetização de adultos e aos movimentos populares, para discussões sobre a

educação contínua de professores(as), nos sistemas públicos de ensino, poderá parecer uma atitude subversiva, no mínimo imprópria, sob o olhar de alguns pesquisadores(as) acadêmicos(as), devido ao domínio que outras vertentes teóricas, e seus(suas) devidos(as) autores(as), exercem sobre essa área de estudos. No entanto, o conhecimento amplo da produção freireana permite identificar preciosas contribuições teórico-práticas para a indicação de novas abordagens do processo de desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as) e formadores(as).

Tenho observado que a ação dos(as) formadores(as) que desenvolvem programas de formação contínua, elaborados e implementados pelo sistema público de educação do Estado de São Paulo, atinge grande contingente de educadores(as), pois as certificações dos cursos oferecem vantagens na carreira e no desempenho da função docente. Além disso, a necessidade em aperfeiçoar conhecimentos, diante dos desafios enfrentados no decorrer da trajetória docente, motiva um número considerável de professores(as), em diferentes estágios do desenvolvimento profissional, a inscreverem-se nos cursos mencionados. Os problemas que emergem da prática pedagógica, e da estrutura dos sistemas de ensino, impulsionam os(as) educadores(as) à busca de alternativas para a resolução destes problemas, por meio dos programas de formação. Suas expectativas comprovam este fato.<sup>4</sup>

Apesar dos problemas freqüentes, tecidos no interior do complexo escolar, e do sentimento de desânimo e impotência sentido pelos(as) educadores(as), devido às limitações impostas pelo funcionamento e pela organização do sistema político vigente, sempre constatei, em um grande número de professores(as), um visível interesse em melhorar seu desempenho quanto ao ensino, o que os(as) conduzia à busca por diferentes formas de aprendizado profissional. No entanto, apresentavam dificuldades para identificar suas reais necessidades e, comumente, deduziam padecer de um *déficit* metodológico. Por isso, procuravam descobrir e explorar novas soluções para situações pontuais, sem vislumbrarem os determinantes mais amplos dos problemas enfrentados em seu cotidiano de trabalho. Quando as alternativas encontradas não atendiam às suas expectativas, acabavam por adotar duas posições: ou estavam se mostrando ineficientes na tarefa de ensinar, ou as crianças eram incapazes de aprender. Essa situação gerava o que Esteve (1995, p. 98) denomina de “mal-

---

<sup>4</sup> Ofereci questionários a 52 professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2007, que atuavam no sistema público estadual de ensino de São Paulo, a respeito das expectativas quanto ao Projeto de Educação Continuada “Teia do Saber”, e das contribuições oferecidas pelo curso à formação profissional e à prática docente. O projeto foi desenvolvido pelo Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior – ITES, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e atendeu professores(as) dos municípios próximos à cidade de Taquaritinga/SP. Minha participação neste projeto se deu como formadora, no planejamento e desenvolvimento de estudos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

estar docente”, expressão que utiliza para “descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

O trabalho no interior da escola pública me permitiu observar que os(as) educadores(as) não percebem que as contradições e ambigüidades presentes na organização e funcionamento do complexo escolar, e do sistema educacional, impedem uma visão mais acurada, abrangente e desveladora da realidade na qual se inserem. Este cenário salienta a relevância do papel do(a) formador(a), quanto às relações que estabelece com os(as) professores(as) por meio dos conhecimentos e procedimentos trabalhados nos programas de formação.

Muitas têm sido as queixas que os(as) educadores(as) manifestam dos cursos, afirmando que raramente se mostram significativos e interessantes. Entre as maiores insatisfações destacam a falta de espaço para discutirem seus saberes e suas experiências, de compartilharem seus percursos. Portanto, pensar a formação de professores(as) implica pensar a postura de formadores(as), que considerem os(as) primeiros(as) como sujeitos de sua formação.

Mas, de quem estamos falando quando denominamos alguém como formador(a) de professores(as) na Educação Contínua? Como ele(a) se forma e constrói conhecimentos no decorrer de sua trajetória de atuação?

Ao receber a proposta para atuar como formadora de professores(as), eu desconhecia as respostas a essas questões e, com o passar do tempo, formulei outras devido à preocupação em contribuir, de maneira significativa, para o crescimento de meus(minhas) colegas e para o meu próprio crescimento. Questionava-me a respeito dos procedimentos a serem utilizados e dos valores e atitudes a serem assumidos, quanto às relações a serem estabelecidas com os(as) educadores(as), sobre os espaços e tempos a serem organizados de forma adequada a cada modalidade de formação, sobre as prioridades a serem atendidas, considerando os contextos de atuação, as dificuldades, necessidades e interesses de aprendizagem dos(as) professores(as), em relação ao conhecimento educacional e à prática pedagógica.

Nesse processo de aprendizagem profissional, trabalhei junto a uma equipe de forte compromisso social e político com a prática educativa, empenhada na construção de uma educação pública democrática e de boa qualidade, o que favoreceu a ampliação e o fortalecimento de idéias voltadas à construção de propostas de formação de caráter participativo e dialógico, planejadas e desenvolvidas com diferentes educadores(as). Neste

período, pude viver um tempo fértil de crescimento pessoal e profissional, compartilhado com especialistas da SME (Secretaria Municipal de Educação), professores(as), coordenadores(as), gestores(as), assistentes educacionais pedagógicos – AEP, crianças, autoridades, e pautados em estudos, eventos, discussões e reflexões grupais.

No entanto, a preocupação em avaliar o próprio desenvolvimento profissional, realizando uma metacompetência, ou seja, a análise crítica das próprias ações de formação (ALTET *et al*, 2003), não se originou apenas de uma experiência fundada na reflexão e construída com parcerias competentes e comprometidas. As habilidades intelectuais necessárias à estruturação do trabalho, ao rigor científico para a seleção, organização e sistematização de concepções teóricas e procedimentos, à criação de diferentes olhares sobre a realidade educacional, analisando situações e propondo intervenções, constituíram um legado de minha história de formação científica, vivenciada durante o mestrado. Portanto, é preciso considerar que a profundidade das reflexões realizadas no processo de formar educadores(as) não resultou naturalmente de uma profusão de interferências do meio. As formas de raciocinar sobre o trabalho se tornaram mais sofisticadas e abrangentes ao serem orientadas por uma conduta de pesquisa.

Evidentemente, considerando a perspectiva dialética de compreender o processo de crescimento humano, assim como os tempos, espaços e relações inerentes a ele, o aprendizado da função de formadora nem sempre ocorria de maneira harmoniosa, equilibrada. O enfrentamento de conflitos, que se instauravam entre a busca por autonomia e criatividade no processo de fazer-se e atuar, e a organização de forças políticas contrárias a esta autonomia, nos obrigavam a adotar táticas adequadas às nossas estratégias<sup>5</sup>. A cada conflito, vivenciado na edificação do trabalho ou no redimensionamento das relações, eu acumulava questões que intencionava responder sobre tudo que observava, estudava, sentia, produzia, discutia, e registrava reflexões, teorias, dúvidas, situações vividas, idéias e opiniões.

De maneira geral, a diversidade de ações e projetos desenvolvidos, que exigiam diferentes conhecimentos, o repensar de posturas e práticas no estabelecimento das relações profissionais, os estudos realizados, os questionamentos, as reflexões e idéias geradas nos momentos de planejamento, discussões e ações coletivas, os problemas enfrentados em diferentes âmbitos do trabalho, entre outras experiências, contribuíram para a construção de

---

<sup>5</sup> As concepções de estratégia e tática são elucidadas por Freire (2003) ao se referir sobre a luta de classes: “Uma coisa é chamar a atenção dos militantes que continuam brigando por um mundo menos feio da necessidade de que suas táticas, primeiro, não contradigam sua estratégia, seus objetivos, seu sonho; segundo, de que suas táticas, enquanto caminhos de realização do sonho estratégico, se dão, se fazem, se realizam na história, por isso, mudam, e outra é simplesmente dizer que não há mais por que sonhar”. (FREIRE, 2003a, p. 91)

um novo olhar sobre os processos de formação contínua de professores(as), e para o surgimento de uma problemática envolvida nesses processos: *como pensar a formação dos(as) professores(as) sem considerar a formação os(as) formadores(as)?*

A partir das experiências vividas como formadora, das questões que as acompanharam e dos desafios enfrentados, empenhei-me na construção da pesquisa que passo a apresentar.

### **Do problema ao delineamento da pesquisa**

Neste trabalho científico, a constituição profissional e o trabalho dos(as) educadores(as) que desempenham a função de formadores(as), no planejamento, ou na implementação, das políticas públicas estaduais paulistas para a formação de professores(as), representa o ponto de partida dos estudos. A seleção destes sujeitos, e do contexto mencionado, não se deu ao acaso. Está relacionada à minha trajetória como docente e formadora, bem como ao sistema educacional ao qual me vinculo, que emprega grande parcela dos(as) professores(as) da rede pública no Estado de São Paulo, e apresenta um histórico de longa data na Educação Contínua de seus(suas) profissionais.

A delimitação dos sujeitos pesquisados, e do contexto no qual atuam, favorece o olhar sobre a constituição dos(as) formadores(as) de professores(as), de suas formas de pensar e agir, seus percursos profissionais, em relação dialética com o universo das políticas e propostas efetivadas pelo sistema público de ensino, que representa e impõe a ideologia do poder hegemônico das classes economicamente favorecidas. Portanto, situar os sujeitos e o contexto de trabalho no qual atuam possibilita a inserção de quem pesquisa no âmbito das relações entre esses dois fortes e relevantes componentes da educação: o indivíduo e o sistema. A análise dessas relações está no centro das discussões desta pesquisa.

Por meio das Oficinas Pedagógicas e da ação dos(as) supervisores(as)<sup>6</sup>, agentes formativos ligados às Diretorias de Ensino, que oferecem orientações técnicas aos(as) educadores(as), a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE/SP – propõe e desenvolve programas, projetos e cursos de educação continuada, para disseminação de

---

<sup>6</sup> Enquanto proponente e executor participante de políticas educacionais, o supervisor de ensino é, ao mesmo tempo, elemento de articulação e mediação entre as políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas da rede pública e privada, exercendo, no sistema de ensino, as funções de: a) assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema; b) retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas. Maiores informações são encontradas no site: <http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/projetos/supervisores.htm>

concepções e práticas pedagógicas. Em diversos momentos, a SEE contou, e ainda conta, com a parceria de universidades e organizações não governamentais, para a elaboração das propostas de formação, pautando-se em dados estatísticos e pesquisas sobre o desempenho escolar dos(as) alunos(as), principalmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No que concerne às políticas de educação continuada, efetivadas pelos órgãos relacionados à SEE/SP, diversos(as) autores(as) têm levantado caracterizações e críticas, que ajudam a compreender a construção e implementação das propostas e programas, bem como a buscar novos caminhos para a transformação dos mesmos.

Desde o início da década de 1970, em que ocorreu a Reforma do Ensino de 1º e 2º. Graus, e meados da mesma década, quando aconteceu a Reforma da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, momento no qual se presenciou a implementação de ações sistematizadas do poder público no âmbito do treinamento e capacitação profissional de professores(as), devido à introdução de uma segmentação entre docentes e especialistas da educação, assim como a especialização e fragmentação dos conteúdos, verificou-se o distanciamento da programação dos cursos em relação aos problemas reais que os(as) educadores(as) enfrentavam no contexto escolar. (PALMA FILHO e ALVES, 2003)

A SEE/SP, por intermédio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, se propôs a diversificar sua atuação no campo da formação dos(as) profissionais do ensino, devido à presença do novo alunado que adentrou a escola, favorecido pela democratização das ofertas de vagas nas séries iniciais, que removiu o estrangulamento provocado pelos exames que condicionavam a passagem do ensino primário para o ginásio<sup>7</sup>. Um conjunto de ações foi iniciado pelo sistema de ensino a fim de oferecer embasamento teórico e orientações metodológicas ao(às) professores(as) e gestores(as), visando contribuir para a superação do fracasso escolar do novo contingente de alunos, considerado despreparado para a escola, na forma como ela se encontrava organizada (PALMA FILHO e ALVES, 2003).

Nesta época, surgiu o projeto de Monitoria nas Delegacias de Ensino, em parceria com as universidades, que consistia na designação de professores(as) que, parcialmente afastados(as) das atividades docentes, fizeram a mediação entre a rede de ensino e a academia, com o propósito de contribuir para a formação dos(as) colegas. A CENP, assessorada pela Universidade, investiu no aperfeiçoamento dos(as) monitores(as), para

---

<sup>7</sup> Atualmente denominados pela SEE/SP de Ciclo I do Ensino Fundamental (Ensino Primário – 1ª. à 4ª. série) e Ciclo II do Ensino Fundamental (Ginásio – 5ª. à 8ª. série).



atuarem em suas regiões e, por sua vez, as Delegacias<sup>8</sup> de Ensino, por meio das Orientações Técnicas, aumentaram e diversificaram suas ações, num processo que envolvia a CENP, as Universidades e os(as) profissionais da rede pública. Durante a década de 1980, essas ações de formação foram ampliadas, com destaque para o uso de sistema de multimeios, em decorrência da implementação do Projeto Ciclo Básico e da discussão da Reforma Curricular pela SEE/SP. (PALMA FILHO e ALVES, 2003)

Nos anos de 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394 de 1996, acarretou um grande conjunto de reformas políticas, com o objetivo de modificar o sistema de educação, as práticas pedagógicas e a formação de professores(as), considerando que as mudanças culturais e tecnológicas da sociedade do conhecimento aumentaram a demanda por uma educação de qualidade. Neste período, as pesquisas sobre a docência e o trabalho docente questionavam o paradigma da racionalidade técnica que caracterizava a formação inicial e continuada dos(as) educadores(as), provocando um repensar sobre as concepções de docência, de formação do(a) educador(a) e sobre as políticas relacionadas a essa formação. Grandes investimentos foram feitos em programas de formação continuada – cursos e oficinas, no período de 1997-2002, envolvendo professores(as) da Educação Básica. (GARRIDO e BRZEZINSKI, 2006)

Apesar de todo investimento feito pelo poder público, no sentido de contribuir para a formação dos(as) educadores(as), no decorrer destes anos, desde que as Oficinas Pedagógicas foram criadas no interior das Delegacias de Ensino para oferecer orientações técnicas, não se tem registro de avaliações consistentes sobre a melhoria da qualidade do ensino.

Embora as Oficinas Pedagógicas, oferecidas pela SEE/SP, sejam apontadas por uma parcela dos(as) professores(as) como experiências bem sucedidas (BALZAN, 1996), algumas críticas a essas iniciativas de formação devem ser consideradas. Uma delas refere-se à dificuldade encontrada pelos(as) professores(as) para socializarem as experiências adquiridas nos cursos, pois não há vagas disponíveis para todos. As ações de capacitação têm sido desenvolvidas, em grande parte, por intermédio de multiplicadores(as), capacitadores(as) ou professores(as), de forma direta, pelos próprios órgãos da Secretaria, ou de forma indireta, pelo ensino à distância ou parcerias e terceirizações. Não são implementadas ações mais diretas com os(as) professores(as) nas escolas, que considerem suas expectativas, vivências e histórias de vida (BORGES, 2004). Os programas conservam a tendência de se pautarem

---

<sup>8</sup> Hoje são chamadas de Diretorias de Ensino.

pelos aspectos técnicos da profissão, deixando em segundo plano dimensões pessoais e culturais (BORGES, 2004).

A denúncia sobre a ineficiência desses programas de formação se estende ainda à grande defasagem entre decisões, operacionalização e chegada do material às mãos dos(as) professores(as); aos entraves para o acompanhamento e controle dos projetos; ao gigantismo da rede; à rotatividade dos(as) professores(as); à necessidade de uma revisão das estratégias utilizadas, entre outras (BORGES, 2004)

Atualmente já dispomos de conhecimentos sobre os fatores de continuidade e de complexidade que envolvem os processos de aprendizagem da docência e, portanto, não é possível ignorar o anacronismo dos cursos de formação continuada, se defendemos a melhoria da qualidade do ensino.

Enquanto a SEE/SP ainda adota modelos de formação de educadores(as) pautados na fragmentação de conteúdos, na descontinuidade de ações, na racionalidade técnica, nas relações verticais autoritárias de conhecimento, em perspectivas exógenas de solução para os problemas enfrentados no contexto escolar, há tempos as pesquisas acadêmicas apontam para o planejamento de projetos de formação baseados nas necessidades ou solicitações dos(as) professores(as) (GARCIA, 1997); em uma perspectiva mais histórica, social e crítica, a partir de uma concepção de ser humano menos fragmentado (MARIN, 2003); em um paradigma mais globalizante que una pesquisa e ensino, conhecimento científico e conhecimento cotidiano, teoria e prática, sujeito e objeto (PIMENTEL, 2003); em um processo de formação que tenha como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização deste saber; que considere as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério e o dia-a-dia na escola, como um *lócus* de formação; que favoreça processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, e que articulem os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, políticos-sociais, ideológicos, éticos e culturais (CANDAUI, 2001).

Garrido e Brzezinski (2006) afirmam que é preciso reconhecer os saberes e as prioridades investigativas dos(as) professores(as), desafiando-os(as) intelectualmente, orientando-os(as) nos caminhos da pesquisa, oferecendo condições de proteção para os riscos e dificuldades da tarefa de repensar-se e repensar a escola. Entretanto, as autoras observam que o impacto dos resultados de um processo de formação, concebido numa cultura de pesquisa que respeita o(a) professor(a), esbarra na centralização do sistema educacional, na desvalorização da profissão e nas condições de trabalho docente.

Os estudos de Damasceno e Monteiro (2007) revelaram que a boa formação continuada é aquela na qual se aprende algo que contribua para a prática docente. Em seus estudos, as autoras concluíram que as professoras constroem e reconstróem suas aprendizagens da docência a partir de experiências vivenciadas em diferentes contextos de formação, e necessitam de apoio pedagógico para que possam (re)construir a aprendizagem docente. Portanto, é preciso que as propostas de formação pensem nos(as) professores(as) como profissionais intelectuais, com potencial ativo e reflexivo, capazes de (re)construir conhecimentos.

Considerando os estudos apresentados, a vivência do meio escolar, que marcou minha história como pessoa e professora, e os aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa, não há como ignorar a urgência de discutirmos perspectivas de formação que transcendam as abordagens de natureza técnico-pedagógica, pois estamos certas de que o processo educativo é essencialmente social, relacional, comunicativo, político. Portanto, seria mais adequado falarmos em constituição dos(as) educadores(as), e não em formação, pois entendo esta última como ação de “enformar” pessoas, conhecimentos, mentalidades. Explicitarei melhor esse posicionamento.

Minha experiência profissional como formadora de professores(as), assim como os estudos realizados sobre a pedagogia de Paulo Freire, fundamentada em princípios democráticos e éticos, e no compromisso político com a educação de todos(as) (alunos/as e professores/as), possibilitaram refletir sobre capacidades, atitudes e práticas necessárias à atuação de formadores(as) e professores(as), e sobre a elaboração de processos de formação que respeitem e considerem suas histórias, conhecimentos e realidades.

Freire (2004) estabelece que a pedagogia do(a) oprimido(a) deve ser forjada com ele(a) e não para ele(a), na luta pela recuperação de sua humanidade. E oprimidos(as) são também os(as) educadores(as) que sofrem com o descaso dos poderes políticos, o autoritarismo vigente nas instituições e sistemas de ensino, as precárias condições de trabalho, a desvalorização profissional e social, os baixos salários, o sucateamento da educação pública, os dilemas, conflitos e problemas vivenciados no contexto escolar, a insuficiente e inadequada formação, entre outros fatores.

Portanto, os(as) professores(as), juntamente com os(as) formadores(as), necessitam superar a condição de oprimidos(as) pela inserção crítica na realidade, na e pela busca do direito de ser, do qual são privados(as) pelos que limitam sua capacidade de pensar o próprio trabalho, condicionando-os(as) ao papel de meros(as) executores(as) de práticas (FREIRE, 2004). Para Freire (2004), toda forma de mediação entre os indivíduos,

caracterizada pela prescrição, se constitui em uma imposição. Pela alienação que acarreta, a prescrição torna a consciência “hospedeira” da consciência opressora.

A construção de caminhos para a realização desta pesquisa e o repensar sobre a constituição e o trabalho daqueles(as) que formam professores(as), na perspectiva da pedagogia freireana, foi enriquecida e ampliada pela inserção nos estudos do NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Educação, da Universidade Federal de São Carlos. Tais estudos, voltados ao aprofundamento teórico e ao desenvolvimento de práticas educativas e sociais, pautados nas concepções e princípios da Aprendizagem Dialógica, e realizados no âmbito da universidade e da rede pública de ensino, contribuíram decisivamente para uma mudança de meu olhar sobre como as pessoas *vão se constituindo, no mundo, com o mundo e com os outros*. (FREIRE, 1985)

O conhecimento dos referenciais teóricos e metodológicos adotados pelo NIASE, e elaborados pelo CREA – Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades -, da Universidade de Barcelona, me ajudou na análise crítica dos processos pelos quais as pessoas desenvolvem aprendizagens e as utilizam na superação de barreiras que enfrentam no mundo da vida e na esfera dos sistemas. Além disso, me permitiu experimentar uma nova maneira de fazer pesquisa e de estabelecer relações com diferentes pessoas, descobrindo nestas relações a chave para o próprio desenvolvimento.

Portanto, mobilizada pelo histórico profissional que carrego, analiso o problema apresentado, questionando fundamentalmente nesta pesquisa: *Como vem se dando a constituição dos(as) formadores(as) de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam, ou atuaram, em programas de educação contínua, efetivados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e como reorientar as propostas de tais programas, no âmbito da pesquisa e da formação, a partir da trajetória de vida e de profissão destes(as) formadores(as), mediante os pressupostos da Pedagogia Progressista de Paulo Freire?*

A questão central deste projeto constitui uma síntese da formulação de outras questões, que envolvem os processos de formação e a formação de formadores(as), que me desafiaram no decorrer de minha atuação como formadora. Essas questões contribuíram para a construção dos procedimentos de pesquisa - entrevistas e diálogos - e auxiliaram no desvelamento das concepções<sup>9</sup> dos sujeitos investigados, reveladas em seus discursos. De maneira geral, elas envolvem as seguintes indagações :

---

<sup>9</sup> O termo “concepções” refere-se às *leituras de mundo e leituras da palavra* (FREIRE, 1985) sustentadas pelos sujeitos.

a) O que é formar? O que se entende por prática de formação? A que princípios e objetivos essa prática atende? Qual a concepção de formação continuada que se defende?

b) Para que e como formar formadores(as)? Qual o perfil de formador(a) que se defende? Por quê?

A busca pelas respostas a essas e outras questões me levou a encontrar em Paulo Freire potenciais caminhos teóricos e práticos, coerentes com o momento histórico e sócio-cultural que enfrentamos, para a perspectiva de mudanças nas relações educativas entre formadores(as) e professores(as), vislumbrando contribuições às pesquisas e propostas de formação. Tal busca motivou o estabelecimento dos seguintes objetivos para a realização desta pesquisa:

### **Objetivo geral:**

1. Investigar o potencial teórico-metodológico da *práxis* freireana, construindo conhecimentos orientados à transformação das pesquisas e propostas sobre formação de educadores(as), por meio da coleta e análise dialogada das histórias de vida de dois formadores, que atuam na Educação Contínua de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando a confluência de aprendizagens que participam na constituição de seus perfis profissionais.

### **Objetivos específicos:**

1. Demonstrar a potencialidade da *práxis* freireana, e dos referenciais teórico-metodológicos nela fundamentados, para a análise dos elementos que se destacam no processo de aprendizagem profissional dos(as) formadores(as) de professores(as), no decorrer de suas trajetórias de vida;
2. Compreender, a partir de diálogos com os sujeitos, cujos percursos foram pesquisados, como as maneiras de constituir-se formador(a) de educadores(as) contribuem para a transformação dos indivíduos e de suas formas de trabalho, considerando a relação dos seres humanos no mundo, com o mundo e com os outros.
3. Construir e propor caminhos compartilhados de reorientação das pesquisas e propostas de educação contínua de educadores(as), fundamentados na dialogicidade freireana e nos pressupostos da Metodologia Comunicativo-Crítica, visando transformações nas relações humanas e nos contextos que elas envolvem.

Os objetivos estão relacionados à hipótese que sustento de que os princípios da pedagogia freireana oferecem orientações importantes e necessárias aos estudos e ações voltados a uma educação contínua progressista dos(as) educadores(as), considerando que são universais e atendem a uma diversidade de situações educativas, que ocorrem em diferentes espaços. Tal hipótese se constituiu desde o momento em que me encontrei com a pedagogia freireana por meio do trabalho como formadora, segundo a qual seus princípios oferecem orientações importantes e necessárias aos estudos e ações voltados a uma educação contínua progressista de educadores(as), considerando que os pressupostos desta pedagogia são universais e atendem a uma diversidade de situações educativas que ocorram em diferentes espaços.

Nos dias atuais, em que se inicia a segunda década do século XXI, ainda verificamos a necessidade e a urgência de uma educação humanista, crítica, desveladora, ética e totalizante, que integre a leitura de mundo e a leitura da palavra, a fim de que possamos nos preparar para o enfrentamento das ideologias, das lutas de classe e das formas de dominação que, embora negadas dentro das complexas relações sociais que se modificam constantemente, nos oprimem cotidianamente e exigem o repensar de táticas para a concretização de transformações, na vida comum e nos sistemas.

Ao constatar, por meio da revisão e reflexão da obra de Paulo Freire, que sua *práxis* histórica é tão atual e necessária à educação das crianças, jovens e adultos da atualidade quanto a tecnologia, nos propusemos a demonstrar o potencial dessa *práxis* para os trabalhos científicos e práticos de educação contínua dos(as) educadores(as) e seus(suas) formadores(as). Afinal, esses(as) profissionais detêm a capacidade de lançar as bases para o desenvolvimento de processos humanizadores ou desumanizadores nas relações que estabelecem, como se tem verificado historicamente. Empenhadas nesta proposição, acreditamos que os condicionantes sociais, históricos, culturais que envolvem a vida dos seres humanos em todos os âmbitos, impondo limitações ou oportunizando transformações, possam ser identificados e analisados dentro das histórias de vida e profissão de cada pessoa, e nos ajudar a construir caminhos para uma educação contínua progressista dos(as) educadores(as).

Para adentrar na complexidade dos processos de formação dos(as) formadores(as), compreendendo como seus diversos modos de pensar, atuar, conhecer, solucionar problemas e relacionar-se com os(as) outros(as) vão se constituindo em sua trajetória profissional, considerarei adequado colher narrativas sobre as histórias de vida e de formação dos sujeitos envolvidos, por meio de entrevistas semi-estruturadas (LUDKE &

ANDRÉ, 1986), bem como compreender e analisar essa constituição, na medida em que construíam o trabalho de formação dos(as) educadores(as), a partir de diálogos (FREIRE, 2004) estabelecidos entre cada participante e a pesquisadora. As informações colhidas são analisadas a partir dos pressupostos da Metodologia Comunicativo-Crítica (GÓMEZ *et al*, 2006) e de acordo com o referencial teórico da Pedagogia Progressista de Paulo Freire.

Os dois sujeitos participantes desta investigação são professores(as) formadores(as) experientes, com mais de 20 anos de experiência na formação de professores(as), que atuam na educação contínua de professores(as), no contexto das políticas públicas, definidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, os(as) quais elucidam momentos de suas histórias de vida e profissionalização que têm se destacado na constituição de seus conhecimentos como educadores(as). Um desses sujeitos participou, e ainda participa, na elaboração das políticas para formação de educadores(as), e o outro atua na implementação das mesmas.

Inicialmente, tínhamos quatro participantes nesta pesquisa: duas mulheres e dois homens. Logo que foram realizados os primeiros contatos, coincidentemente, os dois homens puderam se engajar na pesquisa, o que não ocorreu com as duas mulheres. Embora tenham demonstrado grande interesse no tema de estudo, não puderam, de imediato, se envolver com as entrevistas. Após as discussões realizadas com os membros da banca de qualificação do trabalho, avaliamos que a quantidade de dados decorrentes das duas histórias de vida, já em processo de coleta, era bastante volumoso e que a agregação dos dados referentes às demais participantes – as duas mulheres, que ainda estavam por iniciar - seria demasiado para o doutorado. Desta forma, optou-se por fazer novo recorte na pesquisa, restringindo-a a dois participantes.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi estruturada em dois momentos:

a) 1º. Momento: encontros individuais com os sujeitos participantes, objetivando compartilhar suas histórias de vida por meio de entrevistas, orientadas por um roteiro<sup>10</sup> de enunciados que evocam experiências, emoções, momentos, concepções, as quais emergem de suas trajetórias pessoais e profissionais, resgatadas pela memória e relacionadas a informações necessárias para esta investigação. Os enunciados do roteiro são agrupados por eixos temáticos, que representam instâncias da vida pessoal e profissional dos(as) participantes, e revelam suas visões sobre o campo de atuação. Este roteiro é oferecido aos(às) entrevistados(as) antes dos

---

<sup>10</sup> Apêndice A.

encontros para as entrevistas, permitindo-lhes a consulta para a narrativa, na ordem de sua preferência, sem intervenções da pesquisadora;

b) 2º. Momento: encontros entre a pesquisadora e cada entrevistado(a) para a realização de diálogos<sup>11</sup> sobre as análises que a primeira constrói a respeito de cada história de vida, e das aproximações e diferenciações entre elas. Esses encontros, realizados em duplas, a exemplo dos diálogos desenvolvidos entre Paulo Freire e outros(as) estudiosos(as), em suas diversas obras, têm por finalidade discutir e validar as análises, bem como compartilhar visões e conhecimentos sobre os assuntos pertinentes à pesquisa, que envolvem a experiência de vida e de profissão de cada participante, visando a articulação de argumentos e posicionamentos que atendam aos objetivos propostos.

As entrevistas sobre as histórias de vida foram gravadas, transcritas, e submetidas à apreciação dos sujeitos, que tiveram a oportunidade de avaliá-las e modificá-las, caso julgassem necessário. Após esta etapa, a análise feita pela pesquisadora, sobre as informações coletadas, foi compartilhada com os(as) entrevistados(as), a fim de que pudessem oferecer suas contribuições e/ou críticas às interpretações e relações elaboradas sobre os dados. Esse procedimento garantiu a maior credibilidade e validade dos resultados da pesquisa, legitimadas pela democratização na análise do material e pelas relações de igualdade.

Antes dos encontros com a pesquisadora, os(a) entrevistados(as) tiveram a oportunidade de ler os enunciados do roteiro, participar da reelaboração dos mesmos, sugerir outros, optar por responder ou não responder a eles, decidir como iniciar sua entrevista, a partir do conhecimento dos objetivos da pesquisa.

O roteiro também foi disponibilizado aos(às) entrevistados(as) com a finalidade de prepará-los(as) para resgatar da memória sensações, situações, pessoas, atividades, reflexões que se mostraram, e ainda se mostram, relevantes para sua constituição profissional. Após a transcrição dos relatos e a escrita das análises, os(a) entrevistados(as) tiveram a opção de modificar, especificar, corrigir, esclarecer informações, antes de realizarem os diálogos com pesquisadora.

Na estruturação desse trabalho, desenvolvemos sete capítulos. No primeiro, fazemos uma revisão bibliográfica sobre a formação dos(as) professores(as) e a formação dos(as) formadores(as), como ponto de partida para argumentarmos a favor da potencialidade que a *práxis* freireana apresenta ao aprofundamento e à ampliação destes estudos. As

---

<sup>11</sup> Os fundamentos do diálogo freireano, que orienta o segundo momento da pesquisa, encontram-se no texto do Apêndice F, que é disponibilizado aos sujeitos antes dos encontros.



contribuições de Paulo Freire ao tema são desenvolvidas no segundo capítulo, no qual resgatamos conceitos centrais para o trabalho aqui desenvolvido. O terceiro capítulo busca demonstrar o legado da *práxis* freireana para a área educacional no que se refere à pesquisa, destacando-a como metodologia que articula sujeito e sistema, por meio de uma perspectiva biográfica. Apresentamos, em seguida, a Metodologia Comunicativo-Crítica de pesquisa que assumimos, evidenciando sua compatibilidade com a *práxis* freireana.

A partir do quarto capítulo, nos dedicamos à explicitação de como se deu a pesquisa empírica, descrevendo as técnicas e os procedimentos utilizados e apresentando brevemente os sujeitos que dela participaram. Os capítulos cinco e seis são dedicados à análise dos elementos constitutivos dos dois participantes – Valério e José -, organizados e analisados segundo duas dimensões, que caracterizam seus percursos: as transformadoras e as limitadoras. Esses capítulos foram construídos a partir das histórias de vida dos participantes, que se encontram em apêndice<sup>12</sup>.

O sétimo capítulo é a síntese dialogada de toda a análise, permitida pelo detalhamento realizado nos capítulos cinco e seis. Nele, as histórias e dimensões são retomadas visando explicitar, por meio de aproximações e diferenciações entre os sujeitos, como suas histórias sofrem as influências das condições objetivas de vida – condições materiais relacionadas ao tempo, ao lugar e às relações estabelecidas – não sendo por elas determinadas. Ainda neste capítulo, expusemos o que foi produzido a partir do diálogo analítico entre cada sujeito e a pesquisadora, a respeito da reflexão e análise das histórias de vida. Esses três últimos capítulos tornaram-se extensos, mas imprescindíveis ao atendimento do rigor e à demonstração da profundidade das análises, oferecendo aos(as) leitores(as) condições para o acompanhamento e avaliação do trabalho.

. Encerramos o texto com as considerações pautadas nos estudos e nas análises, indicando elementos a serem contemplados por ações e políticas de formação de formadores(as) e de formação de professores(as). Os capítulos expressam a busca por uma coerência entre a teoria orientadora dos estudos, a metodologia empregada e as análises compartilhadas.

Esclarecemos que o uso de primeira e terceira pessoas, em diferentes momentos da redação deste texto, não é acidental. Quando utilizo a primeira pessoa me refiro a experiências, aprendizagens, posicionamentos, formas de pensar e agir, que se configuraram num período anterior ao início dos estudos no curso de doutorado, ou que se configuram

---

<sup>12</sup> Apêndices G e H.

como construções próprias da pesquisadora. Ao utilizar a terceira pessoa, busco significar o que tem se configurado em parceria com a orientadora da tese e com o grupo de pesquisa que coordena, com o qual tenho apreendido novos modos de ser, pensar e agir, na vida e na profissão.

## 1 OS(AS) EDUCADORES(AS): SUA FORMAÇÃO E SEUS/SUAS FORMADORES(AS)

Essa capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir-a-ser, é algo que sempre me acompanhou ao longo dos anos. E é uma qualidade indispensável também a um bom professor. Começar sempre, não importa que de novo, com a mesma força, com a mesma energia. Paulo Freire<sup>13</sup>

Sabemos, pelos estudos de Gatti e Barreto (2009), que os profissionais da educação estão entre os mais volumosos e importantes grupos ocupacionais, devido ao número e ao papel que desempenham, e o setor público é o maior empregador nesta área, o que implica em financiamento público da educação, da carreira e salário dos(as) docentes, assim como de condições de infraestrutura necessária nas escolas. Afinal, a qualidade da educação depende de todos esses aspectos, que ainda não estão colocados à altura das exigências feitas pelas escolas e seus(suas) profissionais.

Os dados são claros: não dá para se manter o discurso de que a educação não precisa de mais verbas. Por outro lado, como foi mostrado nas análises, não dá para se alocar verbas sem um plano integrado, que leve em conta a diversidade de condições das diversas regiões, e sem um monitoramento forte. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 256)

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a qualidade da educação básica requer formação pré-serviço e contínua dos(as) docentes, mas também exige renovação constante da motivação para o trabalho, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que significa a implementação de várias ações de gestão dos(as) profissionais do ensino, de forma integrada. Não alcançam impactos relevantes as políticas isoladas, as ações pontuais desarticuladas de uma finalidade comum, se pretendemos a construção do valor social profissional dos(as) educadores(as). Há necessidade de diversas formas de ação quanto à profissionalização docente, no sentido de proporcionar melhorias nas perspectivas de carreira, modificando o imaginário coletivo relacionado à profissão, na sociedade em geral e entre os(as) próprios(as) professores(as).

No que se refere ao planejamento de tais ações, julgamos necessário um maior envolvimento entre as políticas educacionais e a produção de conhecimento que se verifica

---

<sup>13</sup> A Educação na Cidade, 2006, p. 103.

nas universidades e nas escolas, de forma a auxiliar na orientação de decisões e investimentos direcionados à qualidade do trabalho nas escolas, integrando todos os aspectos que a garantem, a fim de alcançar um maior êxito das ações. A aproximação destas instâncias, numa perspectiva de discussão democrática sobre como diferentes fatores influenciam no funcionamento do sistema educacional, e sobre como poderiam planejar intervenções para a resolução dos diversos problemas, a curto, médio e longo prazos, poderia se constituir no primeiro passo para a mudança das condições em que as escolas e seus(suas) participantes se encontram.

Neste capítulo, apresentaremos primeiro um breve histórico do trabalho docente no Estado de São Paulo, no contexto também das políticas nacionais, seguido da apresentação dos conhecimentos que algumas autoras e autores têm produzido no campo da formação de educadores(as), especialmente no que se refere à educação contínua elaborada e implementada para eles(as) pelo sistema público de ensino, durante as últimas décadas, a fim de contextualizar as condições em que vêm se dando a sua profissionalização, e o foco que os estudos têm dedicado a ela. Encerramos destacando contribuições que a obra de Paulo Freire traz ao tema.

## **1.1 O trabalho docente no Estado de São Paulo**

Investigando as imagens construídas a respeito do professorado, Vicentini (2006) realizou uma análise daquelas que emergem em momentos históricos do processo de organização dos(as) professores(as): a do profissional que necessita de boa remuneração para desempenhar sua função de forma satisfatória, que aparece entre meados das décadas de 1950 e início da década de 1960, nos movimentos por melhores salários; a do trabalhador em educação, difundida a partir das greves surgidas no final de 1970.

Na década de 1950, numerosas mudanças ocorriam no campo educacional brasileiro, gerando uma inversão de valores quanto ao trabalho docente, pois a idéia de competência relacionada ao tempo de dedicação ao exercício do magistério passou a ser questionada, tornando-se um obstáculo à eficiência do ensino. A complexidade do conhecimento pedagógico contribuiu para a desqualificação dos(as) professores(as) que se encontravam nos níveis inferiores da área, na medida em que se ressaltava o ensino sob uma perspectiva científica, privilegiando o domínio técnico em detrimento da experiência acumulada pelos(as) professores(as) que atuavam nas séries iniciais. Neste contexto, verificava-se a expansão do sistema educacional paulista e o professorado começou a se

firmar no movimento de organização da categoria, adotando práticas reivindicatórias mais agressivas na luta contra a desvalorização salarial, em decorrência da inflação desencadeada pelo governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960). (VICENTINI, 2006)

Em 1958, o Centro do Professorado Paulista – CPP – começou a organizar campanhas salariais por meio de manifestações de rua e atos públicos, que culminou na primeira greve da categoria em 1963. Os argumentos utilizados pelo movimento reivindicatório do magistério, reconhecendo a importância da melhoria dos salários dos(as) professores(as), se contrapunham à visão sacerdotal da docência, trazendo à tona a imagem deles(as) como profissionais que deveriam ser remunerados(as) de forma digna, para que pudessem exercer bem suas funções, sem deixar de ressaltar a importância de seu papel. O movimento defendia que os(as) professores(as) não teriam possibilidades de dedicarem-se plenamente ao trabalho devido aos baixos salários, que não permitiam o sustento de suas famílias e o aperfeiçoamento profissional. Em seus discursos, o presidente do CPP enfatizava que a movimentação da categoria interessava à sociedade, considerando a importância do papel da escola para o progresso do povo, e que o elemento fundamental dela era o(a) professor(a), que poderia superar a falta de material didático e prédios adequados, mas precisava de um salário que suprisse suas despesas e compromissos sociais, pois a baixa remuneração interferia em seu desempenho profissional. (VICENTINI, 2006)

Esse momento histórico mostrava o risco de proletarização das professoras das séries iniciais, em virtude da deterioração de seu nível de renda e da insatisfação dos(as) professores(as) com o próprio *status* social, ao mesmo tempo em que dava indícios do processo de profissionalização da categoria.

No final da década de 1970, surge a imagem dos(as) professores(as) como trabalhadores(as) em educação, que se referiam ao Estado como patrão e mostravam oposição à suposta neutralidade política das associações que representavam a categoria, considerando que as greves de 1978 e 1979 foram deflagradas à revelia das principais associações docentes do estado – CPP e APEOESP – cujas lideranças foram criticadas e sofreram desgaste. O grupo que coordenou a mobilização assumiu a diretoria da APEOESP, levando-a a posicionar-se politicamente como esquerda e aproximar-se do movimento operário, o que contribuiu para a difusão de uma nova imagem da docência, segundo a qual não seria mais vista como categoria profissional que luta disciplinadamente por uma remuneração mais digna, mas como trabalhadores(as) politizados(as) que se insurgem contra as práticas associativas do magistério, as formas de contratação temporária e os salários miseráveis pagos pelo governo do Estado. (VICENTINI, 2006)

Determinados(as) a combater as péssimas condições de trabalho impostas pelo governo estadual, bem como as práticas associativas em vigor, os(as) professores(as), retratados(as) como “bóias-fria do ensino” nos jornais, foram obrigados(as) a esconderem seus rostos e enfrentar a forte repressão ao movimento, que ganhava lugar entre as manchetes. Neste momento, a imagem tradicional da profissão, bem comportada, séria e sorridente, se rompia, gerando posições contraditórias quanto às mudanças que pretendiam instaurar. Essas manifestações marcaram a emergência do “sindicalismo combativo”, caracterizado pelo enfrentamento dos governos, por meio de greves prolongadas, promovidas a partir de meados de 1980. (VICENTINI, 2006)

A imagem do trabalhador em educação que daí se originou passou a ser predominante no movimento docente e sustentou as ações sindicais da categoria tanto no plano estadual quanto nacional, que têm sido privilegiadas nos estudos a esse respeito, silenciando as formas tradicionais de representar a profissão. (VICENTINI, 2006, p. 527)

Quanto à década de 1990, Vicentini (2006) apresenta dificuldades para a ação coletiva docente, traduzidas pela queda na visibilidade das mobilizações, a ausência de atos públicos, a diminuição do número de paralisações, caravanas e greves. O autor afirma que até mesmo o uso do termo “trabalhadores da educação” vem sendo contestado na categoria profissional, pois um grupo não se reconhece descrito nesta designação ao reivindicar outro perfil sociocultural, enquanto outro grupo não concorda em associar-se aos(às) demais profissionais da escola, optando por manter a especificidade da ação docente como marca distintiva da categoria. (VICENTINI, 2006)

Apesar de tal situação de enfraquecimento do movimento do professorado, ainda encontramos educadores e educadoras empenhando esforços para fazerem a educação, fazendo-se nesse processo de fazê-la, nos sistemas de ensino e fora dele, na luta pela valorização profissional e de seu trabalho. Luta na qual encontramos seus corpos, em movimentos de protesto e reivindicação, e suas vozes clamando por direitos que são ignorados pelo poder público.

Esta luta, que caracteriza a greve mais recente dos(as) professores(as) da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, realizada em 2010, desnuda o conflito de classes concretizado nas ruas de uma grande cidade, sede do governo estadual, em meio a confrontos com a polícia militar, que se utiliza de meios repressivos para inibir a marcha pela qualidade de vida daqueles(as) que assumem a responsabilidade pela educação das crianças e dos(as) jovens.

Professores e professoras ainda reúnem-se em assembleias e conferências para discutirem questões relativas à carreira e à profissão, e aprovarem planos de luta contra medidas legais que lhes impõem avaliações periódicas, a fim de lhes assegurar reajuste salarial e, perversamente, restringir o benefício do reajuste a 20% da categoria. A “promoção por mérito” nestas condições não favorece a todos(as) que são bem-sucedidos(as) nas provas, e não está articulada a mudanças efetivas no plano de carreira dos(as) professores(as) e ao aumento do piso salarial. (APEOESP<sup>14</sup>, 2009a)

Membros da categoria dos(as) professores(as), no âmbito do sindicato e do poder legislativo, atestam que a conduta do governo está pautada numa concepção de educação que privilegia dados quantitativos, de lógica empresarial, e que os projetos oficiais sobre medidas que afetam a profissão docente são lançados para votação em regime de urgência, prejudicando o debate dos deputados com a sociedade.

As avaliações propostas aos(às) professores(as) foram analisadas por Maria Isabel de Almeida, pesquisadora da Universidade de São Paulo, como estratégias de homogeneização, pois delas subjaz a mensagem de que todos(as) deverão conhecer as mesmas obras se desejarem aprovação. Os(as) autores(as) explorados(as) nas provas estão relacionados aos pressupostos teórico-metodológicos que orientam as proposições das políticas em vigor. (APEOESP, 2009a)

A pesquisadora conclui que as avaliações estão a serviço daqueles(as) que só conhecem a proposta curricular da Secretaria de Estado da Educação, e sabem trabalhar a partir de suas diretrizes. A multiplicidade de valores e concepções, referentes a modos distintos de pensar e agir, são desconsideradas, o que empobrece o diálogo entre os(as) professores(as) e os(as) dirigentes sobre o projeto escolar e o currículo presente no cotidiano de cada instituição. Além disso, esse tipo de prova acirra a competição e enfraquece a possibilidade de trabalho coletivo na escola. Almeida (2009a, p.4) esclarece ainda que:

A SEE não manifesta intenção de alterar o modo como a política de gerenciamento da rede vem sendo implementada, que não zela pela inserção dos professores recém-formados ou recém-ingressados, deixando-os iniciarem sozinhos seu trabalho, sem qualquer tipo de apoio, sendo-lhes geralmente atribuídas as classes mais problemáticas da escola; que não investe na constituição de uma equipe pedagógica na escola e apenas aposta na fiscalização e controle da equipe escolar; que inviabiliza a constituição de um projeto escolar coletivo e compromissado com as necessidades de professores e seus alunos; que não reconhece e valoriza os esforços de professores que buscam outro tipo de formação, produzindo suas reflexões e participando de congressos e seminários; que impede os professores de produzirem material pedagógico próprio e a promover renovação

---

<sup>14</sup> APEOESP é o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

curricular a partir da escola; que desqualifica as universidades públicas e recusa-se a permitir parcerias colaborativas tanto na formação contínua dos professores da rede como de futuros professores.

Mais uma vez é evidente o desrespeito com que os profissionais do magistério são tratados pelo estado. Aos professores está sendo novamente atribuído o ônus das políticas obtusas e irresponsáveis das últimas décadas.

A categoria dos(as) professores(as) denuncia, ainda, a necessidade da diminuição do número de alunos em sala de aula, de investimentos na infra-estrutura das escolas, nas condições de trabalho, na formação continuada do(a) professor(a) em local de trabalho, nos materiais pedagógicos adequados ao projeto político pedagógico de cada unidade escolar, em ações imediatas de prevenção e combate à violência nas escolas, em concurso público classificatório em todos os níveis e disciplinas. (APEOESP, 2009b)

A fim de fortalecer a luta contra o autoritarismo do governo, que ignora a Constituição Federal, por meio de políticas discriminatórias e excludentes, que ferem o princípio da isonomia salarial, ao propor leis que criam diferentes salários para profissionais na mesma situação (tempo de serviço, formação, função, carreira), o sindicato dos(as) professores(as) busca apoio junto a outras entidades do Magistério (APASE, UDEMO, APAMPESP<sup>15</sup>). Com relação às provas que acarretam diferenciações salariais, o sindicato esclarece que não se opõe a qualquer forma de avaliação, apenas defende uma avaliação voltada à real valorização dos(as) profissionais e da educação.

Por isso, a proposta é que se avalie não apenas o desempenho dos educadores, mas também o do sistema, do próprio Secretário da Educação, das políticas educacionais, não para punir ou para excluir (portanto, não para alienar), mas para incluir, para promover, para valorizar, para que possam ser encontrados caminhos para a melhoria da escola pública. (APEOESP, 2009c, p.1)

Os(as) professores(as) do magistério público paulista reivindicam planos de carreira que garantam salários justos a todos(as), e correção das defasagens que os acometem desde 1997, bem como jornada de trabalho adequada e melhores condições de trabalho, pois sabem que a forma como tais requisitos são atendidos, servem para qualificar, ou desqualificar, uma profissão. (APEOESP, 2010)

Ao acompanharmos o movimento dos(as) professores(as) nas ruas, proferindo palavras de ordem e de protesto, segurando faixas de reivindicação e esclarecimento, cobrindo

---

<sup>15</sup> Respectivamente, Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, Associação de Professores Aposentados do Magistério Público do Estado de São Paulo.



as ruas com seus corpos e suas vozes, para despertar os olhos e ouvidos da população, estamos diante de uma situação histórica, que representa um aprendizado democrático significativo na vida política daqueles(as) que trabalham pela educação. A resistência que verificamos por parte do poder público em atender às necessidades dos(as) profissionais e das escolas, evidencia o grande papel que nos cabe de fortalecer as instituições democráticas, diminuindo as condições facilitadoras de práticas antiéticas, e construindo o diálogo entre os diferentes, a fim de que possamos contradizer os antagônicos. (FREIRE, 2003c)

À classe dominante, que dirige os rumos da educação neste país, não interessa uma leitura crítica de mundo, dentro das escolas ou nas propostas de educação contínua dos(as) educadores(as). Nestes contextos ainda persiste a dicotomia entre formação técnico-pedagógica e formação política, leitura do mundo e leitura da palavra, a idéia de neutralidade, de desaparecimento das ideologias e dos interesses antagônicos, fatores que propiciam a manipulação em detrimento do sonho, da utopia, da justiça social. Estas concepções configuram um discurso pragmático e supõe relações de igualdade social, que na verdade, são articuladas a uma ética capitalista, e nos impede de reconhecer a pertinência de uma pedagogia progressista, desveladora da razão de ser dos fatos, que instiga o oprimido a assumir-se como sujeito crítico do conhecimento e da ação transformadora do mundo. (FREIRE, 2003c)

O descaso do poder político em relação à causa dos(as) professores(as), seu desinteresse em ouvi-los(as) e tratá-los(as) com respeito, atribuindo-lhes o devido valor que representam, parece estar na contramão do que significam para atual sociedade da informação. O grande crescimento das informações e suas formas de circulação, proporcionados pelo avanço tecnológico das últimas décadas, assim como o avanço do conhecimento sistematizado e complexo, têm demandado formação prolongada e de alto nível para o domínio desses conhecimentos. Portanto, os(as) professores(as) detêm um papel fundamental, tanto do ponto de vista econômico, como do ponto de vista político e cultural. Em razão de seu número e função, essa categoria constitui um importante grupo ocupacional e um dos principais agentes da economia nas sociedades modernas, além de representarem, junto aos(as) profissionais da área da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados. (GATTI e BARRETO, 2009)

Apesar dessa constatação, os investimentos no setor educacional não têm sido suficientes e adequados à boa qualidade do ensino em todos os níveis, à melhoria da formação contínua dos(as) educadores(as) e de suas condições de carreira, trabalho e salário, à boa estruturação e organização das escolas públicas. E, conforme verificamos com os(as)

autores(as) referenciados(as), tal situação tem ocasionado a insatisfação e o desencanto dos(as) professores(as) em relação à profissão, enfraquecendo-os(as) para suas lutas que, entre outros fatores, gerou o declínio dos movimentos pela transformação do cenário lamentável em que se encontram. (BARROSO, 2004)

Ampliando esse estado de desânimo, gerado nas complicadas relações históricas com o poder político, os(as) professores(as) têm se tornado o “bode expiatório” de todas as críticas feitas à escola, por não garantirem a promoção social, por não produzirem trabalhadores(as) capazes ou não formar cidadãos(ãs) conscientes. Eles se encontram, portanto, no “olho do furacão”, que representa os problemas que afetam a escola e os processos educacionais. “O seu estatuto social diminuiu, a sua identidade profissional diluiu-se, a legitimidade institucional do seu trabalho é posta em dúvida, a eficácia dos seus métodos de ensino é contestada”. (BARROSO, 2004)

Segundo Barroso (2004), o desencanto vivido pelos(as) professores(as) sobre a própria profissão também é resultado do desencanto dos(as) cidadãos(ãs) pela escola, quanto à sua missão educativa e ao sentido de sua ação, após o fracasso de sucessivas reformas. Esse desencanto adquiriu amplitude na medida em que a profissão se tornou mais complexa no sentido funcional, relacional e afetivo. Essa complexidade está relacionada à democratização do acesso à educação escolarizada e a evolução dos tempos, que aumentaram as atividades da escola, mais como resultado das demandas sociais do que pela opção e decisão explícitas do poder público e dos(as) educadores(as). Essa situação não era verificada em uma escola pública anterior, em que as atividades “nobres” restringiam-se à “educação” e à “instrução”.

Nos tempos atuais, os(as) professores(as) enfrentam uma grande indefinição e confusão funcional e organizacional, pois têm atuado, de forma simultânea, como educadores(as), formadores(as), parceiros(as), familiares, técnicos(as) sociais e de saúde, animadores(as), enquanto as escolas se transformaram em lar, cantina, associação, centro cívico, clubes recreativos, oficinas, etc. No plano da complexidade relacional e afetiva, os(as) professores(as) têm convivido em um ambiente carregado por afetos, sentimentos e conflitos, pelo alargamento do espaço da escola, que incluiu um conjunto de agentes. Esse contexto, permeado por relações pedagógicas com os(as) alunos(as), e sociais com as comunidades de entorno, passou a exigir uma outra proposta de formação. (BARROSO, 2004)

Portanto, a responsabilização dos(as) professores(as) pelas “insuficiências” da escola e pelos “fracassos” das reformas, assim como a alteração de seus contextos de trabalho e de suas funções constituem, muitas vezes, os principais argumentos para a exigência de uma melhor formação inicial e contínua dos professores(as). (BARROSO, 2004)

A formação surge, no vocabulário político, como o principal instrumento de mudança dos professores, e as ciências da educação fizeram dela um dos seus objetos de estudo prioritários. Ao mesmo tempo, a formação (nomeadamente quando articulada com a definição de perfis de competência para os professores ou com critérios de certificação ou progressão da carreira) torna-se um poderoso processo de controle sobre o desempenho do professor e nos resultados do seu trabalho, no contexto da emergência de novos modos de regulação da educação. (BARROSO, 2004, p. 52))

Patto (2004), referindo-se às mudanças geradas pela ampliação do acesso à educação, explica que o amplo crescimento das escolas de ensino fundamental provocou o impacto de uma nova clientela, acarretando problemas que não se restringem a questões técnico-pedagógicas. Em tempos passados, os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) advinham do mesmo extrato social e partilhavam valores e formas de viver. Nos tempos atuais, as mudanças atingiram a clientela, os(as) professores(as), as práticas escolares, os valores, as condições sociais, políticas, econômicas. Para Patto (2004), ignorar essas mudanças, afirmando a deterioração da escola causada pela expansão das matrículas, significa adotar um discurso retórico que não avança na compreensão dos acontecimentos. A escola, enquanto instituição cuja tarefa de ensino é social, exige esforço coletivo para enfrentar suas dificuldades com sucesso, pois tais dificuldades são institucionais, e não somente de cada professor(a). Portanto, o foco das discussões sobre os problemas deve concentrar-se na escola, e não nos(as) professores(as), de forma isolada.

De acordo com Patto (2004), a formação dos(as) professores(as) não pode restringir-se à transmissão de procedimentos de ensino supostamente eficazes, apoiados em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, pois estas podem carecer de bases sólidas e, mesmo que as tenham, suas derivações práticas poderão ser problemáticas. Além disso, deve-se questionar se uma determinada ação pedagógica deve ser posta em prática somente porque apresenta respaldo científico. Contra o argumento de que o ensino eficiente estaria apoiado em teorias psicopedagógicas do desenvolvimento e da aprendizagem, cujo pressuposto envolve a idéia de que o ensino funda-se na relação individual professor(a)-aluno(a), uma relação a dois que exclui o contexto institucional, Patto (2004) revela que essa relação constitui uma herança dos ideais educativos que associam o(a) professor(a) ao papel do(a) preceptor(a).

Por isso, a questão da qualidade do ensino escolar não pode ser resolvida metodologicamente pela mera substituição de um método de ensino calcado em determinada teoria do desenvolvimento e/ou aprendizagem por outra, fundada em outra teoria psicopedagógica. (PATTO, 2004, p. 65)

Em lugar da busca por panacéias pedagógicas, é preciso compreender o exercício da profissão de ensinar como compromisso do quadro institucional da escola, formando os(as) professores(as) para os desafios da novidade escolar contemporânea. Nesta perspectiva, Patto (2004) destaca que o construtivismo, enquanto “jargão da moda”, que colocou novamente a psicologização no centro da pedagogia, instituiu o aluno como abstrato “sujeito epistêmico” e os(as) professores(as) como tutores(as) do desenvolvimento cognitivo. Para a autora, falta à epistemologia genética, “mãe” da psicopedagogia, a dimensão fundamental da escola como instituição social portadora de um projeto educativo, fundamentado em referenciais filosóficos, sociais e políticos que os(as) educadores(as) precisam conhecer. Isso não significa, segundo a autora, que a psicologia e o construtivismo não tenham contribuições a oferecer à formação dos(as) educadores(as)

Utilizando-se das idéias de Azanha, Patto (2004) explica que não há um campo autônomo de conhecimentos e prescrições didáticas ou pedagógicas que habilitem para o ensino eficiente. Considerando a natureza social da escola contemporânea, a autora defende que o foco da formação dos(as) professores(as) deve estar em seu discernimento e na compreensão da instituição escolar como projeto transformador dos(as) educadores(as) e alunos(as), o que envolve mudança de conceitos e atitudes. Para que possa discutir suas dificuldades e organizar um projeto educativo próprio, as escolas necessitam de autonomia e da construção de um convívio democrático, pois nos falta a tradição do esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções aos problemas enfrentados, como resultado da carência de experiências democráticas no tecido social. Essa tarefa demanda um processo de assessoria às escolas realizada pelas universidades públicas, que teria a oportunidade de rever seus conceitos pedagógicos ao apoiar a escola por meio de conhecimentos, para a superação dos problemas vivenciados, ao mesmo tempo em que poderia rever seus cursos de licenciatura. (PATTO, 2004)

## **1.2 A formação inicial de educadores(as) e a atuação docente**

Utilizando-se de estudos do tipo “estado da arte”, desenvolvidos sobre a formação de professores(as), no período de 1950 a 1986, Gatti e Barreto (2009) apresentaram

a denúncia de uma grande imprecisão quanto ao perfil desejável para os(as) professores(as), bem como de um currículo enciclopédico, elitista e idealista dos cursos. Além disso, as constantes reformas provocaram o aligeiramento dos cursos, a elaboração de currículos de formação geral diluída e formação específica superficial.

Em suas discussões sobre a formação e o perfil dos(as) pedagogos(as), Severino (2006) argumenta que as dimensões da pesquisa, da docência e da gestão vinculam-se profundamente, e não podem receber pesos diferenciados de avaliação. Para o autor, o perfil do(a) pedagogo(a) corresponde a um profissional da educação que trabalha com a educabilidade e atua em todas as esferas sociais em que ela seja exigida. Por isso, o(a) pedagogo(a) deve dispor de três conjuntos de conteúdos e habilidades: conteúdos específicos, relacionados ao fenômeno da educação; metodologias do trabalho pedagógico e conteúdos significativos.

Tais conteúdos e habilidades deverão ser desenvolvidos mediante um processo de ensino e aprendizagem que envolva certas exigências: consideração do conhecimento como um processo de construção dos objetos a serem conhecidos, apropriados e praticados; valorização das atividades de estágio e das experiências de trabalho vivenciadas pelos(as) estudantes em formação, priorizando a presença do trabalho profissional, que tem papel central na existência das pessoas; profunda sensibilidade quanto aos aspectos históricos, políticos e sociais que tecem a vida social e envolvem a educação, desenvolvendo a capacidade de avaliar criticamente os condicionantes sociais que interferem no processo educacional, e de desvelar as ideologias presentes nos discursos teóricos e práticos daqueles(as) que planejam a educação.

A partir da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996, verificamos a proposta de alterações para as instituições formadoras e para os cursos de formação, com um tempo definido de transição para a efetivação das mudanças. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, iniciando as primeiras adaptações nos currículos. Para Gatti e Barreto (2009), o prazo de dez anos, oferecido pela nova Lei, para a implementação das mudanças, representou uma importante medida no país, pois a maioria dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental possuíam apenas a formação em nível médio. Portanto, haveria necessidade de tempo, esforço e financiamento para a formação dos(as) docentes em nível superior.

A redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, publicada em 2002, centra-se no desenvolvimento de

competências pessoais, sociais e profissionais dos(as) educadores(as), e considera a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada pelo(a) futuro(a) professor(a), bem como a pesquisa focada no ensino e na aprendizagem, para a compreensão do processo de construção do conhecimento. Nestas diretrizes, as aprendizagens são orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, e a resolução de situações-problema é indicada como uma estratégia didática privilegiada. (GATTI e BARRETO, 2009)

Embora essas diretrizes sirvam como uma referência para que todos os cursos de formação de professores(as) construam seus currículos, nem todos mantêm e concretizam as perspectivas fundamentais expostas por elas. As licenciaturas dos(as) professores(as) especialistas ainda apresentam a prevalência da formação na área disciplinar específica, com grande número de horas-aula, quase sem integração entre os conteúdos específicos e os pedagógicos. (GATTI e BARRETO, 2009)

Quanto à proposição normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de educação básica, para propiciar a prática e experiência com a vida escolar, conforme já abordado por Ayres (2005), ainda é necessário que a universidade e as demais instituições formadoras se esforcem por buscar canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores, pois isto não é realizado na maioria dos cursos. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 48)

Em 2006, a Resolução no. 1, de 15/05/2006, regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, prevendo a formação de professores(as) para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para a Educação de Jovens e Adultos, para a formação de professores(as) na modalidade Normal e a formação de gestores(as). A amplitude de atribuições conferidas às licenciaturas em Pedagogia gerou uma grande complexidade curricular e dispersão disciplinar, em função do tempo de duração do curso e de sua carga horária, considerando que deve contemplar conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental-ecológicos, psicológicos, lingüísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais. (GATTI e BARRETO, 2009)

Em consequência disso, ocorreram tensões para o desenvolvimento curricular dos cursos, que ainda não foram bem equacionadas, principalmente em relação àqueles que funcionam no período noturno e agregam a maioria dos(as) estudantes. Diante desse panorama, também foi possível constatar a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos com a incorporação pouco clara das novas orientações. (GATTI e BARRETO, 2009)

Anos antes, analisando o processo pelo qual os(as) professores(as) desenvolvem sua dimensão profissional, desde a sua trajetória escolar, especialmente no Curso Normal e/ou licenciatura até o seu ingresso na profissão, dentro das escolas, Ludke (2003) procurou investigar o que permanece da formação inicial; quais contribuições as disciplinas dos cursos, bem como os estágios práticos, ofereceram ou não ofereceram; que forças exerceram os bons(boas) e maus(más) educadores(as) enquanto modelos marcantes para o trabalho do(a) futuro(a) professor(a), entre outras questões.

Ludke (2003) constatou avaliações positivas de professores(as) em relação às aprendizagens adquiridas durante a formação inicial, recebida pelo(a) futuro(a) professor(a) no Curso Normal e na licenciatura. Entretanto, a visão positiva dos cursos foi justificada por esclarecimentos que expressaram o relativo preparo por eles oferecido, o qual havia sido complementado pela prática docente exercida nas escolas. Para Ludke (2003) os comentários revelaram a falta de clareza quanto ao papel atribuído aos cursos de formação inicial, e também levaram à reflexão de que os estudos realizados sobre a temática, ao longo dos anos, não têm ajudado a esclarecer essa questão. Diante disso, a autora considera importante assinalar que a formação inicial não pode ser sobrecarregada com atribuições que lhes são incompatíveis, e para as quais não está aparelhada.

Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem abarcar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais eficiente, assumindo a especificidade desse caráter inicial. Os professores e os estudantes dessas agências formadoras não teriam expectativas debordantes, em relação ao trabalho que podem fazer e podem esperar dentro delas. O próprio currículo desses cursos se revestiria de conotações condizentes com esta opção. (LUDKE, 2003, p. 37)

Ao narrarem o “choque de realidade” que enfrentaram em suas primeiras experiências como docentes, os(as) professores(as) entrevistadas por Ludke (2003) assumiram a responsabilidade pelo seu desempenho insatisfatório e não utilizaram a formação que receberam no Curso Normal, ou na Licenciatura, como atenuantes de seus desacertos, embora reconhecessem as limitações que apresentam. Os(as) informantes(as) enfatizaram a ajuda que receberam dos(as) profissionais pertencentes aos contextos onde trabalharam e de pessoas próximas, que também atuavam como docentes. A escola foi apontada como espaço de fundamental importância no momento inicial da carreira.

Os resultados da pesquisa de Ludke (2003) revelaram que o processo de socialização profissional dos(as) professores(as) se desenrola ao longo da carreira, e se mescla à vida, e a prática docente nas diferentes escolas vai completando a formação dos(as)

professores(as), por meio da ajuda dos(as) colegas de profissão e também da própria seleção que o exercício individual do magistério vai permitindo. “O professor vai ‘aprendendo fazendo, com seus alunos’, e retendo o que dá certo, incorporando isso para futuras soluções”. (LUDKE, 2003, p. 40)

A respeito das pesquisas realizadas sobre a formação de professores(as), comparando produções científicas (teses e dissertações) verificadas em 1992 e 2002, André (2006) demonstra que, em relação à década de 1990, cujas investigações focavam os cursos de formação inicial, no início dos anos de 2000 foi possível observar um grande número de trabalhos que estudaram questões vinculadas à identidade e à profissionalização docentes, o que marcou as pesquisas suscitando questionamentos sobre suas contribuições e a provável insuficiência de conhecimentos acumulados sobre a formação inicial. Os processos reflexivos, indicados como possibilidades de formação docente em meados da década de 1990, aparecem como fortes referenciais dessa formação nas investigações de 2002, constituindo uma diretriz para os programas. Para a autora, essa mudança pode ser atribuída ao acesso à obra de Maurice Tardif, e também ao crescimento da produção internacional sobre as temáticas relacionadas à identidade e profissionalização dos(as) educadores(as). (ANDRÉ, 2006)

A autora destaca que o número de pesquisas que tratam das condições de trabalho, organização sindical e plano de carreira dos(as) docentes não foi expressivo, embora representem aspectos fundamentais da formação de professores(as), quase esquecido na década de 1990. As investigações sobre as políticas de formação, que aparecem nitidamente nesta mesma década, crescem pouco nos anos 2000. Como temas silenciados, nas duas décadas, André (2006) aponta a formação dos(as) professores(as) para atuarem nos movimentos sociais, na educação de jovens e adultos, na educação indígena e com a diversidade cultural.

Incluimos nossos estudos no contexto das pesquisas que tratam sobre o desenvolvimento da profissionalização docente, realizada no âmbito da educação continuada dos(as) educadores(as), que será discutida na próxima parte deste capítulo.

### **1.3 Profissionalização e educação contínua dos(as) educadores(as)**

Marin (1995) indica que o termo formação continuada surgiu juntamente com a concepção de formação permanente, significando modos de socialização que abrangem categorias formais e informais de ação, cuja função consciente é a transmissão de conhecimentos e procedimentos de ensino. Sob essa concepção, apresentam-se quatro



modelos ideais de formação: a universitária, a escolar, a contratual e a interativa-reflexiva (MARIN, 1995, p. 18). Apesar das diferenças, a formação contínua guarda o significado de atividade conscientemente proposta e direcionada à mudança. Ao concluir suas análises, Marin (1995) esclarece que a denominação educação continuada envolve uma abordagem mais ampla, rica e potencial, permitindo uma visão menos fragmentada e mais inclusiva da atividade profissional.

A respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos(as) professores(as), mobilizados e utilizados tanto na sala de aula quanto nas escolas, Tardif (2004) afirma a articulação entre aspectos sociais e individuais que permitem sua construção. O autor explica que o caráter social se verifica na partilha dos saberes por um grupo de agentes que possuem uma formação comum, guardando certas variações, trabalham em uma mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis, tais como programas, disciplinas, regras da instituição, e outros. Portanto, as representações e práticas de um(a) professor(a) adquirem sentido apenas quando se coloca em destaque em relação à situação coletiva de trabalho. Além disso, o caráter social dos saberes se justifica pela sua posse e utilização no interior de um sistema, que garante a legitimidade deles e orienta sua definição e uso.

Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. [...] Por isso, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social. (TARDIF, 2004, p. 13)

Tardif (2004) esclarece ainda que os objetos dos saberes também são sociais, pois compreendem práticas sociais realizadas com sujeitos, em função de um projeto, envolvendo papéis sociais que são reconhecidos pelos integrantes da ação educativa. Neste caso, o saber não é definido como uma substância ou conteúdo fechado em si mesmo, mas como manifestação de relações complexas entre professores(as) e alunos(as). A característica social do saber se deve também à evolução histórica das disciplinas e programas escolares, dos conhecimentos, valores e estratégias dos(as) professores(as), ou seja, da história de uma sociedade, de uma cultura, de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam nas instituições formais e informais de ensino. A socialização profissional, enquanto contexto de incorporação, modificação, adaptação de saberes, ao longo de uma história profissional,

constitui outro fator responsável pela natureza social do saber, o que o caracteriza como um processo em construção, ao longo da carreira, permitindo o domínio do ambiente de trabalho e a inserção nele, sua interiorização pelas regras de ação.

Apesar do número de pesquisas voltadas à construção de conhecimentos pelos(as) professores(as), eles(as) não têm sido considerados(as) pelos programas de formação contínua como seres essencialmente sociais, imersos em relações grupais, nas quais desenvolvem valores, atitudes que dão sentido às suas opções pessoais e profissionais, e guiam suas ações. Suas concepções sobre o ensino e os(as) alunos(as), suas relações com o conhecimento, assim como o valor social de seu trabalho e de sua prática, sofrem influências políticas, sociais e culturais diversas. Por isso, os processos de formação contínua não podem ignorar o que os(as) professores(as) pensam e sabem, bem como a influência do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham, ao buscarem a modificação de suas atitudes, práticas e conceitos. (GATTI e BARRETO, 2009)

No entanto, considerar o que sabem, fazem e pensam não significa apenas realizar levantamentos informativos ou mapeamentos preliminares de seus conhecimentos e necessidades para ou durante os cursos de formação. Os(as) professores(as) desejam ser ouvidos no processo, expressando suas dúvidas e expectativas profissionais em um ambiente onde seja possível estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus(suas) formadores(as) e colegas de profissão, a fim de aprenderem novas idéias, concepções e alternativas de trabalho. Os(as) professores(as) desejam que os formadores(as) manifestem respeito e interesse em relação ao trabalho que realizam, comprometendo-se com um propósito comum – a melhoria da formação e aprendizagem dos(as) alunos(as). (GATTI e BARRETO, 2009)

De acordo com Zeichner (2003), os planejadores educacionais e os órgãos do governo dificilmente encaram os(as) professores(as) como agentes importantes do processo de reforma educacional. Ao contrário disso, realizam o treinamento deles(as), esperando que atuem como implementadores(as) eficientes das políticas desenvolvidas por outras pessoas, que desconhecem a sala de aula. Os projetos de reforma frequentemente intencionam manter os(as) professores(as) como funcionários irreflexivos e obedientes, que saibam implementar eficientemente o currículo prescrito pelo Estado, e empregar os métodos de ensino igualmente prescritos. A maioria dos investimentos em educação tende, frequentemente, à aquisição de livros-texto e tecnologia, não às pessoas, pois não há interesse no desenvolvimento da capacidade dos(as) professores(as) em analisarem as questões educacionais, dentro e fora da

sala de aula, adquirindo automonitoramento para aprender com a própria prática, no decorrer da carreira.

Em conseqüência, a divulgação e a exigência de mudanças não conseguem garantir alterações nas situações de sala de aula e nas escolas, pois os(as) educadores(as) resistem a elas ou as subvertem. Considerando as formas autoritárias de transmissão do conhecimento que predomina nas escolas, os(as) professores(as) apenas adotarão um ensino democrático e centrado nos(as) alunos(as) se vivenciarem uma reorientação conceitual sobre seus papéis e a natureza do ensinar e o aprender. Nesse sentido, mudanças qualitativas na prática da sala de aula poderão ocorrer se os(as) professores(as) as compreenderem e assumirem como suas. Planos de reforma que os(as) obrigam a trabalhar de determinada maneira, sem lhes conferir um papel importante na composição e na interpretação das reformas, são subvertidos pelos(as) professores(as). (ZEICHNER, 2003)

Não estou questionando o direito ou a conveniência de um governo estabelecer uma orientação clara para o ensino em um país. Isso é importante por muitos motivos. O que me parece questionável é o modo como os professores têm sido encarados e tratados na implementação desses planos. Na minha opinião, ao estabelecer diretivas para a reforma educacional, os governos precisam adotar mecanismos para que os educadores tenham um papel central na criação, na interpretação e na implementação dessas reformas, o que se aplica também aos professores dos chamados “países em desenvolvimento”. (ZEICHNER, 2003, p. 39)

Ghedin (2004) também denuncia a postura autoritária e antidemocrática que orienta as reformas no ensino e na formação de professores(as), movidas por instâncias superiores, que impõem um conjunto de mudanças às escolas e aos(as) professores(as), cuja discussão pública e política não foi proposta. O autor explica que as reformas trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96, negaram o debate democrático que estava acontecendo em um contexto de propostas para a mudança, colocando os(as) professores(as) longe das propostas de reforma. Estes(as) profissionais têm sido encarados(as), no imaginário político, como meros(as) operadores(as) sociais, destituídos de compreensão da totalidade e da complexidade das relações que se dão na sociedade, o que tem gerado uma determinada forma de exclusão dos(as) professores(as) em relação às instâncias de decisão. A autonomia dos(as) professores(as) não interessa ao poder político, pois a crítica de centenas deles(as) causaria um impacto indesejado na estrutura da sociedade. Por isso, é melhor que permaneçam como técnicos, que operam ferramentas colocadas à disposição pelas políticas da reforma.

De acordo com Almeida (2006), estudiosos(as) e analistas dos processos de reformas educativas concordam que os(as) professores(as) desempenham um papel

fundamental na efetivação das mesmas. As mudanças no campo da educação provocam impactos diretos no modo de pensar e agir dos(as) educadores(as), ou seja, implicam nova atitude quanto ao planejamento, ao ensino, à organização do conhecimento, à avaliação e outras tarefas, o que significa atentar para a dimensão pessoal envolvida nesse processo. Por essa razão, é preciso que as reformas os(as) envolvam desde a fase de desenvolvimento profissional, assegurando programas de formação contínua que possam ajudá-los(as) a responder aos novos desafios.

A relação do professor com sua formação é muito mais complexa do que a que comumente vemos ser implementada em muitas das políticas educacionais em vigor, regra da qual nosso país não escapa, centradas ainda na organização de programas de aperfeiçoamento ou capacitação. Compreender o professor como sujeito de suas práticas, analista do contexto em que atua, articulador dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e necessidades de aprendizagem de seus alunos e construtor de conhecimentos acerca da profissão, têm relação direta com as novas dimensões de atuação que lhe têm sido colocadas e vão além dos contornos estabelecidos pela concepção técnica do fazer docente. (ALMEIDA, 2006, p. 180)

Os(as) professores(as) têm sido chamados(as) a responder demandas de diferentes naturezas: na perspectiva social, tem necessidade de aprender a conviver intensamente com os interesses e formas de pensar de alunos e famílias no cotidiano da escola, interagindo com a comunidade de entorno; na perspectiva institucional, é solicitado a participar ativamente nas decisões sobre questões pedagógicas e políticas da escola, selecionar os conhecimentos a serem trabalhados, elaborar e conduzir projetos; na perspectiva pessoal, deve tomar decisões constantes sobre seu percurso formador e profissional, rompendo com a cultura do isolamento pelo envolvimento em discussões coletivas e projetos, debater e reivindicar condições para viabilizar o próprio trabalho. (ALMEIDA, 2006)

Considerando esse contexto, Almeida (2006) argumenta sobre a importância de uma concepção ecológica da formação docente, que contemple a comunidade, o indivíduo, o coletivo, a instituição, as decisões e atitudes dos(as) educadores(as) em seus contextos, transformando sua atuação e os saberes que a sustentam. Essa formação deverá tomar a prática educativa e o ensinar como objetos de análise, assegurando que os(as) professores(as) possam compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos e desenvolver a atitude de pesquisa como forma de aprendizado.

Em relação às tendências de abordagem da profissionalização docente e da formação contínua de educadores(as), Zeichner (2003) observou que houve, nos últimos vinte anos, uma explosão na literatura quanto à preparação dos(as) educadores(as) como agentes

reflexivos, que desempenham importante papel nas decisões sobre o que ocorre na sala de aula e na escola, e devem assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional. Pode-se constatar, neste período, a adoção dos *slogans* “ensino reflexivo”, “pesquisa-ação”, “valorização do professor”, entre professores(as), educadores(as) de professores(as) e pesquisadores(as) educacionais de todo o mundo. O movimento que se desenvolveu na educação de professores(as), sob essa perspectiva, constituiu uma reação à visão dos(as) educadores(as) como técnicos, que apenas executam o que outros(as) determinam, e contra as formas verticalizadas de reforma educacional, que encaram os professores(as) como participantes passivos.

O movimento pela prática reflexiva parte do reconhecimento de que os(as) educadores(as) devem participar ativamente das reformas educacionais, considerando que a produção de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem não são propriedade exclusiva das universidades e centros de pesquisa e os(as) educadores(as) também desenvolvem teorias capazes de contribuir para a construção de conhecimentos acerca das boas práticas. Como palavra de ordem da reforma educacional, a reflexão significa também reconhecer que o processo de aprendizagem do ensino se estende por toda a carreira e que os programas de formação de educadores(as), mesmo diante de constante aperfeiçoamento, só poderão oferecer preparo para o início do trabalho docente. (ZEICHNER, 2003)

Zeichner (2003) explica que, apesar da semelhança entre aqueles(as) que adotam o *slogan* do ensino reflexivo, há muitas diferenças nas perspectivas sobre o ensino, a aprendizagem, a educação e a ordem social. Muitos(as) acadêmicos têm analisado diversas formas de ensino reflexivo que surgiram, outros dedicaram-se a estudar as diferentes pedagogias que os(as) formadores(as) têm empregado para promover modelos particulares de ensino reflexivo, como a pesquisa da ação, os portfólios e os diários de ensino. Na análise de Zeichner (2003), a formação reflexiva de professores(as) pouco contribuiu para fomentar o verdadeiro desenvolvimento dos(as) educadores(as) e valorizar seu papel na reforma, criando apenas a ilusão desse desenvolvimento e conservando, de forma sutil, a posição subserviente dos(as) professores(as).

Segundo Zeichner (2003), a formação reflexiva solapou a tentativa emancipadora dos(as) formadores(as) de educadores(as), pois comumente o conceito de reflexão tem sido empregado para ajudar os(as) professores(as) a refletirem sobre suas atividades, a fim de melhor reproduzirem na prática o que a universidade julga eficaz. Em alguns momentos, permite-se que os(as) professores(as) intervenham com sua criatividade no intuito de decidir sobre a adequação situacional do emprego de procedimentos particulares, o

que geralmente não ocorre. Falta a essa concepção de ensino reflexivo, saber como as teorias implícitas nas práticas dos(as) educadores(as) poderão contribuir para o processo de desenvolvimento deles(as).

Um outro aspecto do fracasso da formação reflexiva de professores em promover o desenvolvimento genuíno do educador é a clara ênfase em enfocar internamente as reflexões dos professores, sobre sua própria atividade ou seus alunos, negligenciando toda e qualquer consideração acerca das condições sociais do ensino que influenciam seu trabalho na sala de aula. Essa tendência individualista torna menos provável que os professores consigam enfrentar e transformar tais aspectos estruturais de sua atividade, que os impedem de atingir suas metas educacionais. O contexto do trabalho do educador deve ser tomado tal como é dado. Ora, embora seja compreensível que as preocupações dos professores são principalmente a sala de aula e os alunos, é insensato restringir-lhes a atenção exclusivamente a essas preocupações. (ZEICHNER, 2003, p. 44)

Investigando as concepções de formação docente que têm orientado a configuração das políticas públicas no Estado de São Paulo, para o desenvolvimento de educadores(as) nas últimas três décadas, Borges (2004) revela que a maior parte das ações de formação têm ocorrido por meio de três vias: multiplicadores(as), capacitadores(as) ou professores(as). A resposta do Estado às demandas quanto à educação contínua de professores(as) vem sendo oferecida de três maneiras: por meio dos órgãos da Secretaria, como a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), e FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), que participaram de formas diferentes em momentos distintos; pelo ensino a distância e mediante parcerias e terceirizações.

De acordo com Borges (2004), a organização burocrática da Secretaria da Educação se estrutura a partir da reforma administrativa e pedagógica de 1976, devido às demandas colocadas a partir da Lei 5692/71, que exige a ampliação de seus órgãos para atender as necessidades daquele período. Nos anos de 1970 verificou-se um grande contingente populacional, formado pela chegada de migrantes e pelo crescimento da região metropolitana de São Paulo, que necessitavam de atendimento educacional. Nesse contexto, medidas foram tomadas no plano técnico-pedagógico para oferecer novos métodos e técnicas aos(as) educadores(as), visando o aperfeiçoamento da educação e do ensino. Essas medidas, em sua maioria pontuais, sem maiores reflexões sobre a totalidade do sistema, caracterizaram-se pela fragmentação, desarticulação e descontinuidade nas formas de implementação dos programas, sem contemplar a participação dos(as) agentes escolares, seus(suas) maiores interessados(as).

Em relação à política educacional do Estado, Borges (2004) identificou duas lógicas: a inovadora, modernizante e descentralizadora, presente no discurso e no desenho dos programas; a conservadora, evidenciada no burocratismo e na centralização. Essas lógicas quase não se modificaram ao longo dos anos. Além disso, o autor constatou que há sérias contradições entre o que determinam os órgãos centrais e as necessidades reais da rede de ensino.

Para Borges (2004), as expectativas, vivências e histórias de vida dos(as) professores(as) que chegam aos cursos são diferenciadas e deverão ser compreendidas, reconhecidas e trabalhadas no processo de formação de sua identidade profissional. Por isso, os cursos precisam ser repensados, considerando que incidem fortemente sobre aspectos técnicos e desprezam as dimensões pessoais e culturais. Além desses problemas, os programas de formação contínua desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo não consideram fatores importantes para sua elaboração e implementação: os baixos investimentos financeiros na educação, as condições de trabalho dos(as) professores(as), de organização e funcionamento das escolas, bem como os conflitos que ocorrem no cotidiano destas.

Os programas se alicerçam em certas concepções de educação, que constituem instrumentos para a sustentação das políticas hegemônicas do Estado, e não atendem aos problemas educacionais, pela falta de visão crítica do processo educativo, enquanto fenômeno histórico e social. Verifica-se, nesses programas, uma grande ênfase dada aos aspectos metodológicos, por meio de ações que deslocam os(as) professores(as) das escolas, cujo contexto de contradições deveria tornar-se objeto de reflexão. Nesse sentido, a formação contínua deve prever a articulação com o projeto político pedagógico da escola, envolvendo trabalhos de investigação-ação-reflexão, que contribuam para elevar a qualidade do ensino; deve abranger a análise de sua cultura organizacional, captando a forma como interage com o meio social e político, bem como com a comunidade. (BORGES, 2004)

Evidencia-se, na estruturação da rede pública estadual paulista de ensino, uma concepção neotecnicista de educação, orientada por ideais de mercantilização da educação, cujo objetivo é a sua privatização, o que acarreta problemas à formulação e implementação de uma política de formação contínua. Mantendo tal tendência, dificilmente os(as) dirigentes da Secretaria de Estado da Educação poderão proporcionar programas de formação contínua que produzam bons resultados, de natureza quantitativa e qualitativa, atendendo às necessidades da rede de ensino. (BORGES, 2004)

Na mesma direção dos argumentos de Borges (2004), Candau (2004) focaliza três teses referentes aos caminhos para a construção de uma nova perspectiva de formação contínua, os quais sintetizam eixos de investigação que vem ganhando consenso entre os profissionais da educação: privilegiar a escola como *lócus* de formação; assumir o saber docente como referência fundamental para os processos de formação, reconhecendo-o e valorizando-o; considerar as diferentes etapas de desenvolvimento profissional do Magistério, tratando de forma específica aqueles(as) que se encontram na fase inicial da carreira e aqueles(as) que já conquistaram ampla experiência pedagógica, pois seus problemas, necessidades e desafios são diferentes, evitando situações homogêneas e padronizadas.

Candau (2004) ressalta a desvalorização dos conhecimentos construídos pelos(as) professores(as), por parte das propostas de formação, afirmando que, geralmente, a universidade resiste em reconhecer, valorizar esse conhecimento e apostar em sua interação com o conhecimento acadêmico. Nos cursos que oferecem aos(às) educadores(as) da rede, a universidade age de modo a partir do ponto zero, sem estabelecer um confronto entre os saberes da experiência e os academicamente produzidos, ignorando os ciclos profissionais vivenciados pelos(as) professores(as), os quais sofrem influência de múltiplas variáveis.

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAU, 2004, p. 65)

Concordando com tais críticas, Marin (2003) esclarece que não somente na formação dos(as) educadores(as), mas também dos(as) demais profissionais, o paradigma linear que fundamenta as propostas está presente. As pessoas que conduzem as modalidades de formação concebem os(as) estudantes de seus cursos como desprovidos de saberes sociais e profissionais, manifestando nos cursos posturas que criticam nos(as) professores(as) que analisam. A autora enfatiza que qualquer processo de formação profissional carrega uma história, que é constituída no cotidiano em que se vive, por meio da educação formal e informal, desde a mais tenra idade. “É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer que começa essa formação, não nos cursos básicos que ministramos”. (MARIN, 2003, p. 162)

As imagens, crenças, valores, gostos ou desgostos, preferências ou preconceitos quanto à profissão, que os(as) professores(as) trazem para os cursos, não tem



representado um dado de reflexão considerado pelas propostas de formação. Por isso, Marin (2003) sugere a adoção de um paradigma com fundamento histórico e social que embase os cursos, englobando as histórias de vida, o processo de socialização, as expectativas, as crenças, os valores, as representações que os(as) professores(as) apresentam no início dos cursos, como subsídio para o trabalho. Uma vez consideradas, essas informações poderão ser trabalhadas no decorrer do curso, por meio de atuações que correspondam ao quadro de referência dos(as) professores(as). (MARIN, 2003)

Marin (2003) defende, portanto, a incorporação de uma concepção de formação mais ecológica, que permita a articulação das vivências dos(as) professores(as) a um projeto político pedagógico de curso, e conduza à concretização dos sonhos que detemos.

Pautadas neste paradigma, encontramos também as pesquisas de Mizukami *et al* (2002), que propõem intervenções/ações de natureza construtivo-colaborativa no local de trabalho, destinadas ao conhecimento e à promoção de processos de desenvolvimento profissional de professores(as). Esse trabalho se contrapõe à idéia de formação como sinônimo de eventos, geralmente de curta duração, que se apóia no acúmulo de conhecimentos teóricos para posterior aplicação no âmbito da prática, coerente com a lógica da racionalidade técnica.

O conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais.

Essa concepção é compatível com a visão do saber escolar como um conhecimento que os professores possuem e que deve ser transmitido aos alunos. O saber escolar, privilegiado em detrimento do conhecimento do aluno, é entendido como verdadeiro, molecular – no qual peças isoladas podem ser agrupadas de maneira a compor um conhecimento mais avançado – e categorial. (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 13)

De acordo com Mizukami *et al* (2002), a concepção de formação como um *continuum* representa a superação do paradigma da racionalidade técnica, amparando-se no da racionalidade prática. Nesta perspectiva, a formação integra-se em um modelo reflexivo e artístico, baseando-se na concepção construtivista da realidade na qual os(as) professores(as) se inserem, pela compreensão de que constroem conhecimentos profissionais de maneira idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento resultante da racionalidade técnica. A visão de formação como um continuum implica o necessário estabelecimento de um fio condutor, produtor de sentidos e significados ao longo da vida, que gera nexos entre a formação inicial, a formação contínua e as experiências vividas.

Ao preconizar uma formação que se desenvolva no cotidiano da escola, Fusari (2000) argumenta que os(as) professores(as) da Educação Básica deveriam ser contratados(as) e remunerados(as) para uma jornada de trabalho que abrangesse a atuação na docência (aulas), em atividades pedagógico-administrativas (reuniões, conselho de classes, horas-atividade pedagógicas) e em ações de formação contínua em serviço, junto ao coletivo da própria escola, a exemplo do que ocorre nas universidades públicas, e em algumas particulares, nas quais se contratam professores(as) para o desenvolvimento concomitante de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Fusari (2000) acredita no sucesso de uma iniciativa de formação que possa congrega todos os(as) seus(suas) profissionais em um projeto coletivo de educação contínua, prevendo momentos do ano em que toda a escola se reúna para repensar-se e repensar o trabalho que desenvolve. Essa iniciativa uniria a gestão escolar, os agentes administrativos, o corpo técnico, os(as) professores(as), especialistas, representantes de alunos(as) e da comunidade.

O ideal, segundo Fusari (2000), seria a proposição de uma formação contínua que ocorresse num processo articulado fora e dentro da escola. Participar de oportunidades de formação fora da escola pode significar o distanciamento do próprio trabalho, olhando-o sob novas perspectivas, para avaliá-lo e avaliar a atuação dos(as) colegas. “Outro exemplo interessante é a participação dos educadores em encontros e congressos regionais, estaduais e nacionais, nos quais conhecem pessoas diferentes, autores, obras, trocam experiências, ampliam contatos, trocam materiais, etc”. (FUSARI, 2000, p. 19)

Para Fusari (2000), assim como para os(as) demais autores(as) citados(as), os projetos de formação contínua poderão ser bem sucedidos se valorizarem, respeitarem e ouvirem os(as) professores(as), identificando as teorias que praticam e criando situações para que possam analisar e criticar suas práticas, refletir e dialogar sobre elas, com base em novos fundamentos teóricos, trocas de experiências e propostas de superação das dificuldades que enfrentam. Para isso, a gestão democrática é de essencial importância na valorização da participação e do envolvimento de professores(as) e técnicos(as), podendo atuar na organização de um calendário escolar que garanta oportunidades de encontro entre professores(as), para a análise, problematização, reflexão de conhecimentos e experiências. Nesta configuração, a formação contínua não será caracterizada como algo eventual, esporádico, mas como atividade inerente ao trabalho educativo realizado pela escola.

O autor salienta ainda, que a formação contínua, fora e dentro da escola, depende também das atitudes dos(as) professores(as) diante de seu desenvolvimento profissional.

Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional. (FUSARI, 2000, p. 22)

Na atualidade, conforme constatamos junto aos(às) autores(as) abordados(as) neste texto, presenciamos um movimento de reconceitualização da formação contínua, instaurado pela produção acadêmica empenhada na investigação de questões referentes à identidade profissional do(a) professor(a). Um novo paradigma, centrado no potencial de autocrescimento dos(as) professores(as) e no reconhecimento de suas bases de conhecimentos, sobre as quais poderão ser trabalhados novos conceitos e opções, ocupa o lugar das propostas pautadas no conceito de capacitação. Nesta perspectiva, grande importância é atribuída às representações, atitudes, motivações dos(as) professores(as) para a implementação de mudanças e a produção de inovações na prática educativa. O protagonismo dos(as) professores(as) é valorizado e torna-se central nos projetos de formação contínua, superando a lógica dos processos educativos que desconsideram suas trajetórias profissionais. (GATTI e BARRETO, 2009)

De acordo com este novo paradigma, a formação se dá como um contínuo, ao longo da vida, e é definida como desenvolvimento profissional, como um movimento orientado para o enfrentamento de desafios que se colocam nas diferentes fases da vida profissional. Para exemplificar esse paradigma, Gatti e Barreto (2009) mencionam uma experiência de perfil político claramente envolvido com a qualidade da educação, efetivada pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, entre 1989 e 1992, e proposta pelo educador Paulo Freire – o Projeto Grupos de Formação – que atingiu todas as escolas, adotando uma dinâmica de formação que favorecia o protagonismo dos(as) educadores(as). O projeto criou um estatuto do magistério que previa 40 horas de trabalho semanal remunerado, sendo 20 na docência e 20 dedicados aos estudos, planejamentos, formação. (GATTI, 2009)

#### 1.4 A formação dos(as) formadores(as)

A discussão sobre a formação dos(as) formadores(as) surge no contexto educacional a partir da relação estabelecida entre a formação dos(as) professores(as) e o sucesso dos(as) educandos(as) nas aprendizagens escolares, embora se reconheça a relevância de inúmeros fatores para a garantia de uma educação de qualidade, como um contexto institucional favorável ao trabalho em equipe, a oferta de salários mais dignos, a valorização profissional, etc. Portanto, a formação de professores(as) se configura numa condição fundamental para a melhoria da qualidade da aprendizagem, embora seja insuficiente para garanti-la. A constatação da insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) tornou indispensável a criação de sistemas de formação contínua, pois os cursos revelavam elevado academicismo e dificuldade para introduzir inovações (BRASIL, 2002).

Apesar das exigências feitas aos(as) professores(as), para que cumpram novas tarefas, não houve mudanças significativas em sua formação (ESTEVE, 1995). Há incoerência entre os modelos de formação (pelos quais os professores/as aprendem) e o modelo de ensino e aprendizagem, que é o seu conteúdo, além da falta de processos de formação de formadores(as) de professores(as) que favoreçam a construção de novos modelos de ação, que possibilitem o desenvolvimento dos(as) educadores(as) como pessoas, profissionais e cidadãos(ãs). (BRASIL, 2002) Os espaços para reflexão sobre a formação dos(as) formadores(as) praticamente inexistem na bibliografia pedagógica e nos diversos cenários educativos (VAILLANT, 2003).

Os estudos de Vaillant (2003), sobre a formação de formadores(as) na América Latina, demonstraram a escassez de pesquisas sobre o conhecimento pedagógico próprio destes(as) educadores(as), sobre a imprecisão de seus papéis e funções, bem como sobre a ausência de políticas voltadas à formação dos(as) mesmos(as). A autora lembra que a definição dos papéis e funções referentes ao(à) formador(a) implica uma reflexão sobre o perfil de docente que se deseja promover, e sobre os meios adequados à construção deste perfil.

Então, como o(a) formador(a) se constitui? Como ele(a) adquire, constrói seus conhecimentos profissionais? “Que formação, que autoformação, que co-formação” (ALTET *et al*, 2003, p.15) realiza? Como concebe seu trabalho? Sobre quais princípios, objetivos e modelos de formação se apóia? Que ideais, atitudes e posturas assumem?

No Brasil, os Referenciais para Formação de Professores (2002) conceituam o(a) formador(a) como todo profissional que promove, diretamente, formação inicial, no Ensino Médio e Superior, e formação contínua de professores(as) em escolas, secretarias de educação, universidades e demais instituições. Estes referenciais apontam conhecimentos, competências e metodologias necessárias à atuação do(a) formador(a) e destacam como imprescindível que se considerem os processos pelos quais os(as) professores(as) se apropriam e constroem conhecimentos, as suas características pessoais e suas experiências de vida e profissionais.

Como formadores(as), podem ser concebidos(as) os(as) docentes que atuam em todos os níveis de ensino, os(as) profissionais que formam esses(as) docentes nos cursos regulares de formação inicial, os(as) mentores(as) que assessoram e orientam professores(as) iniciantes, os(as) educadores(as) que se relacionam com programas de formação para os(as) profissionais do ensino, desempenhando atividades voltadas ao planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação permanente do professorado, os profissionais que atuam no âmbito da educação não formal, ou formação contínua. Sobre o conhecimento pedagógico e disciplinar desses(as) educadores(as) pouco se tem explorado no campo das pesquisas e verifica-se a mesma discussão existente sobre a formação dos(as) professores(as), ou seja, a necessidade de que dominem os conteúdos das matérias que ensinam e conhecimentos pedagógicos suficientes para ensinar. (VAILLANT, 2003)

Na maioria das vezes, os(as) formadores(as) são docentes, com *status* mal definido dentro do sistema e com dificuldades para serem aceitos(as) como profissionais (VAILLANT, 2003). Normalmente, o estatuto de formador(a) é determinado pelo vínculo que estabelece com uma instituição de formação (ALTET *et al*, 2003).

Na América Latina, o(a) formador(a) é definido(a) como o(a) próprio(a) docente, que estabelece contato direto com os(as) alunos(as), e o formador(a) de formadores(as) é aquele(a) que se dedica a tarefas de formação inicial e permanente dos(as) docentes, bem como a ações de planejamento e execução de projetos nas áreas de educação formal ou informal. As produções examinadas por Vaillant (2003) afirmam que os(as) formadores(as) devem apresentar grande experiência como docente, rigorosa formação científica e didática, e conhecimento das linhas que a sustentam, além de se mostrarem aptos(as) a trabalhar com pessoas adultas e estarem preparados(as) para auxiliar os(as) docentes quanto às mudanças comportamentais, conceituais e metodológicas exigidas pelo sistema educativo. Em relação à questão metodológica, é importante que os(as)

formadores(as) utilizem formas ativas de trabalho, que sirvam como exemplo, se desejam que métodos similares sejam utilizados futuramente com os(as) alunos(as).

Apoiada nas pesquisas de Rosa Maria Torres, Vaillant (2003) afirma a necessidade de uma profunda reforma do sistema escolar, das condições de trabalho dos(as) docentes e de sua formação, argumentando que as políticas e reformas educativas modernas exigem um(a) educador(a) ideal, que não existe na realidade, ao mesmo tempo em que não criam medidas que ajudem a desenvolver esse modelo. As mudanças implementadas ainda se caracterizam por esforços rápidos e curtos, e não um processo a longo prazo. Essa situação representa um desafio a ser superado pela redefinição das formas convencionais de formação dos(as) educadores(as). Os modelos transmissores de formação, que confundem ensino com aprendizagem e informação com conhecimento, se perpetuam nos programas, cursos e manuais de capacitação.

Programas curtos e planos de estudos altamente teóricos sacrificam a prática em sala de aula e a preparação das matérias, aspectos fundamentais na formação de bons mestres. As carreiras se caracterizam por um baixo prestígio, um corpo docente mal capacitado, ênfase exagerada no método baseado na exposição frontal, e muito pouca atenção a técnicas pedagógicas apropriadas para os alunos desfavorecidos. Tais deficiências se vêm agravadas pela má qualidade da educação escolar básica e média que muitos – se não a maioria – dos aspirantes a mestres recebem antes de ingressar no curso de pedagogia. (VAILLANT, 2003, p. 9)

Segundo os estudos de Vaillant (2003), os(as) educadores(as) da América Latina tendem a ser mal preparados(as), mal remunerados(as) e administrados(as) de forma insuficiente e deficiente. Ao contrário de uma educação que se dá ao longo da vida, a perspectiva de trabalho adotada com os(as) educadores(as) tende ao treinamento, que visa compensar habilidades, motivações ou conhecimentos que faltam a eles(as). As iniciativas empregadas de educação em serviço são encaradas, portanto, como uma resposta à incapacidade dos(as) professores(as) para atuarem no nível esperado pela sociedade, tratando-os como profissionais isolados(as) do contextos dos(as) educandos(as), da escola e da comunidade. Além dos problemas relacionados aos(às) professores(as), raramente são encontrados documentos que tratem de políticas direcionada aos(às) formadores(as).

Os Referenciais para Formação de Professores (2002) afirmam a necessidade das instituições de formação se atualizarem em relação às questões relevantes, às dificuldades, aos desafios e projetos nos quais estão envolvidas as escolas e as redes de ensino, a fim de planejarem, elaborarem e avaliarem o trabalho de formação. Para que possam, efetivamente, responder às demandas dos sistemas de ensino e de seus profissionais, os(as) formadores(as)

responsáveis pelas políticas de formação contínua e das instituições formadoras deverão se mostrar dispostos ao diálogo, à mudança e ao trabalho coletivo, respeitando a todos os envolvidos(as) no processo e considerando suas representações, conhecimentos e pontos de vista. “Se por um lado a construção de conhecimento é um processo pessoal, por outro é uma produção coletiva, fruto de um processo compartilhado: o conhecimento de cada um resulta de aprendizagens conquistadas coletivamente” (BRASIL, 2002, p. 107).

O conhecimento dos sujeitos envolvidos, de seu contexto socioeconômico e cultural, das características da instituição de formação, de como resolver problemas em circunstâncias práticas, demonstrando capacidade de imaginação e criatividade, também se mostra imprescindível à tarefa de formar. Além disso, é preciso que o(a) formador(a) saiba ouvir, aconselhar e ajudar na formação, planejar projetos e refletir sobre o próprio trabalho, questionando-se sobre a própria função, assumindo compromisso com sua profissão e demonstrando capacidade para aprender e inovar (VAILLANT, 2003). “Deste ponto de vista, o formador é um mediador entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los” (VAILLANT, 2003, p. 22).

Alguns dos trabalhos analisados por Vaillant (2003), ao ressaltarem competências básicas do(a) formador(a) para a condução dos processos de ensino e aprendizagem, mostram a demanda por um perfil de profissional que não atue como se fosse o único detentor de conhecimentos, responsável exclusivo por sua transmissão, mas como um dinamizador da incorporação de conteúdos. Um profissional que detenha conhecimentos teóricos e práticos, compromisso com sua profissão, iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito de atuação.

De acordo com as pesquisas de Vaillant (2003, p. 29)

A formação pedagógica dos formadores compreende conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura de aulas, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular, avaliação, cultura social e influência do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos jurídicos da educação, etc.

Também para Gatti e Barreto (2009), o tema da formação dos(as) formadores(as) tem merecido atenção, pois a qualidade da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) está relacionada ao preparo dos(as) profissionais que são seus(suas) formadores(as), com seus conhecimentos teóricos e práticos, seu envolvimento e compromisso com a formação dos(as) educadores(as). A autora salienta um aspecto importante a ser considerado para a análise dessa questão, referente ao *locus* de

responsabilidade pela formação contínua dos(as) professores(as). Sobre tal problema, autores e autoras defendem a participação das instituições de ensino superior como responsáveis primordiais, que devem assumir o compromisso de orientar os(as) professores(as) ao longo de sua carreira, evidenciando o indispensável contato que devem manter com as escolas, conhecendo sua cultura e suas práticas cotidianas, trabalhando em cooperação com seus(suas) profissionais na experimentação de novas alternativas de ensino, adequadas às especificidades de cada contexto, valorizando as iniciativas e experiências desenvolvidas pelos(as) docentes.

A expectativa é que os professores responsáveis pela formação sejam portadores de alto nível de conhecimento e experiência adquiridos em atividades de investigação, no exercício da docência em nível superior, na sua participação em processos de formulação, desenvolvimento e avaliação de programas de formação de professores. Em suma, a preparação dos formadores de professores deve ser uma decorrência de seu investimento e compromisso com a formação inicial e continuada de professores. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 230)

As autoras apontam limitações quanto ao envolvimento do próprio sistema de ensino na formação contínua dos(as) educadores(as), por meio de sua equipe técnica, posicionada nas várias instâncias de organização administrativa. As causas dessas limitações abrangem as descontinuidades administrativas, a necessidade de espaços, apoio e assessoria para formarem seus(suas) formadores(as). Carecem, ainda de uma concepção de formação contínua e instituição formadora, direcionadas à apreensão da diversidade de demandas verificadas nas realidades escolares, e ao empenho, com responsabilidade acadêmica e social, na busca por melhores condições de formação e desempenho escolar dos(as) estudantes. (GATTI e BARRETO, 2009)

Referindo-se à Resolução CNE/CP n. 1/2002, anexa ao Parecer 009/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as) da Educação Básica, em nível superior, oferecida nos cursos de Licenciatura Plena, Palma Filho (2004) observa a importância atribuída à criação de espaços de discussão e reflexão no interior dos cursos de formação, demonstrada no item V do artigo 7º., que expressa: “a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação”. Esse dispositivo legal, caso seja cumprido, promoverá a constituição de um processo permanente de formação dos(as) formadores(as), que não tem sido alvo de cuidados pelos(as) legisladores(as).

O que se verifica no cenário de atuação dos(as) formadores(as) de professores(as) é que a mesma abordagem centralizada, que tem caracterizado a reforma da



Educação Básica, tem sido constantemente empregada para configurar muitos programas de formação de educadores(as). Observa-se uma tentativa de determinar práticas relacionadas aos programas de formação de professores(as) mediante mandatos a respeito de padrões de ensino e de conteúdo, avaliações baseadas em desempenho e exames, que devem ser conhecidos pelas pessoas que formam professores(as). A imposição de padrões e avaliações acabou por limitar as ações dos(as) formadores(as) de professores(as) à implementação de reformas planejadas por pessoas que se encontram distantes da sala de aula de formação de professores(as). (GHEDIN, 2004)

Neste sentido, a perspectiva de formadores(as) como técnicos se ajusta bem à idéia de professores(as) enquanto técnicos, negando àqueles(as) que constroem o trabalho cotidiano de ensinar e de formar educadores(as) um papel significativo na formulação e definição de suas atuações. Os(as) responsáveis pelas políticas de educação e formação se esquecem que estes(as) profissionais das bases detêm o verdadeiro poder de realizarem as mudanças necessárias e que, se desejarem, podem subverter os intuítos dos(as) reformadores(as) no curso de seu trabalho cotidiano. (GHEDIN, 2004)

Altet *et al* (2003) salientam a importância que o preparo profissional dos(as) formadores(as) representa para a formação dos(as) educadores(as), mesmo em face de currículos bem pensados e didáticas sedutoras, e apesar da indefinição que a função de formador(a) sofre no contexto educacional. Evidentemente, os(as) melhores formadores(as) não podem compensar a pobreza dos planos e dispositivos de formação, mas, por outro lado, os currículos bem elaborados e as didáticas mais eficientes, não resultarão em bons resultados se os(as) formadores(as) não estiverem à altura. A melhoria do ensino não se faz na ausência de elementos fundamentais, como a formação inicial e contínua e a profissionalização dos(as) formadores(as). No entanto, pensar uma profissionalidade única e identificável dos(as) formadores(as) torna-se prematuro e ousado, considerando as diferentes práticas, identidades, inserções e estatutos relacionados a eles(as). (ALTET *et al*, 2003)

SNOECKX (2003) evidencia algumas características do perfil dos(as) formadores(as), vistas como significativas de uma dinâmica identitária, cujos traços permitem às pessoas criar uma comunidade e reconhecer-se nela, ao mesmo tempo em que funcionam como obstáculos ao reconhecimento “externo” da comunidade: ausência de estatuto específico à função, saber construído sobre a experiência, repertório de atividades em constante mudança, concepção mítica do campo e relação ambígua com a escrita. A autora esclarece que a denominação formador(a) não é uma designação controlada, mas resultado de amplas negociações, feitas entre os(as) próprios(as) formadores(as) ou com diferentes

parceiros(as). O que eles(as) têm em comum é o fato de se afastarem de suas classes, o que demonstra a transitoriedade da função e a precariedade de seu estatuto, tornando-os(as) frágeis diante de adaptações a restrições orçamentárias.

No que se refere ao trabalho realizado dentro das escolas, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) assume uma atribuição essencial associada ao processo de formação em serviço dos(as) educadores(as). Suas ações, direcionadas à transformação do ensino e do cotidiano escolar, não se dão isoladamente, mas sim no coletivo, mediante a articulação dos(as) diferentes agentes escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico. Portanto, as mudanças que pensam junto à equipe de educadores(as) são significativas para todos(as), na construção das quais as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas vão se fazendo mediante confrontos que podem transformar as pessoas e a escola. (ORSOLON, 2001)

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos(as) professores(as) mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática, é um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada. O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce portanto a consciência de sua sincronicidade. Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações. (ORSOLON, 2001, p. 20)

Diante das competências e compromissos que sua função exige, é preciso que o(a) coordenador(a) pedagógico(a), que permanece isolado em sua unidade escolar, também possa desfrutar de espaços coletivos de formação, semelhantes ao HTPC, no qual possa compartilhar suas dificuldades, angústias, reflexões sobre seu trabalho, experiências, crescendo profissionalmente, para que exerça plenamente sua função formadora e promotora do projeto político-pedagógico. A formação dos(as) coordenadores(as), nesses espaços coletivos, oferece o distanciamento necessário para que possam pensar e propor encaminhamentos às questões relevantes de suas instituições escolares, deixando de limitar sua atuação a ações pontuais e apressadas, que respondem a situações emergenciais e à correção de prejuízos. Seja por meio de reuniões periódicas de coordenadores(as) de uma mesma rede, pela criação de eventos ou através de redes na internet, o importante é que

deixem o isolamento e conquistem oportunidades de desenvolvimento profissional. (GARRIDO, 2000)

Para Almeida (2000) as relações entre formandos(as) e formadores(as), que ocorram em tais espaços, devem permitir que todos(as) se posicionem como pessoas, aceitando que o desempenho não depende tanto do que sabem, ou não sabem, mas do que são, de suas relações com o saber, com os(as) alunos(as), com os(as) colegas, a escola e a profissão. É preciso que todos(as) falem e sejam ouvidos(as), em um diálogo onde as histórias são ressignificadas, as vivências são discutidas, e os planos de formação possam ser pensados. Desta forma, no cruzamento de projetos pessoais com o projeto coletivo, nas negociações que a vida da escola exige e se faz, há maior possibilidade de sucesso dos projetos educativos.

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (2002), a tarefa dos(as) formadores(as) não é fácil e precisa ser revista na medida em que as discussões sobre a formação evoluem. Isso evidencia que o processo de desenvolvimento profissional contínuo é de fundamental importância para o constante repensar de seu trabalho. A atuação dos(as) formadores(as) depende da compreensão que desenvolvam sobre as questões da formação de professores(as) e do conhecimento que detêm sobre as salas de aula e as escolas, onde atuam os(as) professores(as).

Em se tratando dos(as) formadores(as) que atuam nas equipes técnicas das secretarias, a interlocução entre esses(as) profissionais constitui um aspecto de grande relevância para o sucesso das práticas de formação, pois coordenam e decidem a respeito da seleção, organização e tratamento dos conteúdos dos programas de formação e quanto ao trabalho realizado junto aos(as) professores(as). Portanto, os(as) formadores(as) necessitam de atualização, discussão, planejamento, avaliação e replanejamento do trabalho de formação que desenvolvem, e o tempo dedicado a essas atividades estar previsto em sua jornada regular de trabalho. (BRASIL, 2002).

Soligo e Soligo (2001, p. 26) apontam reflexões importantes a serem consideradas pelos(as) formadores(as):

Se entendemos que a formação profissional é um processo de ensino e aprendizagem, que aprender exige uma elaboração pessoal, que essas elaborações são marcadas pelas experiências anteriores de quem aprende – pois determinam o repertório de conhecimentos com o qual o indivíduo se aproxima das novas informações, organiza-as e estabelece relações entre elas -, não há outra alternativa a não ser tratar o professor em formação como sujeito ativo e singular.

Se acreditamos que a experiência de vida, a experiência escolar do professor como aluno e as possíveis experiências profissionais anteriores marcam suas representações pessoais, concepções e crenças – sobre a educação, a instituição escolar, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as relações

educativas, os alunos, os conteúdos de ensino, as formas de ensinar e aprender – e tudo que compõe o repertório pessoal com o qual ele lida o tempo todo nas situações cotidianas, não há outra alternativa a não ser tratar o professor em formação como sujeito ativo e singular.

Conceber os(as) professores(as) como sujeitos ativos e singulares significa formar formadores(as) capazes de identificar e valorizar seus saberes, de ler as necessidades de seu grupo, de selecionar material adequado para buscar soluções aos problemas que enfrentam, de desenvolver a criticidade, com disposição para solidarizar-se com o diferente, posicionando-se como parceiro, co-produtor. Faz-se importante também que o(a) formador(a) reflita sobre sua prática, assumindo o estudo e a documentação do trabalho como as principais estratégias de formação. (SOLIGO e SOLIGO, 2001)

Além disso, há necessidade de formadores(as) que se constituam como intelectuais transformadores(as), tornando o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. No primeiro caso, enxergarão as escolas como esforços para a definição de significados e lutas em torno das relações de poder, ajudando os(as) professores(as) a desenvolverem uma fé profunda nas ações superadoras de injustiças econômicas, políticas e sociais. No segundo caso, farão uso de uma pedagogia que trate os(as) educadores(as) como agentes críticos, tornando o conhecimento problemático, utilizando o diálogo voltado à construção de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Isso sugere que, enquanto intelectuais transformadores(as), os(as) formadores(as) deverão assumir a necessidade de reconhecer a voz dos(as) professores(as) e desenvolver uma linguagem crítica frente aos problemas experimentados no âmbito da vida cotidiana. Seu ponto de partida não é o(a) professor(a) isolado, mas indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e gênero, com a particularidade de seus problemas, esperanças e sonhos. (GIROUX, 1997)

Os(as) formadores(as), enquanto intelectuais transformadores(as) precisam assumir a linguagem da crítica e da possibilidade, de forma que os(as) professores(as) percebam que podem realizar mudanças; devem manifestar-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas; devem trabalhar pela criação de condições que permitam a criação de cidadãos que tenham a coragem e o conhecimento para lutarem, para que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997)

Vaillant (2003) oferece algumas pistas para a definição de políticas de formação de formadores(as), dentre as quais podem-se destacar: a) a necessidade de

conceituar melhor o que torna um(a) formador(a) competente; b) a oferta de condições para que os(as) formadores(as) revisem seus marcos teóricos e suas práticas, a partir de oportunidades de aprendizado contínuo; c) a revisão dos programas de formação, a fim de que se apóiem na realidade escolar superando a dissociação existente entre formação e prática; d) investimento na construção de uma base de experiências de sucesso no âmbito da formação de formadores(as), para a solução de situações problemáticas; e) a formulação de projetos para estimular o intercâmbio entre formadores(as), com o objetivo de elaborar um banco de dados sobre as melhores idéias e descrições de aulas, entre outras sugestões.

### **1.5 Potencialidades da *práxis* freireana para a reflexão e a ação na educação dos(as) professores(as) e na formação dos(as) formadores(as)**

Pela preocupação que mantemos em considerar uma visão totalizante na abordagem do tema, consideramos impossível separar os fatores que integram o processo de profissionalização docente, como: as tendências teóricas identificadas nas pesquisas e propostas de formação, as políticas educacionais em geral e aquelas voltadas à formação dos(s) educadores(as), a formação escolar e universitária inicial, a organização e o funcionamento das instituições de ensino, as condições de trabalho, carreira e salário impostas aos(às) professores(as), a situação material em que se encontram as escolas, entre outros.

Não poderíamos ignorar nesta contextualização, a resistência que os(as) educadores(as) têm demonstrado contra a precariedade de vida e a desvalorização social às quais vêm sendo submetidos há anos pelo poder público, que despreza seus movimentos e reivindicações. Ao tomarem medidas paliativas, privilegiando a efetivação de reformas que não visam a eliminação dos problemas, ou atendem apenas a um aspecto deles, respondendo ao interesse de acordos políticos internacionais, as autoridades públicas investem menos do que deveriam, e de forma inadequada, no setor educacional. Ao deixarem de apostar nas pessoas, integrando diferentes medidas, que atendam aos(às) estudantes, educadores(as) e escolas, o poder político privilegia a injeção de verbas nos meios de ensino – material didático - como se este, por si só, eliminasse os problemas acarretados por anos de descompromisso e negligência com a educação pública.

É preciso enfatizar, no entanto, que ao defendermos investimentos e transformações na esfera da educação contínua dos(as) educadores(as), não a tomamos como panacéia para todos os males enfrentados no sistema educacional público, mas, acreditamos que apenas os seres humanos, enquanto sujeitos da verdadeira transformação, dotados de

inteligência e capacidade de decisão, podem mobilizar fins e meios para construir historicamente suas realidades, compreendendo e refazendo seus contextos, lutando por melhores condições de trabalho e vida.

Se somente os oprimidos e oprimidas podem libertar-se da opressão, libertando também seus(suas) opressores(as), como nos mostra Paulo Freire<sup>16</sup>, a ação conjunta dos(as) educadores(as) se faz urgente para as pequenas e grandes transformações, numa época em que suas manifestações políticas têm se mostrado enfraquecidas pelo desencanto, pela desesperança, pelo descrédito na mudança e no potencial do próprio trabalho.

Apostando na educação como ação cultural<sup>17</sup> emancipadora, que deverá olhar para os(as) educadores(as) em todas as suas necessidades, condições, emoções e lutas, sem esquecer que são seres humanos completos e históricos, vivendo uma complexidade de situações – sociais, culturais, econômicas, pedagógicas, relacionais, institucionais, etc – que demandam sua ação consciente, sonhamos com uma práxis educativa que valorize e dialogue com suas histórias, seus contextos, conhecimentos, experiências, indignações, crenças, de maneira democrática. Pela convivência tão próxima à categoria dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), que trabalham junto às classes populares no interior da escola pública paulista, constatando a angústia e o desânimo que expressam nos dias atuais, acreditamos em uma ação cultural dialógica construída com eles(as), que os(as) fortaleça politicamente e pedagogicamente para a luta coletiva.

Educadores e educadoras dedicados(as), especialmente, ao ensino público, carecem de oportunidades para redescobrirem-se como sujeitos históricos, conscientes de sua realidade e capazes de recriá-la. As reflexões que poderão estabelecer sobre sua existência, como pessoas, profissionais, cidadãos(ãs), na relação com o mundo e com os outros, poderão anunciar a possibilidade de escreverem suas próprias histórias e a história da escola pública.

A identificação com o pensamento de Paulo Freire, e o respeito a seu trabalho, dedicado *aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, com eles, sofrem e lutam*<sup>18</sup>, surge associada ao meu mundo do trabalho. Mas sua história e suas ações atingem profundamente as minhas origens, de classe popular rural, cuja família, inserida desde a infância no corte da cana, foi destituída do direito de escolarizar-se. Pessoas que não foram além da 4ª. série do Ensino Primário, mas aprenderam a buscar informações e soluções para os desafios colocados pela vida, a partir da comunicação e das relações solidárias

---

<sup>16</sup> **Pedagogia do oprimido**, 2004.

<sup>17</sup> **Ação cultural para a liberdade**, 2002.

<sup>18</sup> **Primeiras palavras** (FREIRE, 2004, p. 23).

estabelecidas com outras pessoas; gente que não foi amparada por mais tempo na escola e, sentindo o grande prejuízo provocado por esta exclusão, impulsionou fortemente os filhos a percorrerem caminhos diferentes e conquistarem melhores oportunidades.

Apesar da democratização do acesso aos bancos escolares, ainda encontramos um enorme contingente de estudantes das classes populares que, mesmo permanecendo no interior das instituições, não encontram condições favoráveis para avançarem em conhecimentos que as preparem para moverem-se socialmente.

No que se refere ao sistema público estadual de ensino de São Paulo, nos deparamos com a falta de investimento em todos os aspectos, e o descaso do poder político em relação à qualidade do serviço oferecido, manifestados na precariedade dos prédios e do material necessário ao trabalho pedagógico, na escassez de funcionários, na lotação das salas de aula (que inviabiliza a adequada atenção ao desempenho de todos/as), nas péssimas condições salariais e de carreira dos educadores(as), nas medidas assistencialistas e paliativas utilizadas para atender às reivindicações dos profissionais da educação e às necessidades da escola, retirando-lhes o valor e esvaziando-lhes de sentido. Quando os processos de avaliação externa apontam índices negativos em relação ao aproveitamento escolar dos(as) estudantes, presenciemos a divulgação de discursos que depreciam as escolas e os(as) educadores(as), culpabilizando-os unicamente pelo fracasso das iniciativas políticas empreendidas, como se estivessem desvinculados do funcionamento e da estrutura do sistema no qual trabalham.

Apesar das limitações impostas por este sistema, não descartamos a relação existente entre o desempenho dos(as) estudantes e a formação e o trabalho dos(as) educadores(as). Descartamos a visão focalista do problema, que atribui a responsabilidade pelo baixo desempenho dos estudantes apenas a uma parcela dos(as) participantes deste sistema, isentando outros(as) de seus compromissos, os quais agem, frequentemente, na imposição de entraves que tornam o processo educacional caótico, deficiente, empobrecido, apropriado ao atraso daqueles(as) que mais precisam de suas contribuições. Não somos coniventes com a injustiça feita àqueles(as) que, além de gente, são também cidadãos que pagam seus impostos e empenham maiores esforços para superarem os obstáculos sociais à sua humanização.

Compreendemos que é de fundamental importância revisar e analisar constantemente os currículos e os procedimentos pertinentes à educação dos(as) educadores(as), tanto no âmbito da formação acadêmica como no âmbito da educação contínua, considerando, inclusive, a necessidade de se discutir com eles(as), os inúmeros

fatores que interferem em sua vida profissional, em sua rotina de trabalho, em seu desenvolvimento na carreira.

Acreditamos que o desvelamento da realidade que enfrentarão como futuros(as) educadores(as), ou enfrentam como educadores(as) em serviço, é tão relevante quanto a instrumentalização técnica. Temos a convicção de que não é mais possível prepará-los(as) apenas para os desafios pedagógicos (o que também não ocorre ainda), mas para a consciência política, o posicionamento crítico frente às situações que envolvem a vida profissional, bem como a organização e o funcionamento do sistema educacional como um todo.

Nossos estudos, bem como a vivência do sistema público de educação, nos permite constatar que as transformações necessárias à melhoria da qualidade da educação e das condições de trabalho e escolarização, não se efetivam automaticamente, pela “boa vontade” dos que detêm o poder. Ao contrário, são lutas nas quais todos(as) precisam estar engajados(as), são sonhos a serem concretizados para a recuperação da dignidade e da valorização humanas, subtraídas daqueles(as) que pertencem ao universo escolar, por meio de discursos e ações que invertem a posição dos indivíduos, de vítimas a culpados, imobilizando-os e atribuindo-lhes responsabilidades que são coletivas e que abrangem diferentes questões da área educacional.

Se defendemos a importância da educação dos(as) educadores(as), não é possível omitir do processo formativo a necessidade da luta, o desenvolvimento da consciência política, o conhecimento amplo de nossa história e de nossa conformação social, imprescindíveis ao fortalecimento dos(as) profissionais da educação, domesticados(as) e manipulados(as) pelas medidas legais e ideológicas. Esta luta, porém, não pode ser ensinada, mas aprendida e assumida em conjunto, com olhar direcionado a objetivos comuns, a situações e contextos que envolvem a todos(as), sejam estes(as) formadores(as), diretores(as), coordenadores(as), acadêmicos(as), ou professores(as).

Por toda a situação exposta, a vida e a produção de Paulo Freire nos orienta na reflexão e reconstrução das propostas para a educação contínua dos(as) profissionais da educação, e em especial, neste trabalho, dos(as) professores(as) dos(as) anos iniciais, que respondem pelo início da escolarização dos seres humanos e, portanto, são os mais atingidos pelas críticas sobre o despreparo dos(as) estudantes para a continuidade dos estudos. Críticas que chegam dos(as) representantes do poder político, dos meios de comunicação e dos(as) próprios(as) colegas de profissão.



De acordo com Ernani Maria Fiori<sup>19</sup>, a essência do trabalho educativo de Paulo Freire, residia na objetivação do mundo que os(as) educandos(as) realizavam ao reencontrarem-se com os(as) outros(as) e nos(as) outros(as), seus(suas) companheiros e companheiras, na mesma realidade e mediante intenções comuns, que mobilizavam o diálogo que critica e conduz à recriação dessa realidade, vindo ao revés o que antes os(as) absorvia. Desta forma, nos círculos de cultura, organizados para a alfabetização e conscientização dos grupos, não se ensinava, aprendia-se em reciprocidade, entendendo a língua como cultura e os seres humanos como sujeitos. Neste processo de construção do mundo, os(as) participantes sentiam-se desafiados a desvelar a forma como se constituíam; expressavam-se e refaziam-se ao redescobrirem o processo que os faz e refaz, a partir do diálogo. Na expressão de seus pensamentos e julgamentos, as pessoas contavam suas histórias e experiências, e, gradualmente, assumiam-se como autores(as) dela. Suas consciências iam se fazendo mais responsáveis por esta história.

Neste sentido, para que possam se assumir como seres humanos responsáveis, fazedores de sua história, é preciso que homens e mulheres aprendam a dizer sua palavra, pois, com ela constituem a si mesmos(as) e aos(às) outros(as), humanizam o mundo e se humanizam. Pela palavra, tomam este mundo como objeto e problema, questionam-se sobre ele, refletindo-o ao se distanciarem dele, para nele estarem presentes.

Pelo distanciamento que faz do mundo, a consciência se constitui na objetividade e descobre-se em sua subjetividade. Portanto, consciência e mundo, subjetividade e objetividade são indicotomizáveis e implicam-se dialeticamente; “a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano” (FREIRE, 2004, p. 15).

Nesta breve síntese das palavras de Ernani Fiori, sobre o trabalho de alfabetização proposto por Paulo Freire, encontramos algumas das idéias que dão sentido à reorientação das propostas de formação de educadores(as), numa perspectiva progressista e libertadora, pois se uma educação democrática, humanista, conscientizadora, dialógica e emancipadora das pessoas é necessária aos educandos(as), tanto mais necessária será aos que se encontram na posição de educadores(as), e também aprendizes de sua profissão.

Aprofundamos, no capítulo a seguir, conceitos freireanos fundamentais para a presente tese.

---

<sup>19</sup> Prefácio de Ernani Maria Fiori na obra **Pedagogia do Oprimido**, 2004.

## 2 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DOS(AS) EDUCADORES(AS) E DE SEUS(SUAS) FORMADORES(AS).

Eu notei, não sei se vocês também, que em certos lugares da América Latina se diz que o tempo de Freire já passou e isto também é parte do discurso neoliberal. [...] Se alguém me provar que é possível desenvolver um processo de transformação sem nenhuma preocupação cognoscitiva, ética, estética, então eu retirarei todos os meus livros das editoras e farei um comunicado ao mundo dizendo: “realmente passei”.

Paulo Freire<sup>20</sup>

Introduzimos este capítulo apresentando algumas concepções-chave que embasam a produção teórico-prática de Freire, e se articulam ao seu trabalho político, oferecendo contribuições relevantes ao desenvolvimento humano e ao trabalho educativo, em qualquer nível de ensino, em modalidades formais e não formais de educação, contextos sociais e culturais, nos quais se busque a transformação das situações que oprimem e a disponibilidade para dialogar em condições de igualdade com o(a) diferente. Posteriormente, apresentaremos algumas contribuições de Paulo Freire para os estudos sobre a constituição dos(as) educadores(as) e de seus(suas) formadores(as).

Paulo Freire, a quem certos(as) autores(as) chamam de filósofo ou pensador, outros(as) de educador ou pedagogo, representou, e ainda representa, um autor extremamente original, pela articulação que estabelece entre a oralidade, como expressão do pensamento e do posicionamento frente ao mundo, e a teoria que construiu, como proposta de educação libertadora, humanista, política, associando contribuições da filosofia, antropologia e sociologia. Sua especificidade intelectual manifesta-se também nos momentos de reflexão compartilhada com os(as) leitores(as) de suas obras, justificando e explicitando suas análises, respondendo a críticas, realizando uma autocrítica, instigando a curiosidade pelos assuntos focados e destacando a necessidade do rigor e da ética no ato de ler e pesquisar. Além disso, amplia a compreensão sobre o próprio processo de produção intelectual ao vinculá-lo à vida, aos tempos e espaços nos quais transitou, demonstrando a dinamicidade de seu pensamento.

Por revelar-se inteiramente humano em suas obras, demonstrando a racionalidade que se faz pelo corpo como um todo, vinculando o pessoal ao profissional, desmistificando a neutralidade científica no estudo da realidade e dos fenômenos educativos,

---

<sup>20</sup> FREIRE, P. **Pedagogia do Compromisso**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008. p.75 e 77.

foi equivocadamente interpretado por alguns e algumas integrantes da academia, recebendo denominações que o restringiam à categoria de pragmático, por exemplo. Entretanto, mesmo admitindo certos erros ou ingenuidades, contidos na trama de suas primeiras produções, verificamos em Freire a exigente busca da coerência que permeou a evolução de seus trabalhos, no decorrer dos quais demonstrou a historicidade inerente ao desenvolvimento humano. Devido a essas características, torna-se impossível entender os passos seguidos por Freire sem enxergar a intensa relação que estabelece entre a teoria e a prática, o dizer e o fazer, o pensar e o testemunhar, o aprender e o ensinar, o sentir/refletir e o transformar.

Paulo Freire, silenciado pelo exílio em seu país, e divulgado ao mundo por suas andarilhagens, percorreu países, povos e instituições a fim de trabalhar, conhecer e dialogar com grupos e pessoas, após a notoriedade da *Pedagogia do Oprimido*, enquanto livro e *práxis*. Visitou dezenas de universidades estrangeiras, recebendo o título de Doutor *honoris causa*, e influenciou teóricos(as) de inúmeras nacionalidades com sua pedagogia crítica, mas precisou de um parecer<sup>21</sup> que comprovasse sua competência para atuar em uma universidade pública brasileira, ao retornar para o Brasil. Sua mensagem de educação crítica, humanizadora e libertadora, atravessou fronteiras, e o eternizou como educador contemporâneo<sup>22</sup> envolvido com a luta dos oprimidos e com a necessária solidariedade.

A partir das traduções da *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire se tornou um andarilho do mundo, à convite de universidades, movimentos, grupos, para participar de experiências na África, na Ásia, na Europa, na América Latina, no Caribe, nos Estados Unidos, no México, no Canadá, e discutir problemas fundamentais de seus sistemas educacionais. Esses encontros lhe proporcionaram a oportunidade de compartilhar sua *práxis* educativa e poder revê-la, mediante novas aprendizagens e contextos. (FREIRE, 2003b)

---

<sup>21</sup> Esse parecer foi solicitado a Rubem Alves em 1985, representante do Conselho Diretor da UNICAMP, pela Reitoria da universidade. Na ocasião, o parecer de Rubem Alves foi uma recusa a dar um parecer, indignado com a falta de reconhecimento de Freire, e ofendido com a incumbência a ele atribuída, como parecerista. Destacamos em tal “parecer”, o seguinte protesto: “Seus livros, não sei em quantas línguas estarão publicados. Imagino (e bem pode ser que eu esteja errado) que nenhum outro dos nossos docentes terá publicado tanto, em tantas línguas. As teses que já se escreveram sobre seu pensamento formam bibliografias de muitas páginas. E os artigos escritos sobre o seu pensamento e a sua prática educativa, se publicados, seriam livros. O seu nome, por si só sem pareceres domésticos que o avalisem, transita pelas universidades da América do Norte e da Europa. E quem quisesse acrescentar a este nome a sua própria “carta de apresentação” só faria papel ridículo.” (GADOTTI, 2001, p. 45)

<sup>22</sup> Um exemplo do reconhecimento mundial de Freire pode ser verificado em Estocolmo, Suécia, na obra do escultor Pye Engstrom, realizada em 1972, que apresenta, na forma de um sofá personalidades importantes cujo trabalho defendeu os atormentados e os oprimidos do mundo. Ao lado de Freire, neste sofá, figuram: Pablo Neruda, Georg Borgstrom, Ângela Davis, Mão Tsetung, Sara Lidman e Elise Orresen-Jensen. (GADOTTI, 1991)

E quando sobre tudo isso penso, algo me faz crer que uma das marcas mais visíveis de minha trajetória profissional é o empenho a que me entrego de procurar sempre a unidade entre a prática e a teoria. É neste sentido que meus livros, bem ou mal, são relatórios de quefares com que me envolvi. (FREIRE, 2003b, p. 87)

É possível constatar os traços especiais da escrita de Freire desde as primeiras publicações, mas podemos identificar a intensificação de trabalhos enriquecidos pelo diálogo com pessoas, e pela relação com a vida, a partir da década de 1980, após seu retorno do exílio. Sua segunda esposa, Ana Maria Freire, comprometida com a propagação dos registros do marido, tem se dedicado a organizar e editar os textos, diálogos e entrevistas que ele reuniu, sem contar com o tempo necessário para compilar. A contribuição preciosa de Nita nos garante o acesso ao conhecimento das últimas produções de Freire, nas quais analisa diferentes temas relacionados ao campo social e educacional, que ainda não haviam sido objeto de reflexão em obras anteriores.

Coerente com sua abordagem histórica dos seres humanos, Freire (2003b) afirma que não nasceu marcado para ser professor, mas foi se tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta de diversas práticas, na leitura constante e crítica de textos teóricos, incluindo aqueles com os quais não concordasse, pois considerava importante a abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com os quais sempre pôde aprender. Para Freire (2003b), perceber e aceitar que não há vida na imobilidade é condição necessária para a formação de um intelectual que não teme a mudança. Para ele, não há progresso na estagnação. Se, na verdade, somos social e politicamente responsáveis, não nos cabe a acomodação às estruturas injustas da sociedade, numa atitude de traição à vida.

Desde seus primeiros trabalhos, nos Círculos de Cultura, o projeto de Freire sempre incluiu a denúncia das situações de dominação que desumanizam os seres humanos, e o anúncio da capacidade criadora inerente a todas as pessoas. Por isso, sua atuação esteve constantemente voltada à transformação da realidade social, por meio da interação, da comunicação, do diálogo. “Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades”. (INODEP, 2001d)

Freire (2003b) esclarece que as pesquisas e estudos teóricos que realizou, ao lado da primeira esposa, durante dez anos, viabilizaram o que foi chamado de método Paulo Freire. No entanto, ele concebe o trabalho realizado com a alfabetização de adultos muito mais como uma compreensão dialética da educação, preocupada com o processo de conhecer, no qual educadores(as) e educandos(as) assumem o papel crítico de sujeitos cognoscentes.

Devido à natureza deste trabalho educativo, uma das referências teóricas de Freire, Erich Fromm - psicanalista, sociólogo e filósofo alemão – compreendeu sua iniciativa como uma espécie de psicanálise histórico-político-cultural, na qual residia o perigo aos detentores do poder. “Trabalhar com as classes populares a possibilidade de reconhecer a razão de ser da posição em que elas se encontram, o nível de exploração em que se acham, isso certamente ameaça as classes dominantes”. (FREIRE e GUIMARÃES, 2001, p. 121) A efetivação de uma proposta político-pedagógica como essa, representa a oposição à preservação do sistema capitalista, pelo engajamento na luta em favor da criação de um sistema socialista. Portanto, a tarefa de desvelar a realidade, opacizada pela ideologia dominante, só pode ser realizada por aqueles(as) que fazem a opção por ela.

Após muitos anos, ao rever o momento em que iniciou sua prática, e repensando os aspectos primordiais do programa que o desafiava, Freire (2003c) percebe a atualidade e a vigência de seu trabalho. Para ele, isso significa que houve pouco avanço quanto à democratização da educação no Brasil, à qual ele se entregou por inteiro, no sentido da superação da transferência mecânica dos conteúdos por uma forma crítica de ensinar, e do respeito à identidade cultural dos(as) educandos(as).

Nesta perspectiva, o projeto político-pedagógico de Freire busca a compreensão e a reflexão da cotidianidade, como ponto de partida do processo educativo, de forma partilhada entre educadores(as) e educandos(as). Portanto, a postura de quem defende este projeto não pode ser a indiferença, entendendo o papel do intelectual como assistente, facilitador, mero ajudante. Seu papel fundamental e verdadeiramente democrático é o de colocar-se a serviço dos interesses das classes trabalhadoras, sem a intenção de manipulá-las por meio de sua competência técnica ou científica, ou da linguagem. Para isso, a leitura crítica da realidade deve juntar-se à sensibilidade do real, desenvolvida na comunhão com as massas “O intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas”. (FREIRE e FAUNDEZ, 2002a, p. 39)

Alheio ao interesse das classes populares, interagindo apenas com seus livros, os(as) intelectuais correm o risco de adotar uma racionalidade desencarnada, ou seja, uma compreensão do mundo sem seres humanos. Acostumados(as) a trabalhar com idéias-modelo, os(as) intelectuais deixam a cotidianidade à margem de suas preocupações, e atuam no sentido de adaptar o concreto às idéias, e não o contrário. Na realidade, os(as) intelectuais deveriam partir da realidade, da ação cotidiana, do povo e de si mesmos(as) - pois também encontram-se mergulhados(as) na cotidianidade - a fim de refletirem sobre ela e criarem idéias para compreendê-la. “E essas idéias já não serão mais idéias-modelo, serão idéias que

irão se fazendo com a realidade”. (FREIRE e FAUNDEZ, 2002a, p. 40) Essa posição epistemológica é claramente exemplificada nos diálogos de Freire com Shor (2003).

É muito interessante. Quando falo sobre isso, sempre dou um exemplo muito concreto para esclarecer minha posição, diria até minha posição epistemológica. Por exemplo, se estou deste lado da rua e quero ir para o outro lado, tenho que atravessar a rua, começando de lá para cá. Cada chegada provém do ponto de onde começamos. (risadas) E o ponto de onde começamos nunca é o mesmo ponto aonde chegamos! O que muitos professores e ativistas políticos não percebem é que o *aqui* do professor libertador, ou do militante, é o *lá* dos alunos. O ativista político e o professor libertador têm que começar do *aqui* dos alunos. Devemos oferecer aos alunos o seu *lá* como o ponto a partir do qual começamos o ensino transformador para chegar *aqui*. (FREIRE e SHOR, 2003)

Neste exemplo, verificamos a valorização que Freire atribui à experiência, considerando os fatores históricos e culturais que ajudam a construí-la, enquanto os academicistas a negam, enxergando-a como pouco confiável à luz da rigorosidade científica. Para Paulo Freire, a invasão cultural, representada pela transferência mecânica e repetitiva de saberes e experiências, significa um desrespeito inaceitável, um erro político e filosófico, e um equívoco cultural, pois nega a historicidade e a cultura do diferente. (FREIRE *et al.*, 2009) O posicionamento de Freire revela a forte identidade entre sua teoria e sua prática, ou seja, entre sua concepção histórica e cultural de ser humano e sua ação político-educativa. (FREIRE, 2005)

Escrever criticamente, como forma de protesto e de manifestação de sonhos, constituiu a existência de Paulo Freire e sua luta enquanto sujeito histórico. A escrita e a leitura configuraram momentos importantes de sua marcha, compartilhada com companheiros e companheiras na medida de suas possibilidades, tendo como orientação fundamental saber a favor de quê e de quem exercia o gosto por essas atividades. (FREIRE, 2006)

Meu gosto de ler e de escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente nossa. É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados “bem-nascidos”. (FREIRE, 2006, p. 144)

Suas produções revelam a necessidade que demonstrava em fazer a crítica a si mesmo, questionar-se, desconfiar constantemente de seu trabalho, no âmbito da teoria e da prática, propondo a si mesmo novas perguntas e respostas, e negando-se a declarar o alcance da verdade absoluta. Seus textos mostram que o próprio Freire é o mais exigente dos críticos quanto ao seu trabalho intelectual, teórico-prático, o que se evidencia pela elucidação

permanente de temáticas em cada obra que escreve. Por isso, as críticas pautadas em conceitos isolados são infundadas, pois desconsideram seu trabalho como processo. (FREIRE e FAUNDEZ, 2002a)

Aos(às) intelectuais que desejavam conhecer melhor o seu trabalho, e também escrever sobre ele, Paulo Freire recomendou que fossem a uma favela, por exemplo, dedicando, no mínimo, seis meses a fazer o que ele fez, e alertou os(as) pesquisadores(as) que de nada adiantaria ler Marx, Manhein ou outros(as) autores(as). A vivência da ação educativa crítica, democrática, humanizadora, diminuiria o risco de realizarem abstrações manipuladoras, ou fazer análises tipicamente doutorais. (VANNUCCHI *et al*, 2003e)

Identificamos nas análises de Santiago (2004) algumas concepções fundantes da obra de Freire: a relação subjetividade-objetividade; a dimensão individual-social; a teoria-prática; a inteireza em sua trajetória de ouvir-falar e indagar-discutir sobre a realidade social; o trato político dado à educação e ao conhecimento como construções sociais e ato de sujeitos individuais e coletivos; a coerência entre o discurso político e a prática. “É a atitude relacional que é fundante na Pedagogia de Paulo Freire”. (SANTIAGO, 2004, p. 127)

De acordo com a autora, as relações permeiam a obra de Freire, indicando aproximações, articulações, unidade; são dinâmicas e se afastam da fragmentação em direção à totalização. Essas relações são entendidas por Santiago (2004) como um processo de “*ir de par com*”, como compreensão de diferentes que se constituem e constituem significados e explicações sócio-político-filosóficos na aproximação, fazendo-se dinamicamente.

Assim, as expressões *homem-mundo; sujeito-objeto; objetividade-subjetividade; ensinar-aprender; texto-contexto; palavra-mundo; singular-plural; teoria-prática; educador-educando* que perpassam a obra de Freire não são apenas palavras, mas pares dialéticos que se constituem em reflexões, em sistemas teóricos, em pressupostos e princípios que buscaram sentido numa visão de globalidade, de contexto, do sujeito da educação, e que tomando corpo constituem a base teórica da Pedagogia de Paulo Freire. (SANTIAGO, 2004, p. 128)

Santiago (2004) esclarece que, em Freire, a *relação* significa, ao mesmo tempo, uma categoria de análise e uma atitude. Como categoria de análise a *relação* serve à compreensão e explicação dos termos, às suas articulações e às concepções de homem, educação, sociedade, diálogo. Enquanto atitude, se aproxima da compreensão teórica da *relação* como categoria de análise, imprimindo uma postura de sujeito face ao mundo e a outro sujeito. Portanto, a *relação* é uma categoria síntese que reúne os princípios básicos de uma educação problematizadora, crítica e criativa, e que aproxima os sujeitos dos objetos, de forma participativa, horizontal. O entendimento do ser humano como ser de relações, e não

apenas de contatos, que se encontra no mundo, com o mundo e com os outros, perpassa a obra de Freire, e dá origem aos princípios teórico-metodológicos da ação educativa. Em decorrência, provoca a atitude de *ouvir-falar* e *indagar-discutir*. (SANTIAGO, 2004)

Nesse sentido, a concepção de ser humano e a relação pessoas-mundo, como teoria do conhecimento e como prática social, servem à base teórico-metodológica para o pensar-fazer educação. Pela possibilidade humana de criar e recriar, mediante tal relação, o diálogo é defendido como instrumento social, e situação de ensino e aprendizagem, pois pertence à natureza dos seres humanos, como seres de comunicação. “A concepção que aprendemos é, portanto, de homem-sujeito; ser de relações, temporal, singular e plural ao mesmo tempo”. (SANTIAGO, 2004, p. 129)

Em concordância com a análise de Santiago (2004), selecionamos e organizamos algumas concepções de Freire, fundamentais para a compreensão de sua *práxis*, que tecem relações dialéticas entre si, em pares ou não. Essas concepções permeiam todo o trabalho de pesquisa, pois constituem os alicerces da produção intelectual de Paulo Freire.

## 2.1 Subjetividade e Objetividade

Para Freire (2001b) o ser humano é um corpo consciente, e sua consciência é intencionada ao mundo, pois é próprio de homens e mulheres estarem em constantes relações com este mundo. Nestas relações, a subjetividade toma corpo na objetividade, constituindo com esta uma unidade dialética, geradora de um conhecimento solidário com uma ação, e vice-versa. Por considerar indicotomizável a relação entre a subjetividade e a objetividade, Freire (2001b) argumenta que as abordagens unilaterais, subjetvistas ou objetvistas, que rompem com a dialetização, não são capazes de compreender os seres humanos. O subjetivismo erra ao preconizar que somente o *eu* existe, e que sua consciência tudo alcança; erra também o objetivismo a-crítico e mecanicista, grosseiramente materialista, ao considerar que a realidade transforma a si mesma, sem a ação dos seres humanos, simples objetos da transformação.

Essas duas formas equivocadas de explicar os indivíduos e sua presença no mundo, seu papel na história, dão origem a falsas concepções de educação: uma engana-se ao negar a realidade concreta e objetiva, afirmando a exclusividade da consciência na criação da realidade; a outra se engana ao negar a presença dos seres humanos como seres da transformação do mundo, subordinando-os à transformação da realidade, a qual ocorreria independente de sua decisão. (FREIRE, 2001b)



É imprescindível enxergar as pessoas em suas interações com a realidade que sentem, percebem e na qual atuam para transformar. Freire (2001b) discute a educação, como processo de libertação, a partir das relações dialéticas que os seres humanos estabelecem com a realidade. Nesta perspectiva, não aceita os seres humanos isolados do mundo, criando-o em sua consciência, nem o mundo sem as pessoas, incapazes de transformá-lo. Pela negação de um deles – seres humanos ou mundo – a educação se tornaria a-histórica. A história não pode existir sem a relação entre os dois, pois não se constitui num processo mecanicista, segundo o qual os fatos determinam as pessoas, nem representa o resultado de idéias de alguns indivíduos, fruto de suas consciências. (FREIRE, 2001b)

Pelo contrário, como um tempo de acontecimentos humanos, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também. E, se o que-fazer educativo, como qualquer outro que-fazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homem-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele que-fazer. (FREIRE, 2001b, p. 76)

Portanto, temos um jogo dialético entre pessoas e mundo objetivo, no qual ambos encontram-se inacabados e em processo de criação: os seres humanos transformam o mundo e sofrem o efeito da transformação deste. “Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade.” (FREIRE, 2001b, p. 76)

Ao considerar a relação dialética entre subjetividade e objetividade, na discussão sobre a radical exigência da transformação objetiva da realidade opressora, Freire (2004) afirma a necessidade de combater o imobilismo subjetivista, que transforma a tomada de consciência da opressão numa espera paciente de que ela desapareça por si mesma, e admite o papel da subjetividade na luta pela transformação das estruturas.

Reconhecer a importância da subjetividade no processo de transformação da realidade significa, para Freire (2003a), perceber que o futuro que sonhamos não é inexorável, e que deve ser produzido, ou não se dará da forma como pretendemos. No entanto, o autor adverte que essa construção do mundo que queremos não é feita arbitrariamente. Ela depende do contexto concreto de que dispomos e do projeto que buscamos.

## 2.2 Humanização e Desumanização

Comparado ao animal, que é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, os seres humanos são seres da integração e, historicamente, têm travado lutas pela superação dos fatores que os fazem acomodados e ajustados. Tal luta se instala na busca pela humanização, que é constantemente esmagada pela opressão que destrói. (FREIRE, 1999)

Nas relações que estabelecem com a realidade, por estarem nela e com ela, e pela possibilidade de criar, recriar e decidir, é que os seres humanos vão dinamizando suas realidades, humanizando-as, ou seja, vão acrescentando a elas o produto de suas realizações, vão temporizando os espaços geográficos, fazendo cultura. Nestas relações, com o mundo e com os outros, ao serem desafiados e responderem aos desafios, modificando e criando, os indivíduos não permitem a imobilidade das sociedades e das culturas, a não ser em termos de relativa preponderância. Ao criarem, recriarem e decidirem, os indivíduos vão conformando as épocas históricas e participando das mesmas. (FREIRE, 1999)

E para uma melhor participação dos seres humanos nestas épocas, é preciso que se apropriem de seus temas fundamentais e reconheçam suas tarefas concretas. De acordo com Freire (1999), uma das grandes tragédias do homem moderno reside na dominação que a força dos mitos, disseminada pela publicidade organizada e ideológica, exerce sobre ele, o que resulta em sua renúncia à capacidade de decidir.

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (FREIRE, 1999, p. 51)

Por isso é preciso que os processos educativos estejam inspirados em aspectos humanistas, de caráter concreto, científico e não abstrato; em um humanismo que não esteja pautado numa visão ideal de ser humano, fora de seu mundo e de seu tempo, fabricado pela imaginação. O verdadeiro humanismo rejeita toda forma de manipulação, que contradiz a libertação, e se dá na ação transformadora das estruturas, nas quais os seres humanos encontram-se “coisificados”, ou quase “coisificados”.

Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*. (FREIRE, 2001b, p. 74)

Para Freire (2004), humanização e desumanização, em um contexto histórico, concreto, objetivo, são possibilidades dos seres humanos, como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. No entanto, só a primeira é chamada pelo autor como vocação das pessoas, que lhes é negada e também afirmada na própria negação. Vocação que é negada na injustiça, na exploração, na violência dos(as) opressores(as); e que é afirmada no desejo da liberdade, da justiça, da luta de recuperação da humanidade roubada.

A desumanização, presente naqueles(as) que são destituídos de sua humanidade, e também, mas de forma diferente, naqueles que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. Portanto, a luta pela humanização, pela desalienação, pela afirmação dos indivíduos como “seres para si”, só é possível porque a desumanização, enquanto fato histórico concreto, não é, porém, destino dado, mas resulta de uma “ordem” injusta que origina a violência dos(as) opressores(as) e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2004)

### **2.3 Libertação e Dominação**

Numa sociedade desigual, como a que vivemos, caracterizada pela opressão, pela negação dos direitos humanos aos mais desfavorecidos, pela exploração, pela miséria, os temas libertação e dominação se fazem essenciais para a educação do povo. Educação que necessita despir-se de uma roupagem alienada e alienante, a fim de que uma força de mudança se instaure. Portanto, nos deparamos com duas opções: por uma educação para a domesticação ou para a liberdade, ou seja, para o ser humano-objeto, ou para o ser humano-sujeito, respectivamente.

Freire (1999) afirma que a busca do ser humano-sujeito implica também uma sociedade-sujeito, pois se coloca como inadiável e indispensável uma ampla conscientização do povo, por meio de uma educação que lhe oportunize a postura de auto-reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Para ele, a auto-reflexão é iniciada com a politização das massas, que constitui uma forma de tornar-se responsável e conduz as pessoas ao aprofundamento da tomada de consciência e à sua inserção na história, não como espectadoras, mas como autoras.

É próprio das forças interessadas na alienação das massas, a organização contra as tentativas de esclarecimento das consciências, que representa séria ameaça a seus privilégios. Na intenção de frearem a emancipação do povo, tais forças distorcem a realidade e se colocam como defensoras dela, de sua dignidade, de sua liberdade, e encaram os esforços de verdadeira libertação como subversão. Na verdade, essas forças é que massificam ao domesticarem e apoderarem-se das camadas mais ingênuas da sociedade, ao deixarem em cada pessoa a sombra da opressão que esmaga. (FREIRE, 1999)

Para Freire (1999), uma das tarefas fundamentais de uma educação realmente libertadora, e respeitadora dos seres humanos, é a expulsão desta sombra pela conscientização, posicionando-se criticamente diante dos problemas, ajudando o povo a ajudar-se, a tornar-se agente de sua própria libertação.

Em contraste com uma educação libertadora, o assistencialismo constitui uma forma de agir que retira das pessoas as condições para a consecução de uma de suas necessidades fundamentais – a responsabilidade. Esta, de caráter existencial, não poderá ser incorporada aos seres humanos intelectualmente, mas vivencialmente. O assistencialismo não requer responsabilidade, decisão; ele desenvolve a passividade e a domesticação, o que torna suas soluções contrárias à vocação dos seres humanos como sujeitos e à fundamental democratização. As soluções deverão ser buscadas com os sujeitos e nunca sobre ou para eles. (FREIRE, 1999)

Uma educação voltada para a libertação, que auxilie a inserção crítica dos seres humanos em seu mundo, deverá ser corajosa e proporcionar a reflexão deles sobre si mesmos, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, seu papel no contexto cultural de sua época.

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. (FREIRE, 1999, p. 66-67)

Portanto, de acordo com Freire (2004), a educação, como ação política, é ação cultural para liberdade, que se estabelece com as pessoas oprimidas, através da reflexão e da ação, que transforma dependência em independência, pois não é doação de uma liderança, nem autolibertação, mas resultado da conscientização. Neste sentido, o convencimento autêntico da necessidade de lutar não será autêntico se for doado. A inserção lúcida na realidade, na situação histórica, é que permite a crítica a esta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. (FREIRE, 2004)

## 2.4 Transformação e Adaptação

Os seres humanos encontram-se integrados a seus contextos, pois não estão apenas nele, mas com ele e, portanto, não são seres da adaptação, da acomodação ou do ajustamento. Por isso, a visão que têm de si mesmos e do mundo não pode absolutizar-se, tornando-os seres desgarrados, suspensos. A integração enraíza os seres humanos, fazendo-os seres datados e situados; a massificação os desenraíza, os destemporaliza, colocando-os na condição de adaptados, ajustados. (FREIRE, 1999)

Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (FREIRE, 1999, p. 50)

Freire (1999) salienta a integração, e não a acomodação, como atividade exclusivamente humana, pois é resultado da capacidade de ajustamento, acrescida da capacidade de transformação, a qual se junta a de optar, cujo aspecto fundamental é a criticidade. Se perdem a capacidade de optar, e se submetem a prescrições alheias que os minimizam, transferindo suas decisões a outros(as), os seres humanos não se integram. Pois, se está integrado, é sujeito, é ativo, ao contrário do estado de adaptação, que o torna passivo. A passividade pressupõe a falta de capacidade para alterar a realidade; nesse caso, os seres humanos alteram-se para adaptarem-se.

Na adaptação poderia apenas exercer uma frágil ação defensiva. Por esta razão, pessoas indóceis, com ânimo revolucionário, são chamadas de subversivas.

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, [...] é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica. (FREIRE, 1999, p. 53)

Sem dimensionar essa tragédia, captando criticamente seus temas, conhecendo para interferir, os seres humanos são conduzidos pela trama das mudanças e manipulados

pelas prescrições impostas, ou “delicadamente” doadas. Consegue perceber a mudança dos tempos, mas desconhece a significação dramática da transição, apesar de sofrê-la. “Está mais imerso do que emerso” (FREIRE, 1999, p.53)

Diante dessa situação, a educação progressista tem como fundamental objetivo a problematização dos seres humanos em suas relações com o mundo e com os(as) outros(as), a fim de que aprofundem a tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. O aprofundamento desta tomada de consciência, que possibilita o desdobramento de uma ação transformadora da realidade, permite que as pessoas se apropriem da posição que ocupam, em seu tempo e em seu espaço, e se descubram em uma totalidade, em uma estrutura, e não aderidas a ela ou às partes que a constituem. Se não consegue ver a realidade como uma totalidade, na qual identificamos as partes em interação, o ser humano desenvolve uma visão focalista desta realidade. “A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela”. (FREIRE, 2001b, p. 34)

## 2.5 Oprimido e Opressor

A grande tarefa humanista e histórica das pessoas que são oprimidas é libertar-se a si mesmas e aos(às) que lhes oprimem, pois estes(as), na exploração e violência com que agem, em razão do poder que detêm, não poderão usar tal poder para libertarem aos(às) oprimidos(as) e a si mesmos(as). Somente o poder gerado na debilidade dos(as) oprimidos(as), será forte o suficiente para libertar a ambos(as). (FREIRE, 2004)

Em sua falsa generosidade, os(as) opressores(as) necessitam da permanência da injustiça, para que continuem tendo a oportunidade de manifestar sua “generosidade”. Para Freire (2004), a generosidade se encontra na luta, na qual os gestos de súplica vão dando lugar a gestos de seres humanos concretos, que trabalham e transformam o mundo.

Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2004, p. 31)

E reconhecendo o papel das pessoas oprimidas na busca por sua libertação, a pedagogia do(a) oprimido(a) será aquela a ser forjada *com* elas e não *para* elas, enquanto indivíduos ou povos, na luta constante pela recuperação de sua humanidade. O grande problema nesse processo, segundo Freire (2004), constitui em saber como as pessoas oprimidas, que “hospedam” o(a) opressor(a), poderão participar da pedagogia de sua libertação como seres duplos, inautênticos. Somente poderão contribuir para o partilhamento de sua pedagogia libertadora na medida em que se descubram “hospedeiros(as)” do(a) opressor(a). Enquanto permanecem na dualidade, na qual ser é parecer-se com o(a) opressor(a), será impossível fazê-lo. A descoberta crítica desta forma de desumanização se faz a partir da pedagogia do(a) oprimido(a), que não poderá ser elaborada pelo(a) opressor(a).

Algo importante a ser considerado, conforme destaca Freire (2004), é que, frequentemente, no início desta descoberta, no lugar de buscarem a libertação na luta e por ela, as pessoas oprimidas tendem a ser opressoras também, ou subopressoras. Sua forma de pensar encontra-se condicionada pelas contradições vividas na situação concreta, existencial, na qual se educam. “Seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores”. (FREIRE, 2004, p. 32)

Isso não significa que as pessoas não se saibam oprimidas, mas que esse conhecimento de si mesmas é prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. Essas pessoas se reconhecem contrárias às outras e isso significa não lutar, ainda, pela superação da contradição, o que constitui uma quase aberração, pela identificação com seu contrário.

O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida. (FREIRE, 2004, p. 33)

Freire (2004) esclarece que um dos elementos básicos presentes na mediação opressor-oprimidos é a prescrição. A prescrição representa a imposição da opção de uma consciência a outra e, por esta razão, tem caráter alienador, pois transforma a consciência recebedora em consciência “hospedeira” da consciência opressora. Em consequência desta prescrição, verificamos um comportamento prescrito nas pessoas oprimidas, o qual se faz a partir de pautas estranhas a elas. Ao seguirem tais pautas, as pessoas oprimidas temem a

liberdade, considerando que a expulsão da “sombra” das pessoas que oprimem exigiria o “preenchimento” do “vazio” deixado pela expulsão, com o conteúdo de sua autonomia, de sua responsabilidade. A autonomia e a responsabilidade libertadoras é uma conquista, e não uma doação, que implica permanente busca.

Portanto, é necessário superar a situação opressora por meio do reconhecimento crítico, da razão da situação, a fim de que se incida sobre ela uma ação transformadora, para a instauração de outra situação, na busca pelo ser mais. Isso representa um grande desafio, se atentarmos para o medo que as pessoas oprimidas, acomodadas e adaptadas, “imersas” na engrenagem da estrutura dominadora, sentem em relação à liberdade, enquanto se julgam incapazes de correr o risco de assumi-la. Tal medo relaciona-se à ameaça que a luta representa às pessoas que oprimem, e às pessoas oprimidas, as quais se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 2004)

## **2.6 Inacabamento, inconclusão dos seres humanos**

A auto-objetivação dos seres humanos, a partir da qual reconhece órbitas existenciais diferentes, não ocorre apenas pela transitividade de sua consciência, ao distinguir um “eu” de um “não eu”. A sua transcendência também se encontra na raiz de sua finitude e na consciência desta e de seu inacabamento. No discernimento que as pessoas desenvolvem, pois existem e não somente vivem, encontra-se a origem da temporalidade dos seres humanos, que começa a ser feita quando, atravessando o tempo, atingem o ontem, reconhecem o hoje e descobrem o amanhã. (FREIRE, 1999)

Nas palavras de Freire (1999), a dimensionalidade do tempo constitui um dos primeiros discernimentos na história da cultura humana. Com esse discernimento, conquista a consciência de sua temporalidade - sua historicidade. Se os seres humanos existem em um tempo, situam-se nele, podem herdar, incorporar, modificar o que produzem, pois não estão presos a uma redução deste tempo, um hoje permanente que os esmagam. Mas podem emergir dele. Temporalizar-se. (FREIRE, 1999)

Ao emergirem de seu tempo, libertam-se de sua unidimensionalidade, e suas relações com o mundo adquirem um sentido conseqüente, pois sua posição normal neste mundo não é de passividade, ou seja, não se reduz a uma das dimensões das quais participa – a natural e a cultural. A primeira dimensão guarda seu aspecto biológico, e a segunda, seu aspecto criador, interferidor.



Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1999, p. 49)

O movimento dos indivíduos parte de suas relações com a realidade, de seu aqui e de seu agora, que constituem as situações nas quais se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. A partir destas situações, que lhes determinam a percepção que dela estão tendo, os indivíduos conseguem mover-se. E, para que esse movimento seja autêntico, as situações deverão mostrar-se como desafios, que apenas limita-os, e não como algo fatal e intransponível. (FREIRE, 2004)

A busca permanente das pessoas só se justifica se está dirigida para a sua humanização, para o *ser mais*. Esta é a vocação histórica dos seres humanos, contra-ditada pela desumanização que, embora não sendo vocação, é viabilidade que se constata na história. E, por ser viabilidade, deve ser colocada às pessoas como desafio, e não como forma de paralisá-las em sua busca. (FREIRE, 2004)

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura uma situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (FREIRE, 2004, p. 74)

De acordo com Freire (2004), a busca pelo ser mais não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade. Por isso, é impossível que seja realizada nas relações antagônicas entre opressores(as) e oprimidos(as). Uma exigência radical dessa busca é a de que ninguém pode ser, autenticamente, se proíbe que os(as) outros(as) sejam também. A busca pelo *ser mais*, de maneira individualista, conduz ao *ter mais egoísta*, que é uma forma de *ser menos*, desumanizadora. Embora seja fundamental ter para ser, o *ter* de alguns não poderá se converter em obstáculo ao *ter* dos demais, servindo como fortalecimento do poder dos primeiros, que esmaga os segundos, ao impor-lhes a escassez de poder.

## **2.7 Seres condicionados e seres determinados**

Paulo Freire desenvolve uma concepção antropológica de educação, segundo a qual a natureza dos seres humanos é gestada no processo histórico, do qual é,

necessariamente, sujeito e objeto. Nesta natureza social e histórica dos seres humanos encontramos as raízes de suas posições político-pedagógicas. Por isso o autor entende homens e mulheres como seres que estão vivendo, existindo histórica, cultural e socialmente, como seres que constroem seus caminhos, entregam-se a ele e o refazem. (FREIRE, 2003a)

Nas palavras de Freire (2003a) os seres humanos diferem dos demais animais por serem capazes de transformar a vida em existência. E enquanto seres existentes, os seres humanos tornaram-se aptos a engajarem-se na luta pela busca e defesa da igualdade de possibilidades, devido às diferenças radicais que guardam entre si, como seres vivos. Portanto, o autor trabalha a relação entre o inato e o adquirido.

Freire (2003a) explica que, a partir de determinado momento de sua existência, os seres humanos não apenas viviam, mas desenvolveram a consciência de que viviam, o que possibilitou saber que sabiam e saber que poderiam saber mais. Por isso defende que, como seres imaginativos e curiosos, as pessoas não podem parar de aprender e pesquisar a razão de ser das coisas. Isso significa que não é possível existirmos sem nos interrogarmos sobre o amanhã; a favor de quê e de quem, contra quê e quem será feito esse amanhã. Não podemos deixar de interrogar-nos sobre como concretizar o “inédito viável”, o qual demanda nossa luta.

Em sua permanente busca e curiosidade, os seres humanos tomam distância de si mesmos e do que diz respeito à vida, o que requer liberdade e a luta por ela. Tal liberdade só é possível porque as pessoas não são determinadas e, historicamente, vêm se vocacionando para a humanização. De acordo com Freire (2003a), nem a humanização, nem a desumanização são destino certo. A primeira é vocação e a segunda é distorção da vocação.

Freire (2003a) enfatiza que a vocação e a luta dos seres humanos para a humanização, para o “ser mais”, vêm se constituindo continuamente na história, assim como os meios utilizados para alcançá-la têm sido históricos também, apresentando variações de espaço-tempo para espaço-tempo, e demandando a assunção de uma utopia. A utopia traz em si o gosto pela liberdade e a esperança, inerentes a essa vocação para a humanização. A esperança é condição fundamental para a luta.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 2003a, p. 99)

Mas não há como entender a existência humana, e a necessária luta para fazê-la melhor, sem a esperança e o sonho. A esperança é um imperativo existencial e histórico. (FREIRE, 2003a) Isso não significa que a esperança tenha o poder de transformar a realidade, desconsiderando os dados concretos e materiais que se impõem à luta. Ela é necessária, mas não suficiente. Sozinha, a esperança não vence a luta, mas sem ela a luta fraqueja. (FREIRE, 2003a)

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 2003a, p. 10-11)

Por perceberem-se como seres condicionados, inconclusos, limitados, históricos, os seres humanos, no decorrer da história, têm inventado a possibilidade de se libertarem. No entanto, descobriram que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não bastava. A luta política pela transformação do mundo deveria se juntar a tal percepção. “A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade”. (FREIRE, 2003a, p. 100)

## 2.8 Sectarização e radicalização

Ao analisar a época de trânsito social, econômico, político e histórico, em que se encontrava o Brasil em meados da década de 1960, no sentido da democratização e da emersão das camadas populares, momento em que produzia e difundia seu método, Freire (1999) explica, de maneira ampla, o posicionamento de pessoas e instituições que viviam a opção entre serem radicais ou sectários, de forma contraditória, diante dos velhos e novos temas presentes na sociedade em transição.

A radicalização, preponderantemente crítica, amorosa, humilde e comunicativa, é positiva e implica enraizamento das pessoas nas opções que fazem. A pessoa radical em sua opção não nega à outra o direito de optar, e não impõe sua opção, mas dialoga com ela. Embora esteja convencida de seu acerto, respeita o direito das outras pessoas de julgarem-se certas; procura convencer e converter, mas não esmagar seu oponente. No

entanto, tem o dever de reagir à violência daqueles(as) que pretendam impor-lhe silêncio. (FREIRE, 1999)

A sectarização é de natureza emocional e acrítica. Por isso é arrogante, anti-dialogal e reacionária, tanto ao ser assumida por um direitista – sectário(a) de “nascença” – ou por um(a) esquerdista. O(a) sectário(a) não cria, porque não ama, não respeita a opção dos(as) outros(as) e impõe a sua, que é antes fanatismo do que opção. Sua posição justifica sua inclinação ao ativismo, que é ação dicotomizada da reflexão, e seu gosto pela sloganização está presa à esfera dos mitos, às meias verdades. Em contraposição, o(a) radical submete sua ação à reflexão (FREIRE, 1999)

O(a) sectário(a), seja de direita ou esquerda, considera-se como o único fazedor e proprietário da história. Difere do(a) radical ao pretender frear ou antecipar a história, reduzindo o povo à massa. O povo não tem importância para o(a) sectário(a), a não ser quando possa servir a seus fins, comparecendo ao processo de forma ativista e sendo comandado(a) pela propaganda intoxicadora, inadvertidamente. Nesta relação, é negado ao povo seu direito de pensar, porque pensam por ele, julgando-o incapaz disso. O(a) sectário(a) jamais fará uma revolução verdadeiramente libertadora, pois também não é livre. (FREIRE, 1999)

Para o(a) radical, não se pode deter nem antecipar a História, sem o risco de uma punição. O(a) radical não é mero espectador do processo, nem seu(sua) proprietário(a), mas sujeito crítico que capta suas contradições, e que pode ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir. Ele parte sempre de soluções pensadas com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele. Defende as transformações profundas e rejeita o assistencialismo, a força das imposições, o irracional fanatismo. Agir de forma assistencialista significa contradizer a vocação natural da pessoa - a de ser sujeito e não objeto passivo - sem possibilidade de participar do processo da própria recuperação, além de também contradizer o processo de democratização. (FREIRE, 1999)

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.

Daí as relações do assistencialismo com a massificação, de que é a um tempo efeito e causa. (FREIRE, 1999, p. 65)

Freire (2004) explica que, pelo fanatismo que nutre, a sectarização é sempre castradora, enquanto a radicalização é criadora, devido à sua criticidade. A sectarização é

mítica e alienante, ao transformar a realidade numa falsa realidade, que não pode ser mudada. Ao contrário, a radicalização, que é libertadora, engaja as pessoas no esforço de transformação da realidade objetiva. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la.

A radicalidade é tolerante, aberta à revisão de suas opções, e está sempre disponível a dialogar sobre suas posições; não é intransigente, embora não possa omitir-se diante de procedimentos pouco éticos. A sectarização é cega, anti-democrática e sempre convicta de suas certezas. (FREIRE, 2005a)

Enquanto o(a) sectário(a) insiste em defender sua posição, mesmo que esteja convencido de seu erro, o radical é sereno e não teme mudar, se for necessário. Em uma discussão, não tem razões para continuar a defender um argumento se alguém o convence do contrário. “O radical está a serviço da verdade; o sectário de *sua* verdade, que ainda pretende impor”. (FREIRE, 2005a, p. 66)

## **2.9 Denúncia e anúncio**

A educação humanizadora proposta por Paulo Freire, enquanto ação cultural e libertadora, constitui-se numa pedagogia utópica, que não “domestica” o tempo, recusando um futuro inexorável que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente das pessoas. Uma pedagogia esperançosa, a serviço da libertação das classes oprimidas, que se faz e refaz na realidade concreta e implica a dialetização da denúncia e do anúncio, momento crucial da práxis revolucionária. Nesta pedagogia, a denúncia e o anúncio não se configuram como palavras vazias, mas como compromisso histórico, pelo desvelamento de uma sociedade de classes exploradora, mediante crescente conhecimento científico de como ela se estrutura e funciona, e pelo sonho de uma nova sociedade, que demanda uma teoria da ação transformadora desta sociedade. (FREIRE, 2002)

A denúncia e o anúncio, bem como a teoria da ação transformadora, se concretizam quando são assumidas pelas classes dominadas, e o movimento da ação educativa nesse processo não se esgota quando a realidade denunciada cede lugar a uma nova sociedade. (FREIRE, 2002)

De qualquer maneira, quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver o risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece.

Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante. (FREIRE, 2002, p. 71)

Como ato de conhecimento da realidade denunciada, a pedagogia utópica da denúncia e do anúncio enfatiza a problematização da concreticidade dos(as) educandos(as). Quanto mais avança a problematização de um objeto, mais os sujeitos adentram a intimidade dele, tornando-se capazes de desvelá-lo. Nesta perspectiva, pessoas reacionárias ou opressoras não podem ser utópicas, proféticas, esperançosas, pois não assumem a denúncia e o anúncio, comprometidas com um processo radical de transformação do mundo, para que possam *ser mais*. (FREIRE, 2002 e 2001d)

A beleza do anúncio profético não reside na visão do que virá necessariamente, mas na esperança do que pode vir, ou não, pois não se nutre do fatalismo ou do determinismo. “Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro”. (FREIRE, 2000, p. 119)

Ao contrário da pedagogia utópica, o discurso neoliberal recusa o sonho e a utopia, sacrificando a esperança, o que implica a imobilização da História, reduzindo o futuro à permanência do presente. Com a desproblematização do futuro, e a afirmação de um discurso fatalista, a educação abandona a denúncia e o anúncio, tornando-se rigorosamente pragmática, e transforma-se em treinamento. “O pragmatismo neoliberal não tem nada a ver com formação”. (FREIRE, 2000, p. 123)

## **2.10 Ação cultural e invasão cultural**

Para Freire (2004), a ação político-educativa junto aos(as) oprimidos(as), enquanto ação cultural para a liberdade, é uma ação que se dá com eles(as). Reconhecendo a dependência do(a) oprimido(a) frente ao(à) opressor(a), essa ação deverá orientar-se no sentido de transformá-la em independência, não como doação ou imposição, pois trata-se da libertação de pessoas, e não de coisas. Portanto, a ação cultural libertadora de Freire (2004) não representa uma autolibertação, nem uma libertação feita por outros(as). A imposição de uma visão de mundo, que freia a criatividade e impede a expansão das pessoas,

desrespeitando suas potencialidades e desconsiderando seus contextos, constitui uma invasão cultural, enquanto ação alienante e violenta, que ameaça ou provoca a perda da originalidade da cultura invadida.

A invasão cultural, como instrumento de dominação, conduz à inautenticidade daqueles(as) que são invadidos, que são levados a adotar os padrões, modos de vida e valores dos(as) invasores(as). “Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores”. (FREIRE, 2004, p. 150)

Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores” necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo”. (FREIRE, 2004, p. 150-151)

Numa relação de invasão cultural, as decisões quanto à ação dos(as) invadidos encontram-se fora deles, nas mãos dos(as) dominadores(as), enquanto os(as) dominados(as) têm a ilusão de que decidem. (FREIRE, 2004) Ao contrário, a ação cultural libertadora, enquanto compreensão e problematização crítica da realidade, é construída na comunhão entre as pessoas, na qual a conscientização alcança maior amplitude, por meio da denúncia e do anúncio. Os limites de uma ação cultural para a libertação encontram-se na própria realidade opressora e no silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes. (FREIRE, 2002)

A invasão cultural encontra-se na ação extensionista, que consiste na transferência de conteúdos marcados pela visão de mundo daqueles(as) que dominam, a qual se sobrepõe à daqueles(as) que passivamente recebem. De acordo com Freire (2001b), a ação extensionista reúne certas características, que permitem identificá-la como forma de invasão: transferência de conteúdos; educador(a) como único sujeito ativo; seleção dos conteúdos por aquele(a) que estende o conhecimento ao(à) outro(a); superioridade do conteúdo de quem o transfere; inferioridade daqueles(as) que o recebem; ação messiânica de quem transfere o conhecimento. Essas atitudes, características do extensionismo, transformam as pessoas em quase coisas, negando a constituição do conhecimento autêntico, a ação e a reflexão.

A recusa à ação extensionista do conhecimento encontra-se na comunicação, cuja concepção de educar e educar-se na prática da liberdade não significa estender algo

desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância”, a fim de salvar aqueles(as) que se encontram mergulhados nela.

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2001b, p. 25)

Freire (2001b) explica que há um equívoco gnosiológico na ação extensionista, pois o conhecimento não é doação de conteúdos que pessoas mais capacitadas, enquanto sujeitos, fazem a outras menos capazes, objetos daquelas. “O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora da realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção”. (FREIRE, 2001b, p. 27) Somente como sujeitos, e não como objetos, as pessoas podem realmente conhecer, refletindo criticamente sobre como se conhece e sobre os condicionamentos a que o ato de conhecer está submetido.

Na situação educativa, é preciso que educadores(as) e educandos(as) assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que se dispõem a conhecer. Isto significa uma inserção dos sujeitos na dialogicidade em torno do objeto cognoscível, pois os seres humanos devem ser compreendidos em suas relações com o mundo, como “*seres-em-situação*”, seres do trabalho, da transformação do mundo, da *práxis*. (FREIRE, 2001b)

Portanto, jamais se deve subestimar ou negar os saberes de experiência feitos que os(as) educandos(as) trazem para a escola, ou outra instituição educativa. “Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros”. (FREIRE, 2003a, p. 86) Adverte Freire (2003a), no entanto, que respeitar esses saberes não significa permanecer aderido a eles, mas colaborar para sua ampliação de forma crítica, rigorosa, séria, responsável.

## **2.11 Educação bancária e educação problematizadora**

A concepção de educação bancária em Freire (2004) surge a partir de uma análise crítica que realiza sobre os processos educativos que tratam a realidade como algo estático, compartimentado e bem comportado, e se efetivam por meio da dissertação sobre



assuntos alheios à experiência existencial dos(as) educandos(as). Nesses processos, o(a) educador(a) é colocado como indiscutível agente da educação, como seu real sujeito, a quem cabe o depósito de conteúdos nos(as) alunos(as), que deverão absorvê-los. Tais conteúdos constituem retalhos da realidade, desconectados da totalidade na qual ganham significação, e o discurso sobre eles mostra-se vazio, desvinculado da dimensão concreta que deveria ter e, portanto, alienado e alienante.

Na educação bancária, os(as) educandos(as) devem memorizar mecanicamente o conteúdo narrado pelo(a) educador(a), como se fossem recipientes vazios a serem “enchidos” de conhecimento, que deverão arquivar e repetir docilmente. Nesta forma distorcida de educação, não há criatividade, transformação, saber, dúvida, mas doação, fundada em uma das manifestações da ideologia da opressão, ou seja, a absolutização da ignorância, que representa a crença de que a falta de conhecimento encontra-se sempre no(a) outro(a). (FREIRE, 2004)

Na perspectiva de uma educação bancária, os indivíduos são vistos como adaptáveis, ajustáveis, cujo “saber de experiência feito” deve ser substituído pelo saber de experiência narrada. “Na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem”. (FREIRE, 2004, p. 60)

Entre permanecer porque desaparece, numa espécie de morrer para viver, e desaparecer pela e na imposição de sua presença, o educador “bancário” escolhe a segunda hipótese. Não pode entender que permanecer é buscar *ser, com* os outros. É com-viver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia. (FREIRE, 2004)

Dentro de uma concepção problematizadora de educação, a ação dos(as) educadores(as) está orientada para a humanização de si mesmos(as) e dos(as) educandos(as), para o pensar autêntico, e não a doação, a transferência do saber, pois alimentam uma profunda crença nas pessoas, em seu poder de criar e transformar. Seu trabalho ganha sentido na intercomunicação de consciências, mediatizadas pela realidade, na qual a palavra é práxis, que implica ação e reflexão das pessoas sobre o mundo para transformá-lo. A educação problematizadora, como situação gnosiológica, coloca a exigência da superação da contradição educador(a)-educandos(as), sem a qual a relação dialógica, “indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível”, não se realiza. (FREIRE, 2004, p. 68)

Por considerar que os seres humanos são históricos e, portanto, seres inacabados, incompletos, vivendo e interferindo em uma realidade igualmente incompleta, a educação problematizadora é constantemente refeita na ação e reflexão, pois “não aceita um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária”. (FREIRE, 2001d, p. 81) É profética e portadora de esperança; corresponde à natureza histórica dos seres humanos, e parte da relação que estes estabelecem com o mundo, em seu tempo e espaço, por meio do diálogo. Nesta proposta de educação, compreende-se o pensamento em suas funções cognoscitiva e comunicativa, mediante as quais os sujeitos co-intencionados ao objeto de sua reflexão, comunicam seus significados, tecendo acordos sobre ele.

Se não há este acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. Isto é tão verdade que, entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, como se constituíssem momentos distintos do mesmo processo ou do mesmo ato. Pelo contrário, inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente. (FREIRE, 2001b, p. 67-68)

Na comunicação que os sujeitos interlocutores realizam, ao *ad-mirarem* o mesmo objeto, se estabelece a relação pensamento-linguagem-contexto. A *ad-miração*, enquanto adentramento na realidade, pelo trabalho compartilhado de sua análise crítica, é um processo de busca da compreensão dessa realidade, na relação entre sua totalidade e suas partes. (FREIRE, 2001c) Nesse processo, educadores(as) e educandos(as) analisam o objeto de sua curiosidade, em suas diversas implicações, substituindo uma visão focalista por uma visão globalizante. Ambos(as) se fazem comprometidos numa prática permanente de ad-mirar a ad-miração que anteriormente detinham sobre realidade. Ad-mirar é uma operação que caracteriza os seres humanos e relaciona-se diretamente à sua prática consciente e ao caráter criador da linguagem. “Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido”. (FREIRE, 2002, p. 62)

Sobre o ato de conhecer, enquanto processo - pois nunca se encontra acabado – Freire (2002) esclarece que os sujeitos, ao buscarem conhecer, não ad-miram apenas o objeto, mas também a ad-miração anterior que detinham sobre esse objeto. Ao realizarem esse processo, os seres humanos simultaneamente admiram o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, o que possibilita a superação de erros ou equívocos que possam ter sido cometidos na admiração passada. “Essa re-ad-miração nos leva à percepção da percepção anterior”. (FREIRE,

2002, p. 63) No entanto, esse esforço somente se realiza na unidade dialética entre texto e contexto, ou seja, entre a teoria e a prática.

## **2.12 Leitura do mundo e leitura da palavra**

Freire (1985) entende que a compreensão crítica do ato de ler não se restringe à descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas é precedida, e se alonga, na inteligência do mundo, ou seja, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Deste modo, a leitura da palavra, da frase, do texto não pode ocorrer numa ruptura com a leitura que as pessoas realizam da realidade, a partir de sua posição no mundo e de seus conhecimentos. Para Freire (1985), a leitura da palavra implica ler a “palavramundo”. Em sua proposta educativa, que não se dissocia da concepção do processo histórico de constituição humana, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo é constante. Neste movimento, a palavra flui do mundo por meio da leitura que realizamos sobre este mundo, e da forma como o “escrevemos” e “reescrevemos”, isto é, transformamos mediante nossa prática consciente.

Em relação ao trabalho educativo, considerar a relação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo significa organizar programas que tenham como ponto de partida o universo vocabular dos(as) educandos(as), sua linguagem real, seus anseios, inquietações, reivindicações, sonhos; que estejam impregnados pela significação da experiência existencial deles e não da experiência dos(as) educadores(as), ou, conforme expressa Freire (1985), que venham do universo do povo, grávidas de mundo.

No programa de alfabetização de adultos, que organizou na década de 1960, Freire (1985) e sua equipe realizavam pesquisas sobre o universo vocabular dos(as) educandos(as), retirando de sua leitura de mundo as palavras geradoras, com as quais iniciava a alfabetização por meio de discussões críticas, introduzindo tais discussões através de um processo de codificação e descodificação de situações concretas de vida dos(as) educandos(as), a fim de problematizar o conceito de cultura. Este trabalho permitia uma “leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra. “Esta ‘leitura’ mais crítica da ‘leitura’ anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação”. (FREIRE, 1985)

De acordo com Freire (1985), não há absolutização da ignorância, pois ninguém ignora tudo ou domina todo o conhecimento. Todas as pessoas sabem algo e ignoram algo. Por isso sempre buscam aprender, e o povo tem o direito de saber melhor o que

sabe e saber o que ainda não sabe. Partindo deste posicionamento, educadores(as) críticos não poderão ignorar o conhecimento que os grupos populares constituíram no decorrer de suas vidas, enquanto seres históricos, sociais e culturais que modificam sua própria realidade, e sofrem as limitações que ela lhes impõe.

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 2000, p. 83)

Na perspectiva de uma educação crítica libertadora, o(a) educador(a) não pode se adaptar ou converter-se ao saber ingênuo dos grupos com os quais trabalha, mas também não deve impor-lhes arrogantemente o seu saber como o verdadeiro. O diálogo, que desafia as pessoas a pensarem sua história social como experiência social de seu grupo, possibilita o desvelamento da necessidade de superação de certos saberes que, ao serem revelados, mostram as limitações dos grupos para explicar os fatos. Ao compartilharem uma leitura crítica de mundo, os sujeitos exercitam sua curiosidade e vivem o desafio de se defenderem das armadilhas que as ideologias, por exemplo, provocam ao ofuscarem a interpretação da realidade. (FREIRE, 2000)

Para Freire (2006) a educação progressista não dicotomiza a teoria da prática e, portanto, não entende a leitura de textos sem a compreensão de seus contextos. A leitura e a escrita, neste sentido, não se desvinculam da “leitura” do mundo, que conduz à “reescrita” deste mundo, ou seja, à sua transformação. “O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga”. (FREIRE, 2003a) A relação dialética da leitura do mundo e da leitura da palavra, ao permitir o desenvolvimento de uma decifração crescentemente crítica das “situações-limite”<sup>23</sup>, conduz ao “inédito viável”<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> As situações-limites constituem contradições que envolvem os indivíduos, relacionadas ao cotidiano de uma realidade opressora e desumanizante que percebem de forma fatalista, sem capacidade para superá-las. Somente ao transformar tais situações em percebidos destacados – algo que se possa analisar criticamente em suas contradições – as pessoas desenvolvem condições para mudarem a si mesmas e aos seus contextos. Uma educação que favoreça a formação de um pensamento crítico, intencionado à problematização da realidade, oferece contribuições à mudança necessária para a superação das situações-limites. (OSOWSKI, 2008)

<sup>24</sup> Categoria ou palavra, que é *práxis* – ação e reflexão, criada por Freire sob influência das idéias de André Nicolai e Lucien Goldman, para se referir a projetos e atos das possibilidades humanas, movidos pelo gosto e pelo dever da mudança, diante das situações-limite enfrentadas historicamente pelos seres humanos. O inédito viável traz em sua essência o sonho e a luta diante do que nos inconforma, incomoda e oprime e o

### 2.13 Docência e discência

Na prática educativo-crítica de Freire (2004) educadores(as) e educandos(as) encontram-se co-intencionados à realidade e compartilham a tarefa de sujeitos do ato de conhecer criticamente e desvelar a realidade, bem como do ato de recriar o conhecimento. Na reflexão e ação que juntos(as) estabelecem, descobrem-se como refazedores permanentes de seus contextos. Portanto, a presença dos grupos oprimidos na busca pela sua libertação deve significar engajamento. (FREIRE, 2004)

Numa relação realmente gnosiológica entre educadores(as) e educandos(as), na qual haja comunicação, e não manipulação ou domesticação, a educação não deve traduzir-se em transferência ou transmissão do saber e da cultura, extensão de conhecimentos técnicos, depósito de informes ou fatos, perpetuação dos valores de uma cultura dada, ou esforço de adaptação do(a) educando(a) ao meio. No processo crítico libertador, educadores(as)-educandos(as) e educandos(as)-educadores(as) são sujeitos cognoscentes diante dos objetos cognoscíveis, que mediatizam suas relações, pois a relação cognoscitiva não termina na relação sujeito-objeto, mas se desenvolve na comunicação entre sujeitos sobre o objeto de sua curiosidade (sujeito-objeto-sujeito). (FREIRE, 2001b)

Na verdade, muitos entre os que rejeitam a comunicação, que fogem da verdadeira cognoscibilidade, que é co-participada, o fazem precisamente porque, diante de objetos cognoscíveis, não são capazes de assumir a postura cognoscente. Permanecem no domínio da “doxa”, fora do qual são meros repetidores de textos lidos e não sabidos ou mal sabidos.

Na educação que seja verdadeiramente uma situação gnosiológica, não há, para o educador, um momento em que, sozinho, em sua biblioteca ou em seu laboratório, conheceu, e outro em que, afastado deste, simplesmente narra, disserta ou expõe o que conheceu. (FREIRE, 2001b, p. 79)

Nas pesquisas que realizam, colocando-se como sujeitos cognoscentes frente ao objeto cognoscível, as pessoas estão aparentemente sós, pois realizam um diálogo invisível e misterioso com aquelas que, num momento anterior, exerceram o mesmo ato, ao mesmo tempo em que também travavam um diálogo consigo mesmas. Neste momento, colocam-se diante de si, elaborando perguntas que vão desafiando a sua curiosidade em torno do objeto de conhecimento e descobrem a necessidade de ampliarem o diálogo a outros sujeitos, como forma fundamental de conhecer. (FREIRE, 2001b)

---

reconhecimento de que o futuro não está dado definitivamente, pois se nutre da inconclusão humana. É sempre devenir, essencialmente relacionado à esperança dos e nos movimentos de aperfeiçoamento das pessoas e de sua construção sócio-histórica voltada à paz, à justiça e à democracia. (FREIRE, 2008)

Considerando tais explicações sobre o ato de conhecimento, Freire (1998) explicita uma concepção crítica dos processos de aprender e ensinar, inerentes a esse ato. O autor esclarece que não existe ensinar sem aprender, porque quem ensina aprende no processo de ensinar, ao reconhecer um conhecimento antes aprendido e observar a forma como os(as) educandos(as) apreendem o conhecimento, podendo alcançar incertezas, acertos, equívocos. No entanto, o aprendizado daquele(a) que ensina somente se verifica na medida em que se faz humilde e permanentemente disponível a repensar seus conhecimentos, rever seus posicionamentos, envolver-se com a curiosidade dos(as) alunos(as) e com os diferentes caminhos que a prática educativa, junto a eles(as), conduz. Os percursos que esta curiosidade leva os(as) educadores(as) a percorrerem, muitas vezes estão enriquecidos de sugestões e perguntas não percebidas num momento anterior.

Mas, agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 1998, p. 27-28)

Freire (1998) adverte que o fato da aprendizagem do processo de ensinar ocorrer no movimento da prática do ensino não implica um trabalho docente sem competência, levando o(a) educador(a) a ensinar o que não sabe. Os(as) educadores(as) devem ter a responsabilidade ética, política e profissional de se prepararem, se formarem, antes mesmo do ingresso na profissão. A atividade docente exige um processo permanente de formação, que se funda na análise crítica da prática.

Nas palavras de Freire (1998a), embora diferentes entre si, os(as) educadores(as) que formam se formam e reformam ao formarem os(as) educandos(as), e estes(as), ao serem formados(as) formam-se e formam seus(suas) educadores(as). Por este motivo, ensinar não pode encerrar-se em transferência de conhecimentos, e formar não constitui ação de um sujeito criador, que molda o(a) outro(a), enquanto corpo indeciso e acomodado. Dentro de tal visão de educação, não há docência sem discência, pois ambas se explicam e seus sujeitos, apesar de diferentes, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1998a, p. 25)

Desta forma, de acordo com a *práxis* político-educativa de Paulo Freire, no decorrer da história humana, homens e mulheres foram aprendendo socialmente e descobriram a possibilidade de ensinar, trabalhando meios de ensino.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1998a, p. 26)

O constante exercício da capacidade de aprender favorece a construção e o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, sem a qual não se alcança o pleno conhecimento do objeto. A comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade insatisfeita, enquanto elementos da força criadora do ato de aprender, contribuem para a superação dos efeitos negativos do falso ensinar. Isso revela a vantagem que os seres humanos apresentam de serem capazes de ir além de seus condicionantes. (FREIRE, 1998a)

## 2.14 Dialogicidade

Ao analisar o diálogo como fenômeno humano, Freire (2004) destaca a palavra como algo que se encontra além de um instrumento para que a relação dialógica se estabeleça entre as pessoas, e propõe a busca de seus elementos constitutivos. O autor apresenta duas dimensões presentes na palavra, a ação e a reflexão, que interagem solidariamente e, se uma é sacrificada, a outra enfraquece, esvazia-se. A palavra verdadeira é sempre *práxis*, por isso dizê-la significa transformar o mundo. Por outro lado, a palavra inautêntica, que não transforma a realidade, é resultado da dicotomia estabelecida entre os seus elementos constituintes.

Quando a palavra é destituída de sua dimensão de ação, sacrificando a reflexão, transforma-se em palavreria, verbalismo, blábláblá, tornando-se alienada e alienante. Nesta situação, faz-se palavra oca que não denuncia, pois a denúncia não ocorre sem o compromisso de transformação, e este não existe sem ação. Ao contrário, se há uma ênfase ou exclusividade da ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo, negando a *práxis* verdadeira e impossibilitando o diálogo. A dicotomia criada no puro ativismo ou no puro teorismo gera formas inautênticas de existir e de pensar. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*”. (FREIRE, 2004)

Segundo Freire (2004), se a palavra verdadeira é práxis, é trabalho, ação e reflexão e, portanto, transformação do mundo, pronunciá-la não pode ser privilégio de algumas pessoas, mas direito de todas. Neste sentido, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os(as) outros(as), numa atitude prescritiva, roubando a palavra dos(as) demais. O autor define o diálogo como um encontro entre as pessoas, mediatizadas pela realidade que pronunciam e transformam, no exercício do qual ganham significação enquanto seres humanos.

Sendo o diálogo uma exigência da existência humana, no qual encontramos o agir e o refletir dos seres humanos em solidariedade, para a transformação e humanização do mundo, não poderá ser exercido por meio do depósito de saberes, de um a outro sujeito, tampouco pela troca de idéias a serem consumidas. O diálogo é um ato de criação, e não um instrumento para a conquista dos indivíduos. No diálogo, os sujeitos conquistam o mundo com vistas à libertação de todos(as). (FREIRE, 2004)

Freire (2004) esclarece que, para que haja diálogo, enquanto momento de pronúncia criadora e recriadora de mundo, é necessário um profundo amor às pessoas, compromisso com elas e com suas causas, assim como uma intensa fé em seu poder de fazer e refazer, em sua vocação de ser mais. Além disso, o diálogo exige humildade, confiança, esperança, solidariedade e criticidade para que seja verdadeiro. Por meio do diálogo, problematiza-se o conhecimento em sua relação com a realidade, na qual é gerada e sobre a qual incide, a fim de melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. No diálogo, o conhecimento científico, a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo e sua instrumentalidade constituem temas para indagação e reflexão, numa busca pela razão de ser dos fatos e suas conexões com outros no contexto global em que se dão. (FREIRE, 2001b)

Numa educação dialógica, o papel dos(as) educadores(as) é de fundamental importância, para o destaque de questões menos claras, mais ingênuas, procurando sempre problematizar. Sobretudo, considerando o caráter gnosiológico, problematizador e conscientizador da dialogicidade, os(as) educadores(as) não poderão prescindir de um prévio conhecimento sobre as aspirações, os níveis de percepção, a visão de mundo que os(as) educandos(as) comportam. Este conhecimento será o ponto de partida para a organização do conteúdo programático da educação, cujos temas serão analisados e refletidos por educadores(as) e educandos(as), enquanto sujeitos cognoscentes.(FREIRE, 2001b)

Por meio do diálogo, os sujeitos adentram criticamente a substantividade do objeto que lhes desafia no processo de conhecimento, ao tomarem distância epistemológica dele. Na intercomunicação que exercem, os sujeitos em diálogo se abrem à possibilidade de



conhecer mais, numa prática inquieta, curiosa, séria e respeitosa. “Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a que os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende sua intelecção”. (FREIRE, 2005a, p. 81) Torna-se essencial compreender a relação dialógica considerando a totalidade do ciclo gnosiológico, sem dicotomizar nele a fase da aquisição do conhecimento existente da fase de criação do novo conhecimento. (FREIRE, 2002)

Pelas características que reúne, coerentes com os princípios de uma educação progressista, crítica, libertadora, o diálogo somente pode ocorrer entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre antagônicos, ou seja, entre a classe popular e a classe dominante, no máximo, poderá haver um pacto, pelo tempo em que durar a situação que o gerou. (GADOTTI *et al*, 2006)

### **2.15. Contribuições de Paulo Freire aos estudos sobre a constituição dos(as) educadores(as) e de seus(suas) formadores(as)**

Ao tratar de temas educacionais, vinculados a momentos históricos, Freire (1996) ressalta a curiosidade inerente ao povo brasileiro, sempre disposto a emergir e enxergar o outro lado das situações em que se encontram, apreendendo a vida, manifestação que constantemente foi reprimida, desde os primeiros tempos em que os europeus chegaram aqui. Essas relações, entre a ação popular em busca de libertação e a ação de opressão articulada pelas classes dominantes, mostraram como os tempos e os espaços foram sendo construídos pelas pessoas, reafirmando a inexistência de um futuro inexorável, um futuro que é feito por homens e mulheres, pela transformação do presente.

Partindo de uma concepção histórica, crítica, política e humanista de educação, Freire (1996) enfatiza que o conteúdo sozinho não liberta ninguém e que nunca necessitamos tanto da unidade dialética contraditória entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a relação entre texto e contexto, que não serve aos liberais, empenhados em oferecer uma educação pragmática, que permaneça estagnada na palavra. Isso significa que a classe dominante admite a instrução, mas não aceita a leitura crítica da história. Portanto, é preciso que, enquanto educadores(as) e políticos(as), tenhamos clareza em relação às nossas opções, pois nosso sonho não é pedagógico, mas sempre político.

E, se optamos por sermos educadores(as) progressistas, não podemos concordar com a transmissão de parcos conhecimentos técnicos aos(às) profissionais, o que se

mostraria cientificamente absurdo. Considerando o processo de conhecer, do qual somos sujeitos e objetos, observamos que homens e mulheres, no decorrer da história, vêm transformando a vida em existência, o que não ocorre sem a linguagem, a produção de conhecimento, a transformação. No entanto, o conhecimento não pode ser transferido, mas discutido, a partir da curiosidade que impulsiona as pessoas ao questionamento sobre o mundo, e a insatisfação com as certezas. (FREIRE, 1996)

Creio que uma das características da chamada modernidade, com a chegada da ciência e da regulamentação da chamada objetividade, é a exagerada certeza na certeza. Uma das características da pós-modernidade é exatamente já não estarmos muito certos das certezas e continuarmos a nos perguntar e a nos testar. Enquanto educadores progressistas, é essa a educação que me parece nos deveríamos obrigar a desenvolver, a praticar com os nossos companheiros, povo brasileiro. Não uma educação da pura memorização mecânica, e não o escamoteamento de verdades. (FREIRE, 1996, p. 42)

Para Freire (1996), a educação de seres históricos, fazedores e refazedores de mundo, é a educação que desoculta, que se firma ao lado das massas. Uma educação que envolve pessoas em todas as situações: como educadores(as), educandos(as) e formadores(as) de educadores(as).

Sob a perspectiva das concepções de Freire (2004), a tarefa dos(as) formadores(as) de professores(as) é crer na capacidade dos(as) educadores(as) de pensar certo, do contrário, a idéia do diálogo, da reflexão, da comunicação será abandonada em favor do dirigismo, da manipulação. E pensar certo é reconhecer que as certezas são provisórias, são históricas; é admitir que o saber que se detém pode ser melhorado, que o saber que não se detém pode ser assimilado e que todos(as) podem produzir conhecimento existente. (FREIRE, 2004) Nesta perspectiva, formadores(as) e professores(as) são sujeitos do processo de formação, da recriação do conhecimento envolvido nesse processo.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. (FREIRE, 2004, p. 44).

A formação dos(as) educadores(as) tem se orientado por uma concepção bancária da educação, na qual as informações são depositadas, à espera de que se transformem em práticas. De acordo com esta concepção, o saber é uma doação dos(as) que se julgam sábios(as) aos(às) que julgam nada saber, doação que se manifesta na alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no(a) outro(a). Desta forma, se

concebidos(as) pelos(as) formadores(as) como seres do ajustamento, da adaptação, os(as) professores(as) não desenvolverão em si a consciência crítica e não se tornarão transformadores(as). (FREIRE, 2004).

Freire (2004) adverte que pensar autenticamente é perigoso. No entanto, um(a) formador(a) humanista perceberá que o seu pensar somente ganhará autenticidade na autenticidade do pensar dos(as) professores(as), quando mediatizado pela realidade escolar. Se causar obstáculos à atuação dos(as) educadores(as), como sujeitos de sua ação, irá frustrá-los(as) e fazê-los(as) sofrer na impossibilidade de usarem suas capacidades.

O diálogo, imprescindível à significação das pessoas e à transformação do mundo por elas, requer humildade e tolerância, a fim de que se possa conviver com o diferente para poder lutar contra o antagônico (FREIRE, 2004 e 2002a).

Freire (2004) utiliza os conceitos educador-educando e educando-educador para explicitar a essência de uma educação problematizadora, segundo a qual ninguém educa ninguém e ninguém educa a si mesmo, pois as pessoas se educam em comunhão, nas relações dialéticas que estabelecem com o mundo. Por isso, a atuação de cada pessoa deve ser compreendida em função de como ela se percebe no mundo. Para Freire (2004) impedir que os(as) outros(as) sejam sujeitos de sua busca, instaura uma situação violenta. O autor argumenta que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao reformar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 1998a, p. 25)

Portanto, formadores(as) e professores(as) devem se constituir em sujeitos de seu processo de formação, superando o intelectualismo alienante, o autoritarismo do(a) formador(a) “bancário(a)” e a falsa consciência de mundo. Assumir tal postura na formação de professores(as) implica uma investigação acerca do próprio pensar e do pensar e atuar dos(as) educadores(as) no enfrentamento de situações-limites, inseridos em suas realidades, o que constitui sua *práxis*. Desta forma, os(as) educadores(as) poderão aprofundar sua tomada de consciência sobre essa realidade, apropriando-se dela (FREIRE, 2004).

Fundamentar a formação dos(as) formadores(as) nos princípios da pedagogia freireana, torna necessário analisar a temática dos(as) educadores(as) em suas relações com a realidade, pois suas aspirações, motivos, finalidades são históricas e não se encontram estáticas, mas *estão sendo* e não podem ser captadas fora delas. Os homens e mulheres, enquanto seres inconclusos, são históricos, autobiográficos, se desenvolvem no tempo que é deles(as) e numa determinada cultura. Em virtude disso, devem-se evitar rígidos juízos de valor diante das diferenças culturais (FREIRE, 2002a).

Conforme afirma Freire (2004), investigar o pensar do povo com ele é um processo de educação em conjunto. Portanto, o(a) formador(a) não poderá temer os(as) educadores(as), a sua expressividade, sua participação no poder. Não poderá negá-los(as). A adoção de preconceitos é contrária a uma formação dialógica, a uma atitude de humildade e respeito com relação aos(as) educadores(as), assim como a transmissão de respostas às questões cotidianas se mostra uma conduta autoritária.

Numa discussão sobre a natureza desafiadora da pergunta, Freire (2002a) explica que, ao limitar a curiosidade do(a) aluno(a), o(a) educador(a) limita a sua também. Frequentemente, o(a) educador(a) apresenta respostas na ausência de perguntas, sugerindo que estas últimas são cômodas. Tal situação também é característica dos modelos de formação atuais, que não partem do universo experiencial dos(as) educadores(as), revelando que “toda prática educativa que se funda no estandartizado, no preestabelecido, na rotina em que todas as coisas estão pré-ditas, é burocratizante e, por isso mesmo, antidemocrática.” (FREIRE, 2002a, p. 52)

No entender de Freire (2002a), constitui um erro considerar que a aplicação de conceitos e categorias científicas abstratas irá transformar a realidade. Estes conceitos e categorias nunca serão absolutos e deverão sofrer uma leitura da realidade. Portanto, formadores(as) e professores(as) devem perguntar-se sobre tais conceituações, pois a ciência não é a-histórica; ela se transforma constantemente e não é capaz de mudar a realidade sozinha. Ao mediar a compreensão da realidade, o conceito poderá se esvaziar se estiver distante do concreto, e se perderá na pura descrição. A verdadeira ciência parte do concreto e, mediada pelo conceito, volta ao concreto. (FREIRE, 2002a).

Freire (2005a) argumenta que o saber está sempre sendo, que é histórico, assim como tudo que se vivencia, se produz, se pensa. Por ser histórico, é possibilidade e não determinismo, o que torna as pessoas condicionadas, mas não determinadas. Por sua vez, reconhecer a História como tempo de possibilidade é reconhecer o ser humano como ser da decisão e da ruptura, o que implica falar em ética. “A possibilidade de discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, nos comprometer, nos arriscar, faz-nos seres da decisão, portanto, seres éticos.” (FREIRE, 2005a, p. 70)

E comprometer-se eticamente com a formação dos(as) educadores(as) é admitir que não há neutralidade na educação; é reconhecer que “estando a favor de algo e de alguém, me acho necessariamente contra alguém” (FREIRE, 2005a, p. 27); é posicionar-se frente à prática educativa afirmando sua intenção desveladora, sem reduzi-la à pura transferência de conteúdos, que adapta o ser humano ao mundo sem protestos nem sonhos de transformação.

Para Freire (2005a, p. 27), “o domínio técnico é tão importante para o *profissional* quanto a compreensão política o é para o *cidadão*. Não é possível separá-los.” A despolitização da educação, que sempre interessou às classes dominantes, marcou a formação dos(as) educadores(as) com o academicismo e o tecnicismo, negando a curiosidade epistemológica e excluindo as questões sociais e político-ideológicas do debate. O(a) formador(a) democrático(a) e ético(a) respeita a liberdade dos(as) educadores(as), sem prescindir da rigorosidade metódica ao realizar a passagem do conhecimento do âmbito da consciência ingênua para o âmbito da curiosidade epistemológica, juntamente com os(as) educadores(as).

O autor ressalta que:

Transformar a experiência educativa em puro conhecimento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1998a, p. 37)

Freire (1998a) enfatiza que o(a) aprendiz deve superar o pensar ingênuo, produzindo o pensar certo, em comunhão com o(a) professor(a). Neste sentido, também o(a) formador(a) de professores(as) deverá propiciar condições para que os(as) educadores(as), em suas relações com outros(as) educadores(as) e com o(a) formador(a), ensaiem a experiência de assumirem-se. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” (FREIRE, 1998a, p. 46)

Essa tarefa é complexa, mas coerente com o contexto de revoluções tecnológicas que diminuem o tempo entre uma mudança e outra, mobilizando os(as) educadores(as) a estarem abertos(as) aos riscos, inovações e dúvidas. No entanto, Freire (2000, p. 32) adverte que,

[...] em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira emocional. É neste sentido que uma educação radical não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. Faz parte também desta percepção lúcida da mudança a natureza política e ideológica de nossa posição em face dela independentemente de se estamos conscientes disto ou não.

Se é preciso desenvolver nas crianças o exercício da capacidade de pensar, indagar, duvidar, experimentar hipóteses de ação, programar (FREIRE, 2000) necessitamos,

antes, de professores(as) que construam essas capacidades juntamente com formadores(as) críticos(as) e éticos(as). Formadores(as) que considerem os(as) educadores(as), e a si mesmos, como pessoas/cidadãos(ãs)/profissionais em devir e em ação, na sociedade de seu tempo (CAVACO, 1995); que compreendam a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, constituindo suas identidades, a partir de processos intradeterminados e das interações estabelecidas entre o universo profissional e outros universos socioculturais (MOITA, 1992). Os conceitos freireanos nos ajudam a criar suporte para a reflexão e a ação no sentido aqui indicado.

### 3 AS HISTÓRIAS DE VIDA, A PRÁXIS HISTÓRICA DE PAULO FREIRE E A METODOLOGIA COMUNICATIVO-CRÍTICA.

É preciso porém, deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “saber de experiência feito” e a ele se adaptem.

Paulo Freire<sup>25</sup>

Nas últimas décadas temos constatado o incremento de pesquisas, no Brasil e no exterior, que se utilizam das diversas formas de narrativas escritas ou orais – histórias de vida, autobiografias, biografias principalmente – como método de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação. Essas narrativas são abordadas sob diversos enfoques teóricos, por diferentes grupos acadêmicos. A grande produção e disseminação de trabalhos que investigam narrativas provocou, por outro lado, a criação de equívocos teóricos e procedimentos superficiais de análise.

Bueno *et al* (2006) apresentam uma revisão de investigações na área da Educação, que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil, compreendendo o período entre 1985 e 2003 e privilegiando os temas formação de professores(as) e profissão docente. Esta revisão objetivou o mapeamento da produção nacional, buscando identificar temáticas que emergiram com maior força, apontar lacunas e indicar caminhos para estudos futuros nesta área. Bueno e sua equipe (2006) constataram que as produções se caracterizam por uma grande dispersão temática e metodológica, em virtude da multiplicidade de referenciais teóricos adotados. Observaram que o referencial teórico que dá sustentação aos trabalhos tem sido buscado em diversas áreas do conhecimento, demonstrando empréstimos conceituais e variadas combinações, por vezes cercadas de ambigüidades quanto às denominações metodológicas.

Na década de 1990, discussões em torno da formação dos(as) educadores(as) e de sua profissionalização foram intensificadas e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) passa a denominá-los(as) como profissionais da Educação. Além

---

<sup>25</sup> *Pedagogia da Esperança*, p.106-107.

disso, as inúmeras reformas instauradas na América Latina, durante esse período, destacavam o papel dos(as) professores(as) na construção de uma nova escola, que passou a ser vislumbrada. Esse cenário favoreceu o interesse pelas abordagens autobiográficas e sobre as histórias de vida de professores(as), que se multiplicaram rapidamente. (BUENO *et al*, 2006)

As produções acadêmicas envolvendo tais abordagens foram influenciadas por uma literatura internacional, prioritariamente de origem européia e norte-americana, sem uma interlocução com a América Latina. Um dos aspectos definidores deste panorama foi o acesso a textos publicados em Portugal, distribuídos pelo Brasil, que reuniam colaborações de autores portugueses, suíços, italianos, franceses, com teorias e pesquisas sobre o método autobiográfico como recurso metodológico e como fonte de pesquisa. As coletâneas lançadas em Portugal por Antônio Nóvoa, no ano de 1992, intituladas *Vidas de professores e Profissão Professor*, tiveram grande repercussão no Brasil. Antes desta coletânea, Nóvoa havia organizado junto a Mathias Finger o livro *O método (auto)biográfico e a formação* (1988), que despertou grande interesse no contexto lusófono e chegou às mãos de pesquisadores(as) brasileiros. (BUENO *et al*, 2006)

No ano de 1994, o *Grupo de Estudos Docência Memória e Gênero* é criado na Faculdade de Educação da USP, adotando concepções desenvolvidas por Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, da Universidade de Genebra, e participando de uma rede de pesquisadores(as) franceses, italianos, canadenses, portugueses, entre outros. (BUENO *et al*, 2006)

O que se verifica nos últimos 30 anos é que as transformações do modelo social desse período são acompanhadas de formas de socialização em que os processos de individualização e subjetivação encontram um lugar cada vez maior. A acentuação dessas formas de socialização está ligada às transformações sociais que contêm a passagem das sociedades nacionais, industrializadas e centralizadas, para formas de sociedade cujos organismos políticos, sociais e econômicos perdem sua centralidade, em que as instituições não têm mais a mesma capacidade de integração e nas quais os 'indivíduos' são compelidos a provar mais e mais iniciativa e autonomia e encontrar neles próprios os recursos e forças para sua conduta. (BUENO *et al*, 2006, p. 7)

Neste contexto, a centralidade do sujeito reaparece por meio das Ciências Sociais, após ter se esvaziado nos anos de 1960 e 1970, mostrando-se despojado da dimensão essencialista e atemporal conferida a ele pela filosofia clássica, mas fortemente inserido em uma sociedade sóciohistórica, instável e em permanente mudança. "A disciplina sociológica pode desenvolver agora uma teoria do 'ator social', construindo o sentido de sua experiência e se fazendo o 'sujeito' de sua ação". (BUENO *et al*, 2006, p.7)



Engajadas nesse processo, as histórias de vida surgem como experiência e instrumento de formação de educadores(as), e passam a compor duas propostas diferenciadas: autobiografia, a qual consiste num instrumento de formação e opera como projeto de conhecimento global do sujeito; relato, utilizado com a intenção de produzir conhecimento sobre algum tema ou situação, fazendo uso da escrita ou da oralidade. (BUENO *et al*, 2006)

Os trabalhos levantados por Bueno *et al* (2006), entre outros que têm se dedicado à pesquisa autobiográfica e às histórias de vida, nos últimos vinte anos, fazem parte de um conjunto de investigações sociais e educacionais dedicado a ouvir a voz de pessoas, a partir de uma preocupação voltada à subjetividade. Trata-se de uma produção teórica e metodológica que, recusando as perspectivas clássicas, privilegia os sentidos atribuídos pelas pessoas que vivem os cotidianos e a experiência que se dá no interior deles. (ARAÚJO, 2004)

Segundo Araújo (2004), autores(as) como Liz Stanley, Kathleen Weiler, Sue Middleton, Christine Josso, Franco Ferrarotti, Ken Plummer, Norman Denzin e Antonio Nóvoa, compõem um grupo que busca focar os sentidos particulares, que os indivíduos constituem mediante a experiência, assim como o território não verbalizado da emoção e do afeto, o sentido de si mesmos e a forma pela qual compreendem as relações com o mundo. Na perspectiva desses autores e autoras, verifica-se a importância de se ter voz, a necessidade de expressar a experiência em sua diferença, dando visibilidade a textos que têm sido negados ou esquecidos.

[...] trata-se de ouvir as vozes das pessoas com vidas comuns, na tentativa de descobrir os percursos e subjectividades individualizados, focar as vidas daquelas e daqueles que foram marginalizadas/os pelas estruturas de poder. Esta é uma procura de lhes dar expressão e encontrar os seus sentidos, sem que isto signifique procurar glorificá-las. Estão aqui presentes noções de um sujeito activo, que reconfigura e rearticula as mensagens recebidas, percebidas, ouvidas. (ARAÚJO, 2004, p. 315)

Dentro desta linha de pensamento, as pesquisas de Chaves (2006) mostram as autobiografias como meio de tornar as pessoas mais visíveis para si mesmas, partindo do auto-conhecimento para a transformação de suas ações. Pérez (2006), por sua vez, aposta nas narrativas autobiográficas como estratégia importante à construção de uma nova maneira de pensar e praticar a formação dos(as) educadores(as), superando os tradicionais recortes disciplinares que orientam os currículos dos Cursos de Formação de Professores(as). A autora acredita que as experiências de vida precisam ser registradas e incorporadas ao processo de formação dos(as) educadores(as).

Do mesmo modo, em seus estudos, Fontana (2006) tem se apropriado das histórias de vida e dos relatos de experiência (biografias e autobiografias) como instâncias de produção de sentidos e de constituição da subjetividade, produzida e mediada pela linguagem. Sousa (2006), por sua vez, considera as narrativas autobiográficas como formas privilegiadas de apreensão dos processos e peculiaridades referentes às relações que as pessoas mantêm e mantiveram com a escola, os professores, as disciplinas, o conhecimento e a aquisição de valores éticos e morais.

Nos trabalhos de Catani (2003), tanto em relação aos relatos orais quanto aos escritos, verifica-se a busca de condições para a compreensão da própria história, a fim de propiciar a recriação da memória individual, enquadrada pela memória coletiva da história da profissão, integrando os relatos em uma discussão sobre as formas pelas quais os(as) professores(as) atuam e representam suas práticas. Ao pesquisarem e refletirem suas histórias de formação intelectual, os(as) professores(as) desenvolvem uma análise que ultrapassa os limites dos estudos sobre a prática docente mais imediata e realizam uma desconstrução das imagens e estereótipos que se constituíram sobre o profissional ao longo da história.

Nesta pesquisa, optamos por utilizar as histórias de vida como técnica de levantamento de dados, conforme explicita Queiroz (1988), a partir da qual as informações são organizadas, interpretadas e analisadas por meio de contribuições da *práxis* história de Paulo Freire, que considera a relação dialética entre subjetividade e objetividade, bem como a relação dialógica entre os sujeitos envolvidos numa ação (neste caso, pesquisados e pesquisadora), e dos pressupostos da Metodologia Comunicativo-Crítica – MCC.

A escolha pelo referencial teórico e metodológico se fez pela união e comunicação coerente que mantêm, ao defenderem a igual capacidade dos indivíduos para entenderem o contexto em que atuam, superar as limitações que ele impõe à vida e ao trabalho e transformar as situações e interações construídas em suas realidades. Sobretudo, a opção pela *práxis* democrática e crítica, inerente ao pensamento freireano e à MCC, que orientam esta pesquisa, nasce pela identificação que sentimos em relação a essas produções intelectuais, devido às apostas que sustentamos quanto às relações estabelecidas com a vida, as pessoas e os processos educativos. Passamos, a seguir, a detalhar nossas bases teórico-metodológicas do estudo.

### 3.1 As histórias de vida

As histórias de vida representam uma modalidade da história oral, concebida como história oral de vida. As diversas modalidades de história oral – história oral de vida, história oral temática e tradição oral – são realizadas por meio de entrevistas com pessoas que apresentam boas condições mentais e se dispõem a oferecer depoimentos, independentemente de pagamentos ou benefícios. (MEIHY, 1996)

Queiroz (1988) define as histórias de vida como relatos de pessoas que narram sua existência através do tempo, a fim de reconstituir acontecimentos vivenciados e transmitir experiências. Ao narrarem suas histórias, elas delineiam as relações que estabelecem com os membros de seu grupo familiar, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade, as quais são desveladas pelo(a) pesquisador(a). Ao pesquisador, ou à pesquisadora, interessa captar algo que ultrapasse o âmbito individual da vida, ou seja, importa adquirir informações relacionadas às coletividades nas quais os(as) narradores(as) se inserem. Apesar disso, os relatos geralmente apresentam o que se constitui como relevante aos(às) informantes, pois fornecem o panorama de suas vidas e de si mesmos(as). (QUEIROZ, 1988)

De acordo com Ataíde (2006), nas relações que entrevistados(as) e entrevistadores(as) mantêm para a coleta das histórias, a confiança se faz imprescindível para que o(a) participante se sinta seguro(a) em suas exposições sobre as próprias vivências pessoais. O depoimento oferecido não só oferece a reconstrução de uma história pessoal, mas também um profundo processo de revisão e ressignificação do passado e do presente, que resulta na narrativa estruturada da história da pessoa entrevistada, a ser apresentada com objetivos públicos.

Em suas narrativas sobre a própria história os sujeitos revelam como se compreendem, como interpretam sua auto-imagem e desejam ser conhecidos pelos(as) leitores(as). Na interação que estabelecem com o(a) entrevistador(a), têm total liberdade para construir a própria versão dos fatos, decidindo o que ocultar, divulgando e recriando sua experiência, relacionada a fatos reais da vida. Nesse processo, a narrativa, objetivada pela fala, é tecida dentro de uma dimensão temporal que dá significado aos períodos da vida (infância, adolescência, idade adulta, etc), passa pela criatividade do(a) narrador(a) e se configura, ganhando existência a partir de um amálgama de experiências vividas, às vezes de forma inconsciente. (ATAÍDE, 2006)

Alarcão (2004) explica que as histórias de vida, narradas pelo(a) entrevistado(a) em primeira pessoa, ou pelo(a) pesquisador(a) em terceira pessoa, atribuem

sentido aos acontecimentos de um percurso de vida, esclarecendo os contextos envolvidos nesse percurso e recorrendo ao tempo, como eixo que lhe confere coerência. “A história de vida narra-nos a viagem ao longo da existência individual. Insere o ser biológico nos contextos físicos e sócio-culturais e reconhece a sua interatividade. Revela-nos o que aconteceu e o que, dos acontecimentos, se reteve”. (ALARCÃO, 2004, p. 9).

Por meio da narrativa de sua história, os indivíduos dão visibilidade à sua personalidade, manifestando seus anseios, realizações, frustrações, ideais e valores. Muitas vezes, os fracassos ficam ocultados, como se tivessem se apagado da memória ou impedidos de se manifestarem. No decorrer da narrativa, o(a) narrador(a) retoma o passado e o reordena, contextualizando-o no tempo e no espaço, para compor sua história e compreendê-la em seus diferentes aspectos. Do ato de narrar emerge a capacidade de interpretar fenômenos e acontecimentos inseridos nos contextos em que ocorreram. (ALARCÃO, 2004, p. 9).

De acordo com Queiroz (1988), as histórias de vida são marcadas por avanços e recuos, e não devem sofrer intervenções do(a) pesquisador(a), caso este(a) queira retomar a cronologia dos acontecimentos, pois as variações no tempo podem oferecer indícios que levem à formulação de inferências. Embora o(a) entrevistador(a) tenha o papel de dirigir o colóquio, pois escolheu o tema da pesquisa, formulou as questões que pretende esclarecer e propôs o problema, quem decidirá sobre o que será relatado é o(a) narrador(a). Este(a) determina o que considera relevante narrar e a direção de sua narrativa. Isso significa que nada é supérfluo, pois tudo o que conta compõe um todo encadeado, que explica sua existência. Em alguns casos, a falha da memória é reveladora de situações, condições, posicionamentos referentes aos sujeitos.

Esta técnica encerra um conjunto de depoimentos, que expressa tudo o que foi presenciado, experimentado, conhecido pelo(a) narrador(a), e que poderá certificar. Por isso, demanda longo tempo e possivelmente causará cansaço aos(às) entrevistados(as). O(a) pesquisador(a) deve levar em conta a necessidade de tempo para marcar vários encontros com os narradores(as) e realizar as transcrições. Por outro lado, se o(a) narrador(a) tiver sempre novos detalhes a acrescentar, o(a) pesquisador(a) sentirá dificuldades para encerrar a entrevista, pois os(as) participantes não querem perder seus papéis de sujeito. (QUEIROZ, 1988)

Queiroz (1988) explica que as histórias de vida revelam como se dá a formação de um indivíduo no transcorrer do tempo, extraíndo-o de seu coletivo; admite a especificidade de suas características, que não se repetem em outras pessoas; reconhece sua unicidade,

distinguindo-o dos demais de seu grupo. No entanto, elas não seriam adequadas a uma análise sociológica se os indivíduos obedecessem somente a determinações suas. (QUEIROZ, 1988)

Nenhuma individualidade escapa às inúmeras influências exteriores que lhe atingem em todos os aspectos; a personalidade de cada indivíduo resulta da relação de seus atributos próprios com seu ambiente, seus grupos de convívio, seu meio sócio-cultural. Neste sentido, as histórias de vida apóiam-se em duas perspectivas, defendidas pela psicologia e pela sociologia: a do indivíduo, com sua herança biológica e suas peculiaridades, e a da estrutura social, a qual pertence, com sua organização e valores, respectivamente. “A história de vida é portanto técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social.” (QUEIROZ, 1988, p. 36) A coleta de dados terá enfoques diferentes caso a pesquisa seja desenvolvida por psicólogos ou sociólogos. No primeiro caso, serão buscadas as particularidades que singularizam o indivíduo; no segundo caso, buscar-se-ão as marcas de seu grupo étnico, sua camada social, sua sociedade global.

Apesar das diferentes posições assumidas por cada área do conhecimento, a sociologia passou a orientar-se também pelo subjetivismo, ao considerar que ele não provém, exclusivamente, de bases biológicas e psicológicas, mas se desenvolve no cotidiano social e, portanto, o revela. Desta forma, a sociologia admite que as manifestações subjetivas respondem sempre a algum elemento exterior a elas. Ao interagir com o meio exterior, os indivíduos comprometem-se com ele, e só adquirem consciência de si mesmos ao estabelecerem mediações com a realidade, principalmente pela palavra.

Neste sentido, Ferrarotti (1988) afirma que o sistema social encontra-se integralmente em nossos atos, sonhos, delírios, obras, comportamentos; a vida individual contém a história deste sistema. De acordo com o autor, implicamos o social por meio da introjeção sintética que o desestrutura e o reestrutura, atribuindo-lhe formas psicológicas. No entanto, a relação que liga um ato a uma estrutura não é linear, ou seja, a relação entre uma vida e uma história social não é um determinismo mecânico. Os indivíduos representam um pólo ativo, colocam-se como uma práxis sintética, em relação às estruturas e à história de uma sociedade. “Mais do que refletir sobre o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade.” (FERRAROTTI, 1988, p. 26)

Para Ferrarotti (1988) uma antropologia social que considera as pessoas como sínteses individualizadas e ativas de uma sociedade, elimina a distinção do geral e do particular em um indivíduo. Se os indivíduos são a reapropriação singular do universal social

e histórico no qual se inserem, pode-se conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual. Portanto, é possível ler uma sociedade por meio de uma biografia.

Em virtude deste dinamismo entre o individual e o social, as narrações biográficas relatam, segundo Ferrarotti (1988), uma práxis humana, a partir de um corte vertical e horizontal. Portanto, essa práxis humana individual é uma atividade sintética, que se apropria das relações de um contexto social interiorizando-as e traduzindo-as em estruturas psicológicas, numa atividade desestruturante-reestruturante. A vida humana revela-se como a síntese vertical de uma história social; e todo comportamento ou ato individual se faz pela síntese horizontal de uma estrutura social.

O autor explica que as pessoas não são objetos passivos, determinados mecanicamente. O comportamento humano envolve a presença ativa dos condicionamentos exteriores, pois sua práxis os filtra e interioriza, totalizando-os. O modelo mecanicista e determinista não compreende o papel duplamente dialético (negação e negação da negação) intrínseco à práxis humana. Cada indivíduo totaliza uma sociedade pela mediação de seu contexto imediato, por meio dos grupos restritos dos quais faz parte, como agentes ativos que totalizam o contexto. Da mesma forma, a sociedade totaliza os indivíduos específicos a partir das instituições mediadoras, as quais focalizam essa sociedade para eles.

Portanto, nesta perspectiva, as entrevistas biográficas são interações sociais completas; formam um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, normas e valores implícitos.

Uma narrativa biográfica não é um relatório de ‘acontecimentos’, mas sim uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa-interação. (FERRAROTTI, 1988, p. 27)

A valorização crescente do método biográfico surge como conseqüência da crítica feita à objetividade, que caracteriza a epistemologia sociológica. Uma nova antropologia, que emerge no contexto do capitalismo avançado, traz a necessidade do concreto, pois as grandes explicações estruturais, construídas por meio de categorias muito gerais, não satisfazem mais. Busca-se a compreensão da vida cotidiana, suas dificuldades e contradições, as tensões e problemas que ela impõe, o que exige uma ciência das mediações, para a tradução das estruturas em comportamentos sociais ou microssociais. (FERRAROTTI, 1988)

As biografias, como instrumentos sociológicos, vêm para assegurar a mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social. "A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social." (FERRAROTTI, 1988, p. 21)

Na atualidade, encontramos uma profusão de pesquisas que têm se utilizado de relatos orais, atribuindo-lhes diversos nomes, o que contribuiu para gerar certa confusão quanto à identificação e à prática adequada de cada forma de narrativa. Queiroz (1988) explicita as diferenças entre elas, demonstrando que as mesmas decorrem dos objetivos e aspectos de cada pesquisa.

De acordo com a autora, a história de vida apresenta similaridade em relação a outras formas de informação captadas oralmente, como as entrevistas, os depoimentos, as autobiografias e as biografias, mas mantém suas peculiaridades, quanto à coleta e à finalidade. Todas elas oferecem material para a pesquisa sociológica e diferem em suas definições e características.

No caso do depoimento, a diferença está na forma específica de agir do(a) pesquisador(a), durante a interação com os(as) informantes. A conversa é dirigida diretamente pela pessoa que investiga, com menor ou maior sutileza, a quem interessa apenas certos aspectos da vida dos(as) entrevistados(as), que correspondam ao trabalho científico. As possíveis digressões são eliminadas para imediato retorno ao assunto tratado. O(a) pesquisador(a), conhecedor(a) do problema, busca apreender o essencial do(a) narrador(a), fugindo do que é supérfluo e desnecessário, o que impõe obediência por parte do(a) entrevistado(a). Deste modo, torna-se mais fácil finalizar a conversa assim que se obtenha o dado desejado. A entrevista poderá esgotar-se num só encontro, no caso dos depoimentos serem curtos. (QUEIROZ, 1988)

A autobiografia consiste na narrativa de um indivíduo sobre sua própria existência e, a rigor, toda história de vida poderia ser enquadrada nesta categoria. No entanto, as autobiografias são construídas sem a presença de um(a) pesquisador(a); o(a) próprio(a) narrador(a) manipula os meios de registro e procede à transcrição dos relatos. Seus motivos pessoais orientam suas ações de recordar e narrar, bem como a escolha dos procedimentos a serem usados. Nesta situação, o(a) narrador(a) se dirige diretamente ao público, estabelecendo a mediação por meio do registro escrito, com ou sem a pretensão de publicar o texto. (QUEIROZ, 1988)

A biografia se aproxima das histórias de vida ao requerer a intermediação de alguém que redigirá o texto. Portanto, os registros escritos e o(a) pesquisador(a) farão a dupla

mediação nos dois casos. Entretanto, o objetivo do(a) pesquisador(a) nas biografias é desvendar a vida particular de um indivíduo em especial, cujos documentos são estudados, ainda que a sociedade, na qual vive o(a) biografado(a), seja evidenciada. O intuito desta técnica é explicar o comportamento e as fases da vida do indivíduo, por meio do complexo social. Neste caso, o objetivo concentra-se no(a) personagem, na busca por conhecê-lo(a), em apresentar suas ações e qualidades, em diferentes tempos e lugares, num todo integrado, que não poderá ser dividido, sem o risco de ser destruído. Este(a) personagem é alguém especial, diferente de todos(as), dos(as) quais se destaca. (QUEIROZ, 1988)

Para Meihy (1996), enquanto variação da história oral de vida, a narrativa biográfica distancia-se dela no sentido moral ou contemplativo. O trabalho com as histórias de vida é atento ao valor da experiência pessoal em si. Nas narrativas biográficas, há um cuidado maior em relação ao roteiro cronológico e factual das pessoas, articulado a particularidades que remetem a acontecimentos considerados importantes. Neste caso, a participação do(a) entrevistador(a) como interlocutor(a) pode se dar de maneira mais ativa.

A finalidade do(a) biógrafo(a) é, pelas razões apresentadas, oposta à do(a) pesquisador(a) que utiliza a história de vida.

O primeiro fará ressaltar em seu trabalho os aspectos marcantes e inconfundíveis do indivíduo cuja existência decidiu revelar ao público. O segundo busca, com as histórias de vida, atingir a coletividade de que seu informante faz parte, e o encara, pois, como mero representante da mesma através do qual se revelam os traços desta. Mesmo que o cientista social registre somente uma história de vida, seu objetivo é captar o grupo, a sociedade de que ela é parte; busca encontrar a coletividade a partir do indivíduo. O biógrafo, mesmo que retrate a sociedade de que seu personagem participa, o faz com o intuito de compreender melhor a existência do biografado. (QUEIROZ, 1988, p. 24)

Uma outra diferença relaciona-se a esta. Por tratar de um indivíduo, considerado em sua integralidade, a biografia não poderá ser decomposta e utilizada em fragmentos, pois correrá o risco de perder o sentido que buscava. O desenvolvimento de uma personalidade única, mesmo sofrendo evolução no decorrer do tempo, mantém uma linha constante que a distingue das demais. A história de vida, sob abordagem da psicologia, segue o objetivo da biografia, mesmo quando estabelece relações entre o indivíduo e seu grupo social. Neste caso, a utilização de uma parte do material relatado poderá ocasionar graves falhas quanto à análise e compreensão do que se deseja estudar.

Queiroz (1988) explica que esta exigência não tem razão de ser nos estudos sociológicos e antropológicos. Estas áreas do conhecimento utilizam as biografias e autobiografias para saber como se operam as relações do indivíduo com seu grupo, para



captar o que ocorre no interior das coletividades, a partir dos comportamentos dos indivíduos. “O indivíduo não é mais o ‘único’; ele agora é uma pessoa indeterminada, que nem mesmo é necessário nomear, é somente unidade dentro da coletividade.” (QUEIROZ, 1988, p. 24) Por isso, torna-se possível, e até inevitável, o recorte do material, que será utilizado em suas facetas.

As diferentes finalidades quanto à coleta de informações não eliminam a utilização das biografias e autobiografias pelos cientistas sociais, como material de análise. Ao contrário, ambas constituirão excelentes repositórios de dados, que poderão ser verificados e completados por outras fontes de informações.

Quanto aos limites deste tipo de pesquisa, historicamente questiona-se o problema que envolve a interferência da subjetividade do(a) narrador(a), vista como algo que falseia perniciosamente as entrevistas. Porém, o contra-argumento de estudiosos(as), que acreditaram no potencial das histórias de vida para a pesquisa sociológica, demonstrou que os comportamentos e valores encontrados nas memórias dos mais velhos permitem conhecer o que havia no passado, e que se perdeu com o tempo, mesmo quando as pessoas não vivem mais na organização da qual participavam.

Realmente, se a memória de determinados valores e comportamentos se desfizesse com o desaparecimento das organizações sociais, então seria impossível a utilização dos relatos orais em geral, e das histórias de vida em particular, na análise de coletividades e sociedades. (QUEIROZ, 1988, p. 26)

Alertas feitos por pesquisadores(as) sobre tal abordagem indicam a necessidade de considerar outros materiais que a complementem; esclarecem que têm longa duração e são cansativas, devendo ser empregadas com intervalos; além disso, o alongamento no tempo é acrescido pela transcrição, que também consome horas para ser concluída. Por isso, torna-se difícil conseguir um número suficiente de histórias de vida, que forneçam uma ampla base empírica para se obter algum grau de certeza, a não ser em pesquisas que se desenvolvem em vários anos. (QUEIROZ, 1988)

Embora se considere a necessidade de acrescentar outras fontes às histórias de vida, não são invalidadas as possibilidades de utilização de uma única, para que se conheçam os problemas de uma coletividade. QUEIROZ (1988) esclarece que, apesar da pesquisa sociológica ganhar maior profundidade ao utilizar-se de diferentes formas de coleta, uma única história de vida, desde que convenientemente analisada, poderá ser de enorme relevância para a definição de problemas de uma coletividade, principalmente se o(a)

pesquisador(a) não a conhece bem. No caso de já possuir uma visão sobre a mesma e um bom número de informações a seu respeito, a história de vida servirá ao refinamento das observações e inferências, bem como ao controle. Evidentemente, uma só história de vida não esgotará todos os aspectos e interpretações dos fenômenos que se pretende estudar, mas permitirá o levantamento de questões que não haviam sido cogitadas até então.

Ao serem utilizadas no início de uma pesquisa, com o intuito de formular questões que serão investigadas com o auxílio de outras técnicas, ou em sua finalização, para controle dos resultados obtidos por meio de outros procedimentos, as histórias de vida carregam os valores inerentes aos sistemas sociais dos quais os(as) informantes fazem parte, o que não pode ser fornecido pelos dados estatísticos. Ao permitir diversas formas de emprego, as histórias de vida e os depoimentos orais revelam a riqueza dos dados que captam. (QUEIROZ, 1988)

Na mesma direção, Demartini (1988), ao realizar rigoroso estudo com histórias de vida de professores(as), que atuaram durante a 1ª. República em São Paulo, também apresenta vantagens e limitações do uso desta técnica para o conhecimento de problemas educacionais, numa perspectiva histórico-sociológica. Em seus estudos, a autora aponta lacunas nas pesquisas, a serem preenchidas por meio de procedimentos empíricos. Ela alerta para o equívoco de considerarmos como verdadeiras, *a priori*, afirmações sobre situações, do presente ou do passado, que não estejam embasadas em pesquisas diretas sobre a realidade, quando o problema sociológico envolve os modos de pensar e agir de quaisquer setores da população.

A pesquisa de Demartini (1988) trouxe evidências de que, muitas vezes, mudanças ou problemas considerados atuais, na realidade não o são, e podem ocorrer por motivos diferentes daqueles propagados até o momento. Os problemas suscitados por estudos anteriores, a respeito da educação e população rurais, levaram a pesquisadora e sua equipe a recorrerem a fontes vivas de informação, que vivenciaram épocas mais remotas. A memória de antigos(as) professores(as), que acompanharam a implantação e desenvolvimento do sistema educacional em São Paulo, trouxeram valiosas informações que não constavam em fontes escritas, como documentos, relatórios, livros, jornais, etc. As histórias de vida dos(as) professores(as) entrevistados(as) forneceram uma visão geral sobre questões fundamentais para a equipe de investigação e constituíam um ponto de partida para o levantamento de novas informações em outras fontes, que iriam desaparecer com o passar do tempo.

Demartini (1988) adverte que o trabalho com histórias de vida exige do(a) pesquisador(a) amplo conhecimento sobre os problemas e o período que se pretende

investigar, a fim de que se possa formular questões ou destacar pontos que não foram contemplados ou aprofundados pelos(as) entrevistados(as), abrindo novos espaços nas memórias para a obtenção de novas informações. A autora também salienta ser imprescindível que as pessoas entrevistadas estejam profundamente interessadas nos temas pesquisados, do contrário, a entrevista se torna impossível e não se poderá obter contribuições para discussão dos problemas propostos.

A experiência de Dermartini (1988) também sinaliza que a liberdade de expressão dos(as) entrevistados(as) é de fundamental importância, pois informações extremamente valiosas podem emergir de variados temas, sem relação direta com os problemas pesquisados pela equipe.

Para Demartini (1988), a complexidade deste tipo de pesquisa não reside apenas na coleta de cada história de vida, mas também na intercomplementaridade e relação que são estabelecidas entre as várias entrevistas. Embora as entrevistas partam de um problema, e de um conhecimento geral sobre o mesmo, constata-se o surgimento de novos elementos. Estes novos elementos são incorporados e discutidos nas novas entrevistas, que vão se definindo neste processo, e provocando o aparecimento de novos temas e novas hipóteses.

De acordo com a autora, não se pode dizer que as histórias de vida, ou memórias, sejam independentes, pois, apesar de cada uma apresentar seu referencial, seu universo, estes são criados na relação com o(a) pesquisador(a), a partir, também, do conjunto de informações e referenciais dos(as) outros(as) entrevistados(as). “O pesquisador que realiza as primeiras entrevistas é diferente daquele que já as analisou, que encontrou nelas novas indagações. Há um enriquecimento constante neste caminhar.” (DEMARTINI, 1988, p. 61)

No que diz respeito às transcrições do material, Demartini (1988) alerta para dificuldades que os(as) pesquisadores(as) enfrentam neste tipo de pesquisa. Uma delas ocorre em relação ao entendimento do que foi dito, quando não é o(a) próprio(a) pesquisador(a) que realiza a transcrição, o que acaba por exigir uma revisão do material transcrito. Outra grande dificuldade refere-se à necessidade de fazer o discurso escrito parecer o mais fiel possível ao discurso falado. É muito difícil retratar no texto escrito o clima da entrevista, os gestos, a voz, a entonação, as ênfases manifestadas pelo(a) narrador(a). Erros quanto à pontuação podem modificar o sentido de uma fala e um determinado gesto, que não pode ser gravado, facilitaria o melhor entendimento de algumas frases que, na forma escrita, tornam-se incompreensíveis. Por estes motivos, as tarefas concernentes à transcrição demandam tempo e esforço dos(as) pesquisadores(as), pois não devem ser transferidas. Em todo caso, o cuidado e o empenho no

trato com o texto escrito não garantirá a correspondência com as memórias faladas, e acabará por transformar-se em outro material.

Após seu trabalho com memórias, obtidas por meio de histórias de vida, Demartini (1988) conclui que a experiência é de valor inestimável para o(a) pesquisador(a), pois lhe proporciona enriquecimento teórico, resultante de contínuo envolvimento e questionamento em relação ao processo de pesquisa, pois acarreta reflexões acerca dos referenciais adotados e das formas de se fazer ciência.

### **3.2 A contribuição freireana à pesquisa educacional, na perspectiva biográfica**

De acordo com o pensamento de Paulo Freire, enquanto seres inacabados, conscientes de seu inacabamento, que buscam *ser mais*<sup>26</sup>, os seres humanos têm procurado, historicamente, a transformação de suas vidas e de seus contextos, ao perceberem-se condicionados e limitados em seus direitos, pelas formas de dominação, discriminação e exclusão criadas nas relações de classe. Homens e mulheres, desafiados e desafiadas pelas situações opressoras que vivenciam e repugnam, têm instaurado inúmeras e diferentes lutas pela sua humanização, pelo reconhecimento da igualdade, pelo respeito às diferenças, ao aprenderem e ensinarem, agirem e refletirem, mobilizando o corpo e a palavra.

Por serem capazes de ação e reflexão, de fazerem escolhas orientadas à sua vocação ética ou à transgressão desta, os homens e as mulheres podem comprometer-se. No entanto, é preciso que se saibam no mundo, envolvidos em situações que condicionam suas consciências, procurando intencioná-las à própria forma de estarem sendo. Cabe esclarecer que apenas a tomada de consciência das formas de estarem sendo, captando os condicionamentos que a realidade impinge e que ofuscam as relações de exploração e alienação, não garante o comprometimento dos indivíduos com a mudança desta realidade. Por outro lado, sem esta consciência, as possibilidades de superação das condições desiguais de existência se desfazem. Segundo a práxis histórica de Freire (2003b), a capacidade de compromisso exige reflexão e ação, pois a imobilidade e a adaptação, frente à realidade que oprime e coisifica, não gera compromisso com um futuro diferente do presente.

---

<sup>26</sup> A categoria *ser mais*, desenvolvida por Paulo Freire, articula-se a outros conceitos relacionados à sua visão antropológica, tais como inédito viável, inacabamento, possibilidade histórica, e representa o desafio da libertação dos(as) oprimidos(as) como busca de humanização. O diálogo crítico e problematizador possibilita aos(as) oprimidos(as) a construção de caminhos concretos para a realização de seu ser mais. (ZITKOSKI, 2008)

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje. A-histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-los. (FREIRE, 2003b, p. 16-17)

Portanto, somente os indivíduos que se distanciam do contexto, para admirá-lo, apreendê-lo, objetivá-lo, podendo alcançar a transformação das situações existenciais e dos próprios sujeitos que as criam, como seres históricos, poderão se mostrar capazes de comprometer-se. “É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis”. (FREIRE, 2003b, p. 17)

Na perspectiva da *práxis* histórica freireana, a ação e a reflexão se dão somente nas relações seres humanos - mundo, cujo produto provoca novos condicionamentos ao pensamento e à atuação das pessoas. A experiência das relações, que propicia tanto o desenvolvimento como o atrofiamento da ação-reflexão, demonstra que a realidade é construída historicamente pelas pessoas e, por esta razão, pode também ser transformada por elas. Ao viverem a liberdade para atuarem, ou sentirem os obstáculos que bloqueiam sua atuação, os indivíduos refletem sua existência e procuram superar situações que os frustram e ferem como seres do compromisso. Compromisso com o mundo e com as pessoas, para sua humanização, que implica responsabilidade histórica e, portanto, não pode realizar-se pelo palavrório ou fuga da realidade concreta, pois é engajamento com esta realidade. O comprometimento corajoso, decidido e consciente demanda inserção dos indivíduos nos contextos em que interagem, pois a suposta neutralidade, que reflete o medo de assumir o compromisso, pode resultar em um “compromisso” contra as pessoas, contra sua humanização.

Estão ‘comprometidos’ consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 2003b, p. 19)

Para Freire (2003b), o verdadeiro compromisso dos seres humanos, como seres históricos, éticos, conscientes, é o da solidariedade com aqueles(as) que, na realidade concreta, encontram-se convertidos em “coisas”. Mas, a solidariedade autêntica não representa, nesta perspectiva, um ato unilateral, em que um sujeito ativo do trabalho comprometido estende sua ação a outro, que passivamente a recebe, como uma forma de caridade ou salvação. A verdadeira solidariedade é encontro dinâmico entre pessoas solidárias, um ato amoroso que envolve a todos(as).

Nas palavras de Freire (200b), se pretendemos discutir o compromisso dos(as) profissionais com a sociedade, precisamos reconhecer que eles são, antes de tudo, pessoas e devem ser comprometidos(as) por si mesmos(as). Enquanto ser humano que não está fora de uma realidade histórico-social, e que constrói seu eu nas inter-relações que estabelece nesta realidade, poderá ser autenticamente comprometido, falsamente “comprometido”, ou impedido de se comprometer verdadeiramente. Se não pode fugir de seu compromisso verdadeiro, com as pessoas e com o mundo, que é solidariedade intencionada à humanização, seu compromisso profissional representa uma dívida que assumiu ao fazer-se na profissão.

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras.

Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno. (FREIRE, 2003b, p. 20-21)

Por ser práxis, ou seja, ação e reflexão sobre a realidade, inserção nela, o compromisso exige conhecimento da realidade, pois o humanismo que carrega se torna conseqüente quando fundamentado cientificamente, o que exige constante aperfeiçoamento e superação do especialismo, que é diferente de especialidade. “O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos”. (FREIRE, 2003b, p. 21)

O compromisso verdadeiro com a realidade e com os seres humanos concretos, que se encontram nela e com ela, não pode ser vivido por aqueles(as) que detêm uma consciência ingênua deles, que entendem a realidade como algo dado e imutável, que possuem uma visão fragmentada dela, sem perceber a interação entre suas partes. Mediante uma visão ingênua e focalista da realidade não se pode constituir um compromisso verdadeiro. (FREIRE, 2003b)

A práxis histórica de Paulo Freire apresenta-nos o ser humano como um ser de relações que, ao comprometer-se verdadeiramente ou falsamente com a realidade, ou ainda, ao ser impedido de comprometer-se com ela, a reflete, tornando-a objeto de seu conhecimento. Neste ato de conhecer, assume a postura de sujeito cognoscente frente a um objeto cognoscível. Ao compreenderem criticamente a realidade, os seres humanos podem levantar hipóteses sobre os desafios que a cercam e buscar soluções, transformando-a e criando um mundo próprio com o seu trabalho, enchendo de cultura os espaços geográficos e históricos nos quais se encontram. (FREIRE, 2003b)

A recriação constante da cultura é uma capacidade possibilitada pela captação do mundo e atuação consciente nele. Por isso, a educação não pode ser processo de adaptação das pessoas à realidade, que mata suas possibilidades de ação, mas deve estimular a opção, afirmando a humanidade das pessoas. Dirigi-las, por meio da propaganda ideológica, política ou comercial é uma tentativa de torná-las objetos, massa. Afinal, “o homem se identifica com sua própria ação; objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história”. (FREIRE, 2003b, p. 31) O ímpeto criador dos indivíduos nasce de sua inconclusão e não deverá ser cerceado por uma educação que os impeçam de serem eles mesmos.

Nos escritos de Paulo Freire observamos a articulação inseparável do plano pessoal e do plano profissional no processo da constituição humana, assim como verificamos a íntima relação entre sua vida, seu trabalho e sua produção intelectual. Essa particularidade do autor representa uma rica contribuição ao acervo de (auto)biografias, narrativas, memórias, diálogos, cartas, como meios para a realização de processos de pesquisa, formação e ensino, principalmente a partir da década de 1980, após seu retorno ao Brasil, quando inicia a edição de uma série de obras dialogadas (CASALI, 2008)

Nesta fase, Paulo Freire discute seus percursos, a evolução de suas idéias, suas aprendizagens e erros, as críticas dirigidas a ele e sua autocrítica, o próprio processo de lembrar e reconhecer-se na elaboração de seus achados, a importância fundamental do diálogo, o desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as), sua valorização, seus direitos e suas lutas. Revela a presença essencial de pessoas, fatos e experiências em sua constituição;

descreve suas reflexões sobre os próprios espantos, sobre seu modo de fazer-se na prática e pensar a respeito dela, como forma de pensar certo<sup>27</sup>; explicita a origem de suas convicções, desde a infância, nas relações com a família, com os contextos, instituições, companheiros de profissão, culturas e classes sociais.

Sua trajetória explicita claramente os preciosos ensinamentos trazidos por cada situação de vida, e demonstra como o mundo do trabalho ajuda a compreender diferentes vidas, ocasionando transformações a ele, ampliando conhecimentos e a leitura de mundo. A abertura humilde e o respeito de Paulo Freire em relação ao conhecimento de experiência feito das classes populares, associados à investigação científica, permitiram a ele a proposição de uma educação libertadora, crítica e desveladora da realidade, que valoriza a linguagem, os modos de ser e pensar de diferentes grupos, sem restringir-se a estes. Sua construção filosófica, antropológica e sociológica, orientadora de suas concepções de mundo, ser humano e educação, nunca se desvinculou das pessoas e meios concretos com os quais interagiu, em diferentes lugares e tempos, percebendo suas limitações e captando suas formas de superação das condições adversas de vida.

Conforme afirma Ana Maria Freire (2001a), a práxis freireana está “molhada” da relação subjetividade-objetividade, a qual gera conscientização, saber, valores, ética, beleza, opção e engajamento, despertando a necessidade de um quefazer, que é ação e reflexão. O motor desse quefazer reside na utopia, na necessidade ontológica, epistemológica, cultural, política, ética e estética dos seres humanos de pronunciar o mundo, ou seja, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se, oferecendo sentido à vida e à realidade. Nesta perspectiva, as histórias de cada vida contam as denúncias das pessoas, seus anúncios, a construção de seus quefazeres, seus processos de ação-reflexão-ação, seus espantos, suas rupturas, suas conquistas, seus aprendizados, suas críticas, relacionados aos caminhos traçados na vida e na atividade profissional. Apresentam as escolhas e suas razões, o olhar ao passado e a análise desse olhar, as lutas e transformações.

O próprio Paulo Freire se revela ao se biografar em meio às concepções teóricas que compõe, recuperando os tempos vividos, comparando-os aos mais recentes, percebendo-se na percepção anterior, na qual encontra o antigo Freire e o analisa a partir do mais “jovem”, sempre em busca da coerência entre a prática e a teoria. Nesse percurso

---

<sup>27</sup> O pensar certo está relacionado à práxis, ou seja, à relação teoria e prática na constituição histórica do conhecimento humano. É um pensar crítico, questionador, inquietante sobre a realidade, que a problematiza e mobiliza ações no sentido de sua constante transformação. É o pensar que se pensa ao pensar o mundo, e se refaz no decorrer do tempo, a partir de novas “leituras” da realidade. É um pensar ético, rigoroso, curioso, inacabado, que respeita o pensar diferente, nem sempre justo, democrático, solidário, mas não se omite frente a ele.



reflexivo, demonstra a historicidade dos seres humanos, relacionada à emancipação, à politização, à criatividade, à conscientização, alcançadas na intersubjetividade. A historicidade que marca os seres humanos se manifesta na capacidade que apresentam para “ler” o seu mundo, objetivá-lo, problematizá-lo, intervir nele criticamente pela palavra, que é práxis, pois se sabem inacabados, incompletos e, portanto, buscam sempre a superação das situações que os condicionam, freando suas possibilidades.

Como se pode constatar, a práxis histórica de Paulo Freire, que é biografia, ciência e trabalho, não se resume a compartilhar a própria história, mas colaborar para a reconstrução permanente da História, enquanto sujeito dela, em todos os espaços onde se queira transitar. Para Freire, quem transita é o corpo e, portanto, aprendemos e reaprendemos pela sua presença no mundo, pelas relações que ele firma com os(as) outros(as), sentindo, refletindo, agindo, criando, emocionando-se, expressando seus gestos, sua palavra, sentimentos e pensamentos, colocando-se no trabalho, enfrentando desafios e problemas, arriscando-se.

Se, conforme a *práxis* freireana, somos todos(as) sujeitos da História, e participamos de sua “leitura” e sua “escrita”, mediante nossas decisões e ações, nosso saber e nossa palavra, contribuindo para as transformações de nossas vidas e de nosso entorno, é preciso convidar as histórias, os corpos e as vozes de diferentes sujeitos educadores para um diálogo sobre a educação que se faz necessária nos dias atuais, problematizando suas limitações e potencialidades, refletindo as posições sustentadas sobre elas e as instituições em que ela se configura, os entraves engendrados contra o seu funcionamento democrático, as forças políticas que determinam o valor dos(as) educadores(as) e de seu trabalho. O diálogo crítico, indagador, democrático, respeitoso, solidário, é o caminho que permite o distanciamento epistemológico do objeto em discussão, aproximando as pessoas das respostas às questões que ele suscita, assim como fortalece os indivíduos, enquanto grupo, para o enfrentamento dos obstáculos.

Portanto, fundamentadas na *práxis* histórica de Paulo Freire, apostamos na dialogicidade entre vidas, percursos profissionais, conhecimentos e experiências, como alternativa de pesquisa e de formação de educadores(as), que possa servir à humanização de todos(as), às relações de igualdade, ao crescimento que se faz pela comunicação, à transformação das pessoas e dos contextos.

Sua vida e obra, dedicadas à educação popular, ofereceram contribuições valiosas à pesquisa (auto)biográfica e às histórias de vida, pois são próprios da cultura popular: a oralidade, o compartilhamento da vida cotidiana, a aprendizagem mediada pelas

experiências singulares das pessoas, a reiteração da memória como recurso de apropriação da temporalidade e, enfim, a historicidade da vida. (Casali, 2008)

Apesar de não ter se referido explicitamente à pesquisa (auto)biográfica como um aporte teórico-metodológico importante para a pesquisa em educação e para a prática educativa crítica, observa-se que Paulo Freire é um autor inteiramente sintonizado com esse aporte, pois o praticou espontaneamente, de distintas formas, no transcorrer de seu percurso intelectual, político e pedagógico. Além disso, como esclarece Casali (2008), Paulo Freire sempre foi um grande e bom “contador de histórias e estórias”. Atraía pessoas com seu jeito de falar poético, e com as narrativas de casos que se transformavam em teorias.

Em correspondências informais, discutindo o assunto que aqui nos interessa, Ana Maria Freire assim se expressou: “Paulo compreendia que as histórias de vida eram (são) **muito importantes**; quem fala sobre sua vida se sente sujeito da história”. Outro sinal mais objetivo, foi como ele autorizou e valorizou a preparação da sua biobibliografia, organizada por Moacir Gadotti, em 1996, com participação especial de sua esposa/viúva; ele acompanhou, participou, deu sugestões, dispôs informações, sugeriu nomes etc. (CASALI, 2008, p. 35)

De acordo com Casali (2008) a própria prática de Freire revela sua sintonia com os estudos (auto)biográficos, pois na oralidade, na coloquialidade e na escrita, adotou como gênero predominante em seus textos, o testemunhal, o memorial, o historiográfico.

Evidências disso são encontradas: a) na prática pedagógica como exercício do diálogo, considerando que as pessoas têm experiências de vida valiosas e problemas cotidianos que devem ser compartilhados, e que suas ações cotidianas subjetivas precedem em valor o *corpus* técnico das teorias pedagógicas; b) no Método de Alfabetização, marcado pelo exercício da palavra, no qual a construção do universo vocabular se fazia mediante a apropriação, pelos sujeitos, de sua história pessoal articulada à história da comunidade, relação que promovia a construção da leitura e a compreensão de mundo; c) na reflexão e elaboração teórica que tece sobre a prática, estabelecendo seu compartilhamento comunicativo; d) nas cartas pedagógicas que escreve, manifestando o gênero coloquial, afetivo, dialógico; alinhavando memórias para construir textos (auto)biográficos de densidade historiográfica e (auto)crítica histórica; e) na transcrição de diálogos, mantidos com diversos companheiros, a partir da memória histórica de ambos e de suas experiências pedagógicas; e f) nas entrevistas que extraem informações e reflexões de Freire sobre sua vida e seu trabalho. (CASALI, 2008)

O que esse insistente gênero de texto utilizado por Paulo Freire revela é, de um lado, a extraordinária afinidade que esse educador alcançou entre seu modo existencial, ético e estético de viver, e seu modo de agir politicamente e de comunicar-se com o mundo: o diálogo, a simplicidade do convívio, a vida compartilhada. De outro lado, com os resultados que alcançou (Freire é hoje, e cada dia mais, uma referência mundial em educação pela e para a liberdade, a justiça e a vida para todos), ele deixa um legado de valor inestimável a todas as educadoras e educadores: que a ação e a formação educativa só se constituem mediante um movimento simultâneo de auto-apropriação e de compartilhamento. (CASALI, 2008, p. 41)

As experiências e elaborações teóricas de Freire indicam como são delineadas as relações entre sujeito e mundo, subjetividade e objetividade, e as possibilidades de resultarem em formas históricas de *ser mais*, como vocação ontológica dos seres humanos, ou de desumanização, que é a distorção da vocação. O autor aponta diferentes níveis de consciência que os sujeitos podem desenvolver nessas relações, mediante as quais é sujeito e também objeto, é um ser condicionado e transformador; sofre, sonha e luta. Ao mesmo tempo, elucida que as consciências não se fazem sozinhas, ou por meio de uma *educação bancária*, que supõe depositar informações nas mentes dos indivíduos. Elas se constituem nas ações coletivas, na intersubjetividade.

Portanto, a prática educativa progressista de Freire é atenta ao repertório de experiências e conhecimentos, que participam na constituição da leitura de mundo dos seres humanos, assim como trabalha pela ampliação desse repertório, ao promover a leitura da palavra, que é crítica, problematizadora, curiosa, dialética. Aproximar-se de cada um(a), ouvi-lo(a), adentrar o seu mundo, conhecer a forma como se relaciona com ele e com os(as) outros(as), suas histórias, valores e maneiras de ser, são condições para uma educação democrática, desveladora da realidade, emancipadora.

Na obra *Pedagogia da Esperança* (2003a), ao anunciar um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, reportando-se às tramas, debates, projetos, experiências, diálogos dos quais participou na década de 1970, revivendo e repensando seus momentos de andarilhagem pelo mundo, Paulo Freire utiliza fragmentos de sua história para retomar suas construções teóricas. Ao lembrar pessoas, lugares, fatos, sensações, refere-se a episódios importantes, contados em entrevistas ou em *retalhos biográficos*, publicados em livros ou revistas; recorda o *parentesco entre tempos* que expressa nos diálogos ou depoimentos - tempos fundantes da infância e da adolescência, que precederam seu tempo de trabalho no SESI, tempos vividos à espera de outros tempos, que poderiam não ter ocorrido como ocorreram, tempos que permitem soldar conhecimentos desligados e iluminar, com os recentes, a claridade precária dos remotos.

Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. Daí que eu tenha falado antes no “parentesco” entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando assim de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento. (FREIRE, 2003a, p. 28)

Nas palavras do educador, podemos identificar a importância que enxerga nas relações entre momentos da vida, que nos constituem e explicam; a aprendizagem intensa do corpo, *molhado de sua história*, de sua cultura, que registra todas as mediações que estabelece com o meio, nestes diferentes momentos, deixando fortes marcas, como o *alvorço da alma* (FREIRE, 2003a).

Ao afirmar que somos seres históricos, culturais e, portanto, inconclusos, inacabados e conscientes do inacabamento, seres que *estão sendo, em e com* uma realidade que, sendo também histórica, é igualmente inacabada, Freire e Guimarães (2001) apontam, não intencionalmente, para o potencial que as histórias de vida apresentam no desvelamento do que estamos sendo, de como temos pensado, como vamos nos transformando, por que temos atuado de certa forma e vimos assumindo determinadas posições. As relações entre os tempos vividos, presentes na história de cada ser humano, vão justificando seus aprendizados profissionais, as convicções defendidas, as lutas travadas no campo de trabalho e na vida, e sempre resultam de uma multiplicidade de elementos que atravessam o percurso de cada um(a), peculiares em alguns aspectos, sociais em outros.

Podemos depreender desse processo que a práxis histórica de Paulo Freire também nos conduz à compreensão das histórias de vida como forma de desnudar a construção das subjetividades, como outros(as) estudiosos(as) defendem. No entanto, no pensamento dialético freireano as subjetividades resultam de processos intersubjetivos, que ocorrem nas relações subjetividade/objetividade, ou seja, nas interações que as pessoas realizam com o mundo e com os(as) outros(as). Negar a importância da subjetividade no processo de transformação do mundo, da história, é admitir o impossível: que o mundo exista sem as pessoas. Atribuir-lhe o poder absoluto, que não detém, significa insistir em outra ingenuidade: a de que as pessoas existam fora de seu mundo. “Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa de homens.” (FREIRE, 2004, p. 37)

Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como *dado dado*, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem se dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece, finalmente, o papel da educação e de seus limites. (FREIRE, 2003b, p. 97)

Este papel da consciência na história, livre das distorções que ora exacerbam sua importância, ora a anula ou nega, somente pode ser entendido numa perspectiva dialética da relação sujeito-mundo. (FREIRE, 2003a) Mediante tal visão pode-se analisar também a natureza da prática educativa que, sendo produzida historicamente pelos seres humanos, pode trabalhar no sentido de sua humanização ou de sua desumanização.

De acordo com Freire (1998a), a educação, como experiência especificamente humana, se constitui em uma intervenção no mundo, que implica a dialeticidade entre formas de reproduzir e desmascarar a ideologia dominante. Neste sentido, não se pode admitir que a educação seja neutra; tampouco se pode considerá-la apenas como meio de reproduzir as relações de poder presentes na sociedade, ou somente como meio de desocultação dessas relações. Para Freire (1998a), esses posicionamentos configuram visões equivocadas da História e da consciência.

A idéia de uma educação permanente progressista, necessária à conscientização e ao fortalecimento político-pedagógico dos(as) educadores(as), orienta-se por essa relação dialética entre subjetividade e objetividade, em consonância com a intensa fé nas pessoas, na qual a dialogicidade deve estar mergulhada. Acreditando que, enquanto seres humanos históricos, somos condicionados e não determinados, programados para aprender, com vocação para o ser mais, devo acreditar que todos(as) são capazes de fazer e refazer, criar e recriar, e devo aproximar-me das pessoas para, junta a elas, pronunciar o mundo. Devo estar convicta de que não existem ignorantes absolutos nem sábios absolutos, mas pessoas que buscam saber mais em comunhão. (FREIRE, 2004)

Ao dialogar humildemente, confiantemente e amorosamente com os(as) outros(as), exercito a palavra verdadeira, que é práxis, é ação e reflexão, é transformação do mundo. O diálogo, no entender de Freire (2004) é uma exigência existencial, na qual o agir e o refletir dos seres humanos se solidarizam, mediatizados pelo mundo a ser transformado e humanizado, não podendo reduzir-se a um ato de depositar ou trocar idéias, que serão consumidas.

A pedagogia crítica de Paulo Freire, pautada nas relações dialógicas, que envolvem disponibilidade permanente para a escuta do(a) outro(a) e para a compreensão das diferenças, sem anular ou diminuir em cada um(a) a capacidade de discordar ou posicionar-se, é imprescindível à aprendizagem profissional dos(as) educadores(as), que necessitam organizar-se para inúmeras lutas, pertinentes ao seu campo de trabalho e à sua valorização, enquanto intelectuais e classe trabalhadora. Essas lutas são árduas e demandam transformações que iniciam com o estudo da história dos sujeitos e de sua profissão. Portanto, exigem reflexão sobre a articulação entre suas trajetórias e os condicionantes históricos, políticos, sociais, a que foram, e são, submetidos, enquanto cidadãos(ãs) e docentes.

Educadoras e educadores querem e devem ser ouvidos e valorizados; querem aprender mais, discutir e recriar o próprio trabalho, resolver problemas e enfrentar desafios; desejam salários mais justos e condições dignas de carreira e trabalho; desejam escolas melhores e educação de qualidade. Não são perfeitos, pois, enquanto seres humanos, são inconclusos, inacabados, condicionados, e, frequentemente, hospedam o dominador em si mesmos, burocratizam suas mentes, alimentam visões mecanicistas de mundo.

No entanto, é preciso estar com eles(as), compreendê-los(as), ajudá-los(as) em sua constituição crítica e ética, aprender sobre eles(as) e suas realidades, se realmente acreditamos e investimos em uma perspectiva progressista de educação.

### **3.3 A Metodologia Comunicativo-Crítica e a História de Vida**

Meu conhecimento sobre a Metodologia Comunicativo-Crítica – MCC - ocorreu no momento em que iniciei minha participação nos trabalhos da equipe que compõe o NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, localizado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, criado em 2002 e coordenado pela Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello. Esta equipe desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão, voltadas à superação de desigualdades sociais, culturais e educativas, no interior de diferentes instituições e movimentos, por meio da construção e do fortalecimento de redes de conhecimentos. O referencial teórico-metodológico adotado pelo NIASE, bem como seus princípios de trabalho, são a Dialogicidade de Paulo Freire, a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e a Aprendizagem Dialógica, elaborada pelo CREA – Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades, localizado na Universidade de Barcelona, na Espanha.

Conhecer os pressupostos desta metodologia, que se traduzem em formas intersubjetivas e críticas de conhecer uma determinada realidade e buscar sua transformação, por meio do diálogo igualitário e da superação da dicotomia sujeito/objeto, representou uma revolução quanto às concepções que eu detinha sobre o papel da pesquisa e dos(as) pesquisadores(as), em relação à academia e à sociedade. Seus princípios e métodos envolvem uma maneira respeitosa, amorosa e, ao mesmo tempo, ética e rigorosa, de construir conhecimentos, relacionar-se com os(as) participantes, conceber os contextos estudados e propor mudanças a eles. Portanto, optar por este caminho metodológico significou mais do que selecionar meios adequados de aproximação e análise do objeto investigado. Afinal, concordamos com Gabassa (2009, p. 79) ao afirmar que “não escolhemos apenas uma maneira de fazer pesquisa, mas também de estar no mundo, de compreendê-lo, construí-lo e reconstruí-lo com quem vive a dimensão da realidade por nós estudada”.

As idéias e ações que defendo a respeito da formação dos(as) dos educadores(as), orientadas pelo referencial teórico no qual aposto, apresentam plena identificação com os pressupostos da MCC, pois pensar a pesquisa requer refletir o enfrentamento com a realidade, conforme explica Freire (2002). Isso significa que a escolha pela MCC, bem como a comunhão com o pensamento de Paulo Freire, são assumidas devido à constatação de que não é mais possível desenvolver-se profissionalmente, e mover-se no contexto educacional, por meios autoritários, conservadores, prescritivos, bancários, sectários. A nova sociedade na qual nos inserimos, que se transforma rapidamente nos planos material, informacional e relacional, nos impõe a necessidade do diálogo para a aquisição de novos conhecimentos e a resolução de problemas.

Portanto, torna-se inconcebível trabalhar junto aos(às) professores(as) mediante relações verticais, imposição de conteúdos fechados e impermeáveis à dúvida, à discussão, ao crivo da prática e do conhecimento daqueles(as) com os(as) quais dialogamos. O momento histórico que atravessamos, permeado por *inéditos viáveis*, nos cobra uma nova postura, a reinvenção do trabalho educativo, a superação das ideologias fatalistas e alienantes.

O intuito de contribuir para a reinvenção das pesquisas e propostas de formação de educadores(as) e formadores(as), sob a orientação do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire e da MCC, envolve a denúncia das condições em que ocorrem os processos de desenvolvimento profissional, projetados e efetivados pelas políticas educacionais, principalmente no sistema público de ensino do Estado de São Paulo, e o anúncio de uma *práxis* compartilhada e horizontal de produzir conhecimentos, ao mesmo tempo em que nos formamos enquanto pessoas e profissionais. Dessa forma, articulamos

contribuições científicas e sociais que possam provocar mudanças nas relações entre as pessoas que participam como sujeitos históricos na construção do mundo que pronunciam e que fazem.

A Metodologia Comunicativo-Crítica, desenvolvida por pesquisadores(as) do CREA - Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades, da Universidade de Barcelona, na Espanha, surge como alternativa às metodologias tradicionais, empenhadas na descrição, explicação e interpretação da realidade social. Esta metodologia oferece uma nova perspectiva de investigação pautada nos princípios da Pedagogia Crítica, da Ação Comunicativa das Comunidades de Aprendizagem e em algumas abordagens críticas, comprometidas com processos educativos mais justos, equitativos e transformadores. Utilizada em pesquisas desde a década de 1990 na Europa, a MCC chega ao Brasil em 2001, em consequência dos estudos de Pós-Doutorado da professora Roseli Rodrigues de Mello, e passa a compor o referencial teórico-metodológico da equipe do NIASE, na UFSCar.

A criação desta abordagem metodológica está relacionada à análise da sociedade que se instaura no século XXI, denominada de diferentes formas – sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade do risco – a qual demanda a prática do diálogo, devido às novas relações sociais que se estabelecem nos âmbitos econômico, político, pessoal, familiar e social. Esta conformação social, marcada pela acelerada mudança nos rumos do conhecimento, da tecnologia, da economia, que interferem profundamente nas interações humanas, tem sinalizado a necessidade do diálogo para a resolução de problemas, gerados no contexto das diferenças entre pessoas e grupos, apesar das limitações e resistências encontradas para praticá-lo. (GÓMEZ *et al*, 2006)

A autoridade imposta pelas pessoas, em diferentes papéis, como líderes políticos, diretores de empresa, educadores, chefes de família, não mais se sustenta como portadora de verdades inquestionáveis, pois se faz necessária a busca de argumentos, em situações que, em outros tempos, dispensava a explicitação de razões. Neste sentido, a ausência do diálogo atrai o conflito. (GÓMEZ *et al*, 2006)

Considerando esse panorama, a investigação nas ciências sociais abre-se a metodologias envolvidas com o diálogo, a fim de oferecer respostas aos desafios da sociedade atual, o que significa poder organizar-se a partir de uma ação comunicativa, que implica a construção de conhecimentos por meio da intersubjetividade e da reflexão. (GÓMEZ *et al*, 2006)



Estes dois termos, intersubjetividade e reflexão, marcam a proposta investigativa da metodologia comunicativa crítica: comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito, mediante a categoria intersubjetividade, e crítica (coincidindo com a metodologia sócio-crítica) porque parte da capacidade de reflexão e autoreflexão das pessoas e da sociedade<sup>28</sup>. (GÓMEZ *et al*, 2006, p. 12)

Nas palavras de Gómez *et al* (2006), podemos compreender a natureza comunicativa e crítica de uma metodologia, centrada na superação das desigualdades sociais, ao fundar-se na intersubjetividade e na reflexão das pessoas que a vivenciam. Ela se constitui pelas contribuições da fenomenologia, do construtivismo, do interacionismo simbólico, da etnometodologia, da dramaturgia, dos estudos transculturais, da ação dialógica, da ação comunicativa e da aprendizagem dialógica, e abrange idéias da perspectiva positivista, construtivista e sócio-crítica, mas elabora seus próprios postulados e formas de organização. (GÓMEZ *et al*, 2006)

As teorias sociais transformadoras e as técnicas de coleta e análise da informação, com orientação comunicativa, configuram a metodologia comunicativa crítica, que enfatiza as interações estabelecidas na vida social e se detém nas dimensões sociais que provocam tanto a exclusão como a inclusão, pois objetiva a transformação da realidade. Por isso, defende a pesquisa de utilidade social, fundamentada numa ciência social democrática, que esteja à disposição de todos e todas que possam beneficiar-se dela, e não apenas de especialistas acadêmicos. (GÓMEZ *et al*, 2006)

De acordo com GÓMEZ *et al* (2006), as metodologias que se empenham no conhecimento da realidade social devem responder às questões: Qual é a natureza da realidade social? Como a conhecemos? De que maneira atuamos para descobri-la, construí-la, transformá-la e/ou acordá-la? Partindo de suas proposições e olhares sobre o mundo, cada teoria social responderá a essas questões de forma distinta. A metodologia comunicativa crítica se propõe a examinar suas próprias concepções, em relação às demais existentes – objetivista, construtivista, sócio-crítica -, conforme três dimensões: a ontológica (como se concebe a realidade), a epistemológica (como se conhece a realidade) e a metodológica (como proceder à investigação da realidade). (GÓMEZ *et al*, 2006)

---

<sup>28</sup> Tradução feita pela pesquisadora do trecho: “Estos dos términos, intersubjetividad y reflexión, enmarcan la propuesta investigadora de la metodología comunicativa crítica: comunicativa porque supera la dicotomía objeto/sujeto mediante la categoría intersubjetividad, y crítica (coincidiendo con la metodología socio crítica) porque parte de la capacidad de reflexión y autorreflexión de las personas y de la sociedad”. (GÓMEZ *et al*, 2006, p. 12)

a) *Dimensão ontológica: a realidade social existe? Qual a natureza da realidade social?*

- *Concepção objetivista:* refere-se à perspectiva positivista e pressupõe a existência de uma realidade independente das pessoas, fora de suas mentes, ou seja, alheia aos significados que lhes são atribuídos pelas pessoas. A realidade existe independentemente das pessoas que a conhecem e agem sobre ela. Nesta perspectiva, propõe-se o estudo dos fenômenos sociais de forma similar à descoberta dos fenômenos naturais, validando-os pela experiência, ao recolher informações do mundo por meio da percepção.
- *Concepção subjetivista:* concepção própria da perspectiva interpretativa ou compreensivista, que entende a realidade como uma construção social, cujos significados são atribuídos pelas pessoas, construídos por elas. Portanto, não há uma realidade única sobre a qual a ciência possa se debruçar.
- *Concepção sócio-crítica:* pautada na teoria crítica e nas produções da segunda geração de pesquisadores da Escola de Frankfurt, especialmente de Adorno e Horkheimer, considera os contextos políticos e ideológicos na investigação social. A realidade é constituída e entendida a partir de suas estruturas históricas, que são limitadas e assumidas como reais, cristalizadas como naturais e imutáveis, pois não se leva em conta compreensões transformadoras desta realidade. Dada sua natureza dialética, esta concepção admite a inter-relação entre sujeito e objeto da investigação, e reconhece que as relações são motivadas por um forte compromisso social.
- *Concepção comunicativa-crítica:* a realidade se constitui a partir das definições que as pessoas lhe atribuem, mediante as interações que estabelecem, pois pressupõe-se que todas as pessoas são capazes de interpretar. Esta concepção reconhece, assim como o enfoque construtivista, que a realidade é construída socialmente e depende dos significados que as pessoas lhes atribuem. No entanto, diferencia-se deste enfoque ao afirmar que tais significados são construídos a partir da comunicação entre as pessoas, em seus processos de interação, por meio de consensos. A chave para a construção dos significados se encontra no diálogo, na intersubjetividade.

b) *Dimensão epistemológica: como se conhece a realidade social?*

- *Concepção objetivista:* a ciência explica e descreve a realidade, a qual existe fora da consciência. O estudo de um objeto leva à descoberta da verdade objetiva, quando se utiliza a metodologia adequada. Neste caso, busca-se as leis gerais que permitem

explicar a realidade, considerando a neutralidade científica do método. Assim como se procede na busca pelo conhecimento dos fatos naturais, são também estudados as pessoas e os fatos sociais: pela observação, descrição e análise externa, ignorando as conseqüências que a investigação pode acarretar.

- *Concepção subjetivista*: não há uma verdade objetiva esperando ser descoberta; seu significado é construído pelos sujeitos. Pauta-se na neutralidade do método de investigação, a fim de compreender e interpretar o mundo social das pessoas investigadas, suas ações e palavras.
- *Concepção sócio-crítica*: defende uma epistemologia praxológica, segundo a qual aquele que investiga e o objeto investigado interagem e, portanto, os valores das pessoas que investigam influenciam a investigação. Pauta-se nos princípios: a) conhecer e compreender a realidade como práxis; b) unir teoria e prática: conhecimento, ação e valores; c) orientar o conhecimento para a emancipação e libertação das pessoas; d) promover a auto-reflexão das pessoas. De acordo com esta perspectiva de investigação, todo pensamento é mediado por relações de poder que se estabelecem social e historicamente; os fatos nunca podem ser isolados do âmbito dos valores e das ideologias; a relação entre o conceito e o objeto, e entre significante e significado, nunca é estável ou fixa, pois muitas vezes está mediada por relações sociais de produção e consumo capitalistas. Portanto, o conhecimento não é cumulativo nem absoluto, mas cresce e se modifica a partir de um processo dialético de revisão histórica. A finalidade da investigação é contribuir para a transformação social das práticas sociais e educativas, em direção a uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.
- *Concepção comunicativa-crítica*: defende uma epistemologia centrada na intersubjetividade e no diálogo, e cuja validade do conhecimento é alcançada pelo consenso, buscado na comunicação entre as pessoas, e não pela coação. A ciência é constituída por um conjunto de afirmações e enunciados provisórios sobre a realidade. A concepção comunicativa vai além da racionalidade instrumental, ao utilizar-se de uma racionalidade comunicativa, cujo objetivo é alcançar o entendimento, e não o êxito. Trata-se de uma ação orientada por argumentações, pautadas em pretensões de validade e não de poder. Entretanto, ao reconhecer a ausência de neutralidade da ciência e a possível intervenção de componentes de poder na construção do conhecimento, esta perspectiva de investigação estabelece critérios de caráter ético, que defendam pretensões de verdade, retitude moral e veracidade. Diante de situações

sociais problemáticas, o conhecimento é construído a partir do diálogo intersubjetivo, mediante o qual as pessoas conhecem, compreendem e interpretam a realidade e, sobretudo, a transformam, realizando a reflexão e a auto-reflexão. A diferença entre esta concepção e a concepção sócio-crítica verifica-se na forma como as pessoas concebem a realidade e sua possível transformação, ou seja, pelas interações e pela comunicação produzida entre os que investigam e os que são investigados, direcionada a uma interpretação conjunta da realidade social, em condição de igualdade.

c) *Dimensão metodológica: quais métodos são utilizados na investigação social?*

- *Metodologia objetivista:* assume o modelo positivista das ciências naturais, o qual explica a realidade social por meio de uma análise objetiva, e concebe os fenômenos sociais como objetos que podem ser isolados, analisados e explicados. A realidade social é estudada a fim de se descobrir como funciona, pautando-se em relações de causa e efeito, e utilizando-se dados empíricos e estatísticos, característicos da metodologia quantitativa, que visa o controle e a medida das relações entre as variáveis, assim como a seleção de amostras e a análise estatística.
- *Metodologia qualitativa:* considera a complexidade das relações sociais, por isso crítica o enfoque positivista. Interpreta a realidade de acordo com as teorias nas quais se fundamenta; aproxima-se dos discursos e ações das pessoas a fim de compreender e interpretar a realidade. Nesta perspectiva metodológica, as ações e fenômenos sociais são construídos pelos indivíduos, que lhes atribuem significados e intenções. Portanto, ao buscar a compreensão e a interpretação da realidade social, essa metodologia pretende saber como as pessoas constroem e qualificam a realidade social, e não descrevê-la e explicá-la.
- *Metodologia sócio-crítica:* caracteriza-se como uma metodologia dialética, participativa e democrática. A investigação supõe a interação entre quem investiga e quem é investigado, com o intuito de transformar a ignorância e a falsa compreensão em uma consciência bem informada. A mudança se efetiva quando as pessoas desenvolvem uma melhor compreensão da realidade e são estimulados a atuar sobre ela. Há uma situação interativa entre as pessoas que investigam, o que ocasiona a autoconsciência da realidade social e a capacidade para tomar decisões quanto à transformação desta realidade. Esta metodologia está fundamentada na idéia de conscientizar, libertar e atuar, supondo que as pessoas que investigam refletem sobre a prática social e educativa, pela busca de mudanças de âmbito pessoal e social. Neste

sentido, as pessoas que investigam pretendem realizar a transformação social em benefício daquelas que estão sendo pesquisadas. A metodologia sócio-crítica é participativa e implica um compromisso ético com as práticas sociais, pois se refere a uma atividade educativa, de investigação e ação social, que não apenas pretende descrever os problemas, mas também gerar, junto à comunidade, os conhecimentos necessários para definir ações adequadas para a mudança da realidade social. Ambas, pessoas investigadoras e investigadas, formulam e analisam os problemas e suas soluções por meio de um processo dialético; estabelecem conversas reflexivas sobre as situações-problema a fim de compreendê-la e transformá-la.

- *Metodologia Comunicativo-crítica*: esta metodologia não pretende apenas descrever e explicar a realidade, compreendê-la e interpretá-la para estudá-la e transformá-la. Mas, orienta-se para a busca de significados que são construídos comunicativamente nas interações entre as pessoas. Por isso, só admite a construção do objeto de estudo mediante interpretações, reflexões e teorias das pessoas que fazem parte da realidade que se deseja transformar. Esta metodologia parte de uma teoria dual das ciências sociais, segundo a qual sujeitos e sistema têm importância e são interdependentes. Desse modo, as teorias e o conhecimento científico das pessoas que investigam se complementam e contrastam com os conhecimentos do mundo da vida das pessoas investigadas, a partir de um processo de entendimento entre as partes, obtido pelo diálogo intersubjetivo, do qual todas as pessoas possam participar e transformar seus contextos. Nesta perspectiva de entendimento entre as partes, que é regido por pretensões de validade, e não de poder, as relações são horizontais, e as pessoas que investigam têm a responsabilidade de contribuir com os conhecimentos da comunidade científica, ao desenvolver o diálogo junto às pessoas investigadas.

A síntese das dimensões apresentadas sobre cada concepção teórica, elaborada por GÓMEZ *et al* (2006), evidencia que a perspectiva comunicativa-crítica caracteriza-se por ser ontologicamente comunicativa, pois a realidade é construída pelos significados que as pessoas lhe atribuem ao interagirem, por meio da comunicação; e por ser epistemologicamente dialógica, pois o conhecimento científico é construído pelo diálogo entre as pessoas que investigam e as pessoas investigadas, em condições de igualdade.

O diálogo tem sido cada vez mais necessário em nosso contexto social, para prevenir e resolver conflitos, pois as organizações humanas têm sido regidas, mais do que antes, por meio das razões, e não das imposições. A perspectiva dialógica, relacionada aos

processos de argumentação e comunicação, incluindo as vozes das pessoas que participam de uma investigação, é necessária à compreensão dos fenômenos sociais, e envolve reflexão, auto-reflexão e intersubjetividade, na superação da dicotomia teoria e prática e da separação entre investigador(a) sujeito e investigado(a)-objeto. Portanto, a racionalidade comunicativa implica um diálogo sem hierarquias, durante o qual as motivações e interpretações dos sujeitos participantes são refletidas a partir de uma relação horizontal. Embora os conhecimentos das pessoas que investigam e das pessoas investigadas sejam diferentes, as posições de poder são abandonadas e os melhores argumentos são aceitos, favorecendo o entendimento.

Além das concepções que orientam os processos de investigação, para o estudo da realidade, a metodologia comunicativa-crítica segue alguns postulados, pautados, entre outros, nas contribuições de Chomsky (1988) e Searle (2001/1998), para a análise das competências lingüísticas; de Mead (1990/1998) quanto ao interacionismo; de Habermas (1987/1981) e Beck (1998/1996) em relação à análise social e à criação do conhecimento dialógico. De acordo com GÓMEZ *et al* (2006), os postulados são:

a) *Universalidade da linguagem e da ação*: a interação e a comunicação são atributos humanos universais e, portanto, todas as pessoas têm capacidade para exercer a ação e a linguagem.

b) *As pessoas como agentes sociais transformadores*: ao contrário das teorias sistêmicas, que defendem a reprodução da vida social, submetida ao sistema e às suas estruturas, e das teorias pós-estruturalistas, que negam as possibilidades dos sujeitos para a mudança social, restringindo-os às relações de poder, a perspectiva comunicativa crítica defende que todas as pessoas têm capacidade para refletir e estabelecer diálogo intersubjetivo, o que lhes permite atuar no interior das estruturas sociais do sistema. Todas as pessoas possuem capacidade para interpretar a realidade social, criar conhecimento e transformar sua realidade. No âmbito da investigação científica, isso significa que as pessoas investigadoras e as investigadas não se encontram em posições desiguais na construção do conhecimento, embora tenham funções diferentes. Nesse caso, o(a) pesquisador(a) não exerce a função de líder conscientizador dos(as) outros(as), pois nas relações prevalecem as pretensões de validade (argumentos) e não de poder (imposição).

c) *Racionalidade comunicativa*: por afirmar a capacidade de todas as pessoas para a linguagem e a ação, a metodologia comunicativa crítica assume a racionalidade comunicativa como base universal dessas competências e do diálogo igualitário. Ao contrário da racionalidade instrumental, que utiliza a linguagem como meio de alcançar determinados fins, a racionalidade comunicativa se utiliza da linguagem como forma de diálogo e de entendimento.

d) *Sentido comum*: para que se saiba como uma ação é produzida, deve-se considerar o sentido comum que as pessoas atribuem a esta ação. Esse sentido, que é subjetivo, depende da experiência de vida de cada pessoa e de suas consciências, as quais são construídas no contexto cultural. Portanto, o conhecimento do contexto, no qual se estabelecem as interações e se produz o conhecimento, é de fundamental importância.

e) *Sem hierarquia interpretativa*: tanto as interpretações das pessoas que investigam, como as interpretações das pessoas investigadas, têm a mesma solidez, pois a metodologia comunicativa crítica pressupõe que todos os indivíduos e todas as sociedades têm capacidade para interpretar e entender o mundo social. Neste caso, a chave para a compreensão do problema investigado está na interpretação do contexto, juntamente com as pessoas que nele se inserem.

f) *Igual nível epistemológico*: este postulado está relacionado ao anterior e esclarece que o enfoque comunicativo crítico elimina o desnível epistemológico na investigação. Durante todo o processo da investigação e da interpretação das ações, as pessoas investigadoras e as investigadas situam-se no mesmo nível, interagem em plano de igualdade no processo comunicativo. Ambas oferecem suas interpretações e experiências, e estabelecem consensos em seus argumentos por meio do diálogo; quem investiga contribui com seus conhecimentos científicos sobre o tema, e quem participa da investigação contribui com seus saberes e vivências, que podem contrastar com as investigações científicas.

g) *Conhecimento dialógico*: a perspectiva comunicativa crítica considera a dualidade sujeito-objeto mediante a subjetividade e a capacidade de reflexão e auto-reflexão, processo no qual o conhecimento é produzido na interação comunicativa entre as pessoas, a partir de pretensões de validade e não de poder. Isso significa que o conhecimento é resultado do diálogo entre a ciência e a sociedade, que implica relações horizontais e igualitárias entre as pessoas que

investigam e as pessoas investigadas. Esse diálogo possui potencial transformador, pois possibilita uma análise mais reflexiva e democrática da realidade, contribuindo para a mudança de contextos desfavoráveis devido à importância atribuída às interações para a criação de conhecimentos e a partilha de competências.

Os princípios da Aprendizagem Dialógica – diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças – desenvolvidos por Ramon Flecha, constituem referenciais da MCC. As concepções, princípios e postulados que a fundamentam são de extrema importância em todas as etapas do processo de investigação, no desenvolvimento das técnicas de coleta e análise dos dados, no consenso sobre as interpretações produzidas sobre o objeto de estudo, e sobre possíveis soluções ou alternativas de mudança para o contexto problematizado.

Nesta perspectiva metodológica, assim como em outras de abordagem qualitativa, procede-se à tomada de ações pertinentes ao processo de investigação científica: o delineamento de uma questão de pesquisa, a revisão da literatura, referente ao tema pesquisado, para definição de um marco teórico, a definição de objetivos e possíveis hipóteses sobre o estudo do tema, as técnicas e procedimentos a serem utilizados para a coleta e análise das informações, a descrição dos resultados e das considerações finais. Além destes procedimentos, a metodologia comunicativa crítica prevê a difusão dos resultados, por meio de diferentes recursos (virtuais, impressos, digitais), a fim de que tanto a comunidade científica, como diferentes pessoas e grupos, que tiverem interesse, possam ter acesso ao conhecimento produzido.

Em relação às técnicas de pesquisa, GÓMEZ *et al* (2006) apontam dois momentos significativos da metodologia comunicativa crítica: o da coleta e o da análise dos dados, os quais podem ser de natureza quantitativa e qualitativa. Os dados de natureza quantitativa podem ser obtidos por meio de testes, provas objetivas, questionários e observação sistemática; os de natureza qualitativa são levantados mediante estratégias como a entrevista, o grupo de discussão, a observação não sistemática, o relato de vida, as histórias de vida e a análise documental. De acordo com GÓMEZ *et al* (2006), não é o suporte que se mostra de fundamental importância para a análise das informações, mas a categorização das informações, que consiste em buscar temas comuns, ou agrupamentos conceituais, que facilitem a obtenção dos dados, em coerência com os objetivos e hipóteses da pesquisa.

GÓMEZ *et al* (2006) explicam que a investigação comunicativa crítica requer das pessoas que investigam a responsabilidade de reunir os conhecimentos produzidos pela



comunidade científica e disponibilizá-los às pessoas investigadas, a fim de que estas possam refutá-los, ampliá-los ou mudá-los, utilizando seus argumentos, o que garante o rigor científico à investigação. Para esta investigação, tanto as informações qualitativas, como as quantitativas, poderão ser utilizadas, desde que apresentem uma orientação comunicativa, que abrange:

a) *Diálogo intersubjetivo*: os critérios de verdade da metodologia comunicativa pressupõe a participação de todas as pessoas envolvidas na investigação, por meio do diálogo intersubjetivo, para o entendimento da questão investigada. O conhecimento é construído nas interações e na comunicação entre a ciência e a sociedade, em situação de diálogo.

b) *Pretensões de validade*: o conceito de rigor, inerente às pretensões de validade, encontra-se estreitamente relacionado ao conceito de entendimento, cuja meta é o consenso. Os melhores argumentos prevalecem, e eliminam as relações de poder.

c) *Compromisso*: a garantia do rigor e do desenvolvimento científico é buscada no compromisso com a verdade, definida a partir do diálogo intersubjetivo. O rigor e o desenvolvimento estão relacionados ao compromisso de produzir conhecimento, que só é completo quando também abrange as ações dos sujeitos, pois os seres humanos só adquirem plena dimensão transformadora quando compreendem a si mesmos e recorrem a objetivos que visem à mudança das condições e dos contextos nos quais se desenvolvem.

Além das técnicas tradicionais, de natureza quantitativa e qualitativa, que poderão ser utilizadas sob orientação comunicativa e crítica, nesta perspectiva metodológica, GÓMEZ *et al* (2006) propõem outras, que pressupõem a coleta de ações, interpretações, significados, diálogos e relatos entre as pessoas investigadoras e as investigadas, a partir de interações que seguem as concepções teóricas orientadoras deste tipo de investigação. Neste sentido, a MCC, ao seguir seus postulados, valoriza o que pensam e expressam as pessoas investigadas, a fim de não falsear a realidade. Estas, em interação constante com as pessoas investigadoras, compreendem os objetivos do estudo, participam do mesmo, e sabem que seus resultados estão direcionados à melhoria do coletivo.

GÓMEZ *et al* (2006) salientam que as técnicas a serem utilizadas devem corresponder às necessidades do tema de estudo, além de serem pertinentes aos objetivos e

hipóteses elaboradas. Em outras palavras, o propósito da investigação determina as técnicas adequadas para a coleta e a análise das informações.

Como técnicas qualitativas de orientação comunicativa, GÓMEZ *et al* (2006) apresenta: os relatos comunicativos, o grupo de discussão e a observação comunicativa.

Considerando que os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa (histórias de vida) se aproximam da técnica do relato comunicativo, adotado pela metodologia comunicativa crítica, e dispensam as demais (grupo de discussão comunicativo e observação comunicativa), devido às características do problema estudado e dos objetivos orientadores deste estudo, procederemos às explanações sobre as concepções que fundamentam esta técnica, e apresentaremos um quadro comparativo, diferenciando tais concepções daquelas que orientam as histórias de vida.

a) *Relato comunicativo*: consiste em um diálogo entre a pessoa que investiga e a investigada para refletir e interpretar a vida cotidiana da segunda. Seu objetivo não é relatar uma biografia, mas narrar a vida, de forma reflexiva, a fim de detectar aspectos do presente e do passado, assim como expectativas para o futuro. O foco dos relatos está nos pensamentos, reflexões, formas de agir e de viver, de resolver situações, que as pessoas investigadas manifestam durante os diálogos com as pessoas que investigam. Trata-se de um processo cooperativo de entendimento entre as pessoas que participam da interação comunicativa, expondo seus pressupostos na compreensão do mundo. Nesta interação, os(as) investigadores(as) contribuem com seus conhecimentos adquiridos na comunidade científica sobre o tema de estudo, os quais são contrastados com os saberes e vivências dos(as) investigados(as). Por isso, torna-se importante que o relato seja encaminhado em contexto familiar à pessoa que participa da investigação, a fim de garantir um clima de confiança para o desenvolvimento das conversas e aprofundamento dos temas que se deseja analisar. Antes de apresentar as questões referentes ao roteiro dos diálogos, é preciso esclarecer à pessoa investigada os motivos do relato, enfatizando seu papel ativo na investigação. As questões do roteiro deverão ser coerentes com o marco teórico da investigação e os objetivos propostos, e deverão permitir a participação das pessoas investigadas em sua elaboração. Estas questões deverão representar aspectos que interessam à investigação e que constituem objeto de reflexão, o que não significa contemplar a discussão de todas e obedecer a ordem estabelecida por elas. Nesta interação comunicativa, a flexibilidade é um elemento imprescindível. Após a análise do relato, faz-se conveniente providenciar um encontro com as pessoas investigadas, a fim de consensuar os resultados, ampliando e aprofundando aspectos que se considerem necessários, o que assegura a validade das interpretações.

GÓMEZ *et al* (2006, p. 82) organizam um quadro comparativo para destacar as diferenças entre o relato comunicativo e o relato de vida.

**QUADRO 1. DIFERENÇAS ENTRE O RELATO COMUNICATIVO E O RELATO DE VIDA.**

QUESTÕES	RELATO COMUNICATIVO	RELATO DE VIDA
Qual é seu objetivo?	Obter informação a partir de um encontro interativo entre pessoas que investigam e que são investigadas, a fim de refletir e interpretar a vida cotidiana por meio do diálogo.	Obter a narrativa biográfica sobre a vida de uma pessoa, que a conta da forma como a tem vivido.
Em que está centrado o enfoque?	Realizar um processo comunicativo de entendimento e reflexão, durante os relatos, cujas interpretações serão validadas pela perspectiva e o sentido que as pessoas participantes lhe oferecem.	Realizar um processo instrumental, segundo o qual a pessoa selecionada relata episódios ou etapas de sua vida ao(à) investigador(a) especialista, que controla a informação e completa os relatos.
Qual é sua orientação?	Orienta-se para a transformação, por meio da reflexão e interpretação compartilhadas.	Orienta-se para a interpretação de uma experiência de vida.
Quem realiza a interpretação?	Procede-se à interpretação conjunta, entre as pessoas que investigam (e contribuem com conhecimentos científicos) e aquelas que são investigadas (realizam os relatos), em condições de igualdade.	É feita pela pessoa que investiga e capta, da melhor maneira possível, o ponto de vista da pessoa investigada, com o intuito de compreender e interpretar seus significados.
Qual é o papel de quem investiga?	Recuperar experiências e obter interpretações que as pessoas pesquisadas detêm sobre situações e expectativas quanto à vida, contrastando com estas as bases científicas sobre o tema em questão, mediante uma relação de igualdade, o que permite o rigor na realização da técnica e na posterior interpretação das informações.	Apreender a totalidade da experiência biográfica de uma pessoa, baseando-se na técnica que, determinada por sua coerência e comprovação, contrastada, garante a validade.

Embora a proposta metodológica desta pesquisa utilize as histórias de vida, objetivando desvelar como se constituem os(as) formadores(as) de professores(as), no contexto da Educação Continuada, técnica que recorre a procedimentos e abordagens diferentes daqueles defendidos pela MCC, decidimos orientar o processo de organização, descrição e análise das informações pelas concepções e pressupostos desta metodologia, a fim de que pudéssemos garantir a coerência entre o referencial teórico da tese e o referencial metodológico, no alcance dos objetivos. Evidentemente, também adotamos tais referenciais por identificarem-se com nossas crenças, ideais e concepções sobre pesquisa e educação.

#### 4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento. E ainda quando os autores fujam da realidade concreta estarão expressando a sua maneira deformada de enfrentá-la. Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca.

Paulo Freire<sup>29</sup>

Após traçar um panorama sobre a formação de professores(as) e seus(suas) formadores(as), ressaltando a necessidade e a relevância de investimentos em ações que os(as) entendam como sujeitos em processo de constituição humana e profissional, e discutir as bases teóricas e metodológicas do estudo, calcadas na *práxis* freireana, nas histórias de vida e na metodologia comunicativa crítica, retomamos aqui a questão de pesquisa e seus objetivos, para, posteriormente, apresentar os participantes do estudo e os procedimentos por meio dos quais ele foi desenvolvido.

Conforme já anunciamos na introdução do presente texto, partindo do problema analisado, questionamos, fundamentalmente, nesta pesquisa: *Como vem se dando a constituição dos(as) formadores(as) de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam, ou atuaram, em programas de educação contínua, efetivados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e como reorientar as propostas de tais programas, no âmbito da pesquisa e da formação, a partir da trajetória de vida e de profissão destes(as) formadores(as), mediante os pressupostos da Pedagogia Progressista de Paulo Freire?*

Esta questão representa a síntese de outras, que envolvem os processos de formação e a formação de formadores(as), e que colocaram desafios à minha atuação como formadora. Elas contribuíram para a construção dos procedimentos da pesquisa - entrevistas e diálogos - e auxiliaram no desvelamento das concepções<sup>30</sup> dos sujeitos investigados, manifestadas em seus discursos. De maneira geral, tais questões abrangeram as seguintes indagações :

<sup>29</sup> *Considerações sobre o ato de estudar*, do livro **Ação Cultural para a Liberdade** (2002, p. 12)

<sup>30</sup> O termo “concepções” refere-se às *leituras de mundo e leituras da palavra* (FREIRE, 1985) sustentadas pelos sujeitos.

a) O que é formar? O que se entende por prática de formação? A que princípios e objetivos essa prática atende? Qual a concepção de formação contínua que se defende?

b) Para que e como formar formadores(as)? Qual o perfil de formador(a) que se defende? Por quê?

A fim de responder a essas questões, busquei em Paulo Freire potenciais caminhos teóricos e práticos, coerentes com o momento histórico e sócio-cultural que enfrentamos, para a proposição de mudanças quanto às relações educativas entre formadores(as) e professores(as), oferecendo contribuições às pesquisas e propostas de formação. Nesta busca estabeleci os seguintes objetivos de pesquisa:

### **Objetivo geral:**

1. Investigar o potencial teórico-metodológico da práxis freireana, construindo conhecimentos orientados à transformação das pesquisas e propostas sobre formação de educadores(as), por meio da coleta e análise dialogada das histórias de vida de dois formadores, que atuam na Educação Contínua de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando a confluência de aprendizagens que participam na constituição de seus perfis profissionais.

### **Objetivos específicos:**

1. Demonstrar a potencialidade da *práxis* freireana, e dos referenciais teórico-metodológicos nela fundamentados, para a análise dos elementos que se destacam no processo de aprendizagem profissional dos(as) formadores(as) de professores(as), no decorrer de suas trajetórias de vida;
2. Compreender, a partir de diálogos com os sujeitos, cujos percursos foram pesquisados, como as maneiras de constituir-se formador(a) de educadores(as) contribuem para a transformação dos indivíduos e de suas formas de trabalho, considerando a relação dos seres humanos no mundo, com o mundo e com os outros.
3. Construir e propor caminhos compartilhados de reorientação das pesquisas e propostas de educação contínua de educadores(as), fundamentados na dialogicidade freireana e nos pressupostos da Metodologia Comunicativo-Crítica, visando transformações nas relações humanas e nos contextos que elas envolvem.

Para compreender a complexidade dos processos de formação dos(as) formadores(as), e como suas diversas formas de pensar, atuar, conhecer, solucionar problemas e relacionar-se com os(as) outros(as) vão se constituindo no decorrer de seus percursos de vida e de profissão, coletei narrativas sobre as histórias de vida e de formação de dois sujeitos, por meio de entrevistas semi-estruturadas, e estabeleci diálogos sobre a análise de suas trajetórias. As informações colhidas foram analisadas a partir dos princípios e procedimentos da Metodologia Comunicativo-Crítica e de acordo com o referencial teórico da Pedagogia Progressista de Paulo Freire. Os procedimentos utilizados em toda a pesquisa permitiram construir e propor caminhos compartilhados de reorientação das pesquisas e propostas de educação contínua de educadores(as), fundamentados na dialogicidade freireana e nos pressupostos da Metodologia Comunicativo-Crítica, visando transformações nas relações humanas e nos contextos em que elas se dão.

Os dois sujeitos participantes desta investigação são formadores(as) com mais de 20 anos de experiência na formação de educadores(as), que atuaram, e ainda atuam, na educação contínua de professores(as), no contexto das políticas públicas definidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Eles apontam elementos de suas histórias de vida e profissionalização que têm se destacado na constituição de seus perfis como educadores(as). Um desses sujeitos participou, e ainda participa, na elaboração das políticas para formação de educadores(as), e o outro atua na implementação das mesmas.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi estruturada em dois momentos:

a) 1º. Momento: encontros individuais com os sujeitos participantes, objetivando compartilhar suas histórias de vida por meio de entrevistas, orientadas por um roteiro<sup>31</sup> de enunciados que evocam experiências, emoções, momentos, concepções, as quais emergem de suas trajetórias pessoais e profissionais, resgatadas pela memória e relacionadas a informações necessárias para esta investigação. Os enunciados do roteiro foram agrupados por eixos temáticos, que representam instâncias da vida pessoal e profissional dos(as) participantes, e revelam suas visões sobre o campo de atuação. Este roteiro foi oferecido aos(às) entrevistados(as) permitindo-lhes a consulta para a narrativa, na ordem de sua preferência, sem intervenções da pesquisadora;

---

<sup>31</sup> Apêndice A.

b) 2º. Momento: encontros entre a pesquisadora e cada entrevistado(a) para a realização de diálogos sobre as análises que a primeira constrói a respeito das histórias de vida, por meio de aproximações e diferenciações entre elas. Esses encontros, realizados em duplas, a exemplo dos diálogos desenvolvidos entre Paulo Freire e outros(as) estudiosos(as), em suas diversas obras, têm por finalidade discutir e validar as análises, bem como compartilhar visões e conhecimentos sobre os assuntos pertinentes à pesquisa, que envolvem a experiência de vida e de profissão de cada participante, visando a articulação de argumentos e posicionamentos que atendam aos objetivos propostos.

Os relatos sobre as histórias de vida dos formadores(as) foram colhidos sem nossa intervenção, sem interações dialógicas, embora as linguagens do corpo estivessem presentes na ação de ouvir e compartilhar os relatos, expressando sensações, impressões e afirmações. Durante as gravações das histórias de vida, o cuidado de não intervir no rumo espontâneo da narrativa ocorreu devido ao interesse que tínhamos em não causar digressões, deixando que a memória das pessoas entrevistadas utilizasse seus próprios critérios para selecionar situações, experiências, sensações, mudanças importantes, relacionadas ao movimento da vida e às suas passagens pelos sistemas educacionais.

No entanto, o consenso sobre a construção do material transcrito, o processo de análise das narrativas de vida coletadas, assim como o delineamento dos resultados alcançados, se fizeram por meio do diálogo com as pessoas investigadas, de acordo com os pressupostos e procedimentos da Metodologia Comunicativo-Crítica.

Na próxima parte deste trabalho apresentaremos os participantes da pesquisa, o professor Valério, formador e supervisor de ensino, e o professor José, docente universitário aposentado e pesquisador. Depois, descreveremos as ações desenvolvidas, bem como as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta e a análise dos dados.

Esclarecemos que, de acordo com os preceitos éticos a serem seguidos na condução de uma pesquisa, a fim de proteger a identidade dos participantes e de suas instituições de trabalho, não nos cabe revelar seus verdadeiros nomes. Mesmo conscientes desta condição, os participantes não desejaram escolher nomes fictícios para a divulgação de suas informações, conforme sugerimos. No cuidado de respeitar as duas condições, ou seja, os preceitos éticos contidos no termo de consentimento livre e esclarecido<sup>32</sup>, e a vontade dos

---

<sup>32</sup> Apêndice B.



sujeitos, acordamos uma solução para a escolha dos nomes: estariam relacionados ao sujeito, mas não os identificariam diretamente.

#### 4.1 Os participantes da pesquisa

O primeiro participante a ser convidado<sup>33</sup> para protagonizar esta pesquisa é um Supervisor de Ensino, de 48 anos, solteiro, que atua na Diretoria de Ensino de uma cidade do interior de São Paulo, e desde muito jovem, desenvolve ações de formação continuada com professores(as). Cresceu na zona rural, observando e compartilhando a vida sacrificada das pessoas, sempre sonhando em ser professor. A luta por mudanças em suas condições de vida, e pela conquista de seu sonho, o levaram a iniciar a docência aos 20 anos, a gestão escolar aos 25 anos, e a supervisão de ensino aos 28 anos. Em toda a sua trajetória profissional, vivenciou e ofereceu diversas modalidades de Educação Contínua, na rede de ensino estadual do Vale do Ribeira, e também na região de sua cidade.

Conhecemos o supervisor Valério quando estávamos à procura de outra pessoa na Diretoria de sua cidade, que trabalhava como Professora Coordenadora do Ciclo I, na Oficina Pedagógica<sup>34</sup>, e que nos foi indicada por uma supervisora. Estabelecemos contato com a coordenadora por telefone, e agendamos uma conversa para apresentar o convite à participação nesta pesquisa. Ao descobrir que a possível participante detinha pouco tempo de trabalho como formadora na Educação Contínua de professores(as), verificamos a inviabilidade de sua participação, pois atendíamos ao critério de, no mínimo, 20 anos de experiência neste tipo de trabalho, dedicado a educadores(as) das séries iniciais.

Imediatamente, ela nos indicou e apresentou o professor Valério, que atendia aos critérios de escolha dos sujeitos a serem pesquisados. Ele ouviu a proposta e resolveu colaborar conosco revelando-se, já num primeiro contato, um grande contador de histórias, de excelente memória. Após essa conversa, encaminhamos a ele, por e-mail, textos<sup>35</sup> elucidativos sobre a pesquisa, e aguardamos seu retorno sobre uma data para o início das entrevistas.

Apesar de fornecermos, durante o contato presencial, todas as informações necessárias para que o participante tomasse ciência das características desta pesquisa,

---

<sup>33</sup> O convite à participação dos sujeitos nesta pesquisa foi feito por meio de uma carta convite, oferecida em mãos e por e-mail. Também foram feitos contatos por telefone, após o aceite à participação. Esta carta oferecia informações sobre a pesquisa: problema, questão, objetivos, metodologia. Apresentamos esta carta no Apêndice C.

<sup>34</sup> Setor da Diretoria de Ensino onde atuam docentes formadores(as) de professores(as), de diversas áreas do conhecimento, responsáveis pela oferta de cursos e orientação pedagógica dos(as) docentes da rede.

<sup>35</sup> Carta de informações sobre a pesquisa (Apêndice D), termo de consentimento livre e esclarecido e roteiro de entrevista.

julgamos importante oferecer também material impresso, contendo detalhamento dos objetivos, procedimentos, justificativa e outras informações relevantes. Deste modo, o participante poderia solucionar possíveis dúvidas e aderir conscientemente a este trabalho, que exige comprometimento no trato com os dados. Informamos ao entrevistado que poderia, inclusive, realizar intervenções na composição do roteiro de entrevista das histórias de vida, se julgasse adequado.

Após os primeiros contatos que tivemos, e que o fez aceitar o convite para participar desta pesquisa, a experiência da entrevista nos colocou diante de um narrador em potencial que, apesar de seus 48 anos, nos apresentou uma trajetória repleta de histórias para contar. Em todos os encontros com a pesquisadora, Valério se mostrava incansável em seus relatos e diálogos, mesmo diante da necessidade de conciliar seu trabalho com as entrevistas. Procurava sempre escolher um momento tranquilo de sua semana e reservá-lo às nossas interações, em sua sala na Diretoria de Ensino .

Há dezoito anos, Valério atua como supervisor de ensino, em uma Diretoria Regional de Ensino, localizada numa cidade do interior paulista. Mas, suas atividades como formador de professores(as) remontam a um passado mais remoto. Preferimos chamá-lo de professor, por respeito a essas atividades e ao sonho que alimentou, desde menino, em exercer essa profissão. Apesar de também cumprir atividades administrativas, mostra-se mais envolvido com funções pedagógicas relacionadas, principalmente, à capacitação de professores(as) do sistema público estadual de ensino.

Aos nossos olhos, o professor Valério revela-se um homem discreto, reservado, organizado, ponderado com as palavras, e de bom humor. Uma pessoa que parece não ter receio de compartilhar as críticas que tece sobre si mesmo, as opiniões que sustenta, os posicionamentos que defende, os erros cometidos e as lutas travadas, incansavelmente, no sentido de superar as condições de vida que não queria e conquistar as posições que almejava.

Diante das estratégias que mobilizou para a superação de tais condições, e para o enfrentamento de problemas que surgiam eventualmente, dentro das instituições e nas relações que estabelecia com outros profissionais, identificou-se como uma pessoa extremamente dedicada aos estudos, perfeccionista, analítica, batalhadora quanto às causas educacionais, confiante no potencial das mulheres. E também como alguém que se percebe com falta de habilidade social e confiança nas pessoas, acarretadas, possivelmente, pela solidão vivida enquanto criança, da qual diz ter conservado as características de “birrento” e “pirracento”. Ao mesmo tempo, revela ser uma pessoa que procurou compreender o temperamento difícil de alguns indivíduos e as inexplicáveis perturbações mentais de outros.

Apresentamos no Quadro 2 algumas características que delineiam o perfil de Valério, revelando a diversidade de cursos e atividades profissionais que vivenciou ao longo de sua carreira como educador. Necessitando ingressar rapidamente no mercado de trabalho, e visando o sonho de tornar-se professor, Valério concluiu o Ensino Médio profissionalizante e depois realizou três cursos superiores de graduação em licenciatura curta – Estudos sociais, Letras e Pedagogia. Ingressou como professor na rede pública de ensino aos 20 anos de idade, e desempenhou várias funções em poucos anos: Orientador de educação Moral e Cívica, Diretor de Escola, Assistente Pedagógico, Supervisor de Ensino e formador de professores(as) para concursos.

**QUADRO 2. DADOS GERAIS SOBRE OS SUJEITOS: Valério**

<b>IDADE</b>	48 anos (nasceu em 1962)
<b>OCUPAÇÃO ATUAL</b>	Supervisor de Ensino na Diretoria de Ensino Regional de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, desde os 28 anos.
<b>GRAU DE ESCOLARIDADE</b>	Graduação
<b>ESCOLARIDADE DO PAI E DA MÃE</b>	Pai: 1ª. a 4ª. série (curso incompleto) Mãe: 1ª. a 4ª. série (curso completo)
<b>FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA</b>	Ensino Técnico de Contabilidade Licenciatura curta em Estudos Sociais e Letras, Pedagogia (Administração Escolar), Direito
<b>ANO E IDADE DE INGRESSO NA DOCÊNCIA</b>	1982 20 anos
<b>MODALIDADES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO</b>	Professor de História (5ª. a 8ª. séries) Professor de Língua Portuguesa (5ª. a 8ª. séries) Orientador de Educação Moral e Cívica (5ª. a 8ª. séries) Diretor de Escola Assistente Pedagógico Supervisor de Ensino Formador de professores em cursos preparatórios para concursos.

O segundo participante convidado é um professor universitário aposentado, de 66 anos, viúvo, que mantém atividades de pesquisa junto à universidade pública na qual trabalhou, e participa de uma equipe de formadores(as) que elabora projetos educativos voltados ao Ensino Médio, em órgãos vinculados à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Filho de um casal de imigrantes italianos, o professor José nasceu numa cidade da área metropolitana de São Paulo, e foi motivado por uma professora a entrar para a Escola Normal, pois, segundo ela, seria um excelente professor. Assim como o professor Valério, ingressou na docência aos 20 anos, como professor das séries iniciais; iniciou sua atuação como Coordenador e Orientador Pedagógico aos 23 anos, como formador nos órgãos oficiais

estaduais de políticas educacionais aos 32 anos, e como professor universitário aos 48 anos, na cidade de São Paulo.

A sugestão de seu nome como sujeito desta pesquisa partiu da orientadora da tese, que já conhecia a trajetória profissional do professor José e mantinha contato esporádico com ele, quando necessitava tratar de assuntos acadêmicos. Enviamos a ele uma carta-convite<sup>36</sup> formal por e-mail, no mesmo formato daquela encaminhada ao professor Valério, contendo informações sobre a pesquisa e aguardamos sua resposta. Ao receber sua mensagem de aceite, telefonei a ele para apresentar-me e oferecer detalhes sobre os procedimentos referentes à coleta e análise dos dados, confirmando sua participação e demonstrando interesse pelo agendamento da primeira entrevista. Posteriormente enviamos, como arquivo anexado por e-mail, e na forma impressa pelo correio, os textos<sup>37</sup> necessários para o início dos trabalhos.

Na época em que se deu a coleta de dados, José ainda desenvolvia trabalhos voltados à Educação Contínua de educadores(as), os quais iniciou em 1967, quando atuava no Grupo Escolar e Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”, mais conhecido como “Experimental da Lapa”. A partir do trabalho realizado nesta escola, como professor, coordenador de período e Orientador Educacional, ele foi convidado a trabalhar para o CENAFOR<sup>38</sup> e, posteriormente, para o MEC<sup>39</sup>, nos quais planejou, executou e avaliou programas, projetos e ações voltadas à formação de professores(as), orientadores(as) educacionais, supervisores(as) escolares, diretores(as) e secretários(as) de escola, além de coordenadores(as) de cursos, áreas e disciplinas do currículo de ensino de segundo grau<sup>40</sup>. Sua dedicação ao trabalho teórico-prático de formação de educadores(as) também se deu no âmbito da universidade, onde participou como docente e pesquisador dos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e ajudou a elaborar e desenvolver cursos de educação contínua para educadores(as) da rede municipal, a partir de parcerias entre a universidade e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Embora esteja aposentado desde 2006, José não deixa de contribuir para as pesquisas e projetos destinados à formação de educadores(as), dentro da universidade e dos

---

<sup>36</sup> Apêndice C

<sup>37</sup> Apêndices A, B e D.

<sup>38</sup> Uma fundação denominada Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional, órgão instalado pelo MEC em São Paulo, com a finalidade de formar, desenvolver e aperfeiçoar recursos humanos para as demandas da implantação da profissionalização do Ensino de 2º. Grau no Brasil, proposta pela Lei 5692/71. (informações retiradas da tese do pesquisado)

<sup>39</sup> Ministério da Educação, órgão criado pelo governo federal em 1930, que mantém a sigla MEC pela denominação que recebeu, no período de 1953 a 1985, como Ministério da Educação e Cultura.

<sup>40</sup> Atualmente chamado de Ensino Médio, desde a promulgação da Lei 9394/96.

órgãos responsáveis pelas políticas de educação contínua. Ele revela que se sente muito ligado a esta temática e deseja continuar suas discussões e produções relacionadas a ela. Em seus relatos, manifesta grande preocupação com a situação vivida pelos(as) professores(as) brasileiros(as) em sentido amplo, ou seja, com relação à sua formação, à carreira, às condições de trabalho, à política salarial, etc.

Ao contrário de Valério, que alimentava o sonho de ser professor desde a infância, José foi impulsionado a ingressar na profissão por recomendação de uma professora do Ginásio<sup>41</sup>, a qual previu que seria um excelente professor. Ele mesmo admite que se tornou um ótimo professor tradicional, como resultado de toda escolarização tradicional que vivenciou, desde o Jardim da Infância até o curso de Pedagogia.

Em nossas interações, José demonstrou ser muito organizado, desembaraçado com as palavras, franco, crítico, bem-humorado e gentil. Nossos encontros eram sempre entremeados por um café com biscoitos, que ele mesmo servia em sua casa em São Paulo, a fim de fazermos uma pausa das gravações. José identifica-se como uma pessoa e um profissional que guardou algumas características da educação tradicional que recebeu, como a organização do trabalho, o cuidado com a apresentação estética e ética de suas produções escritas, o gosto pelos estudos, mas que também sofreu transformações por força das experiências de ruptura, dentro das instituições e junto a outros(as) profissionais.

No Quadro 2 encontramos alguns dados sobre a trajetória escolar e profissional de José, que também ingressou na docência aos 20 anos, mas como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (“Ensino Primário”); cursou Licenciatura Plena em Pedagogia; realizou cursos de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado e, assim como Valério, desempenhou várias funções como educador – coordenador de período, Orientador Educacional Pedagógico, Coordenador Educacional e Técnico, professor universitário.

---

<sup>41</sup> Atualmente chamado de Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. séries).

**QUADRO 3. DADOS GERAIS SOBRE OS SUJEITOS: José**

<b>IDADE</b>	66 anos (nasceu em 1944)
<b>OCUPAÇÃO ATUAL</b>	Professor universitário aposentado desde 2006, atuando na universidade pública desde 1992, e em programas de políticas públicas para a formação de educadores(as) desde 1976.
<b>GRAU DE ESCOLARIDADE</b>	Pós Graduação - Doutorado
<b>ESCOLARIDADE DO PAI E DA MÃE</b>	Pai: 1ª. a 4ª. série (curso completo) Mãe: 1ª. a 4ª. série (curso incompleto)
<b>FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA</b>	Escola Normal Graduação em Pedagogia Pós Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado)
<b>ANO E IDADE DE INGRESSO NA DOCÊNCIA</b>	1964 20 anos
<b>MODALIDADES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO</b>	Professor Primário (Ciclo I do Ensino Fundamental) Coordenador de período (séries iniciais) Orientador Educacional Pedagógico Coordenador Educacional e Técnico (CENAFOR/MEC) Professor universitário

Os dois participantes sempre se mostraram inteiramente disponíveis para o agendamento das entrevistas. Por vezes, devido a certos imprevistos, o professor José precisou adiar alguns encontros, o que não prejudicou o andamento da tese. Os dois participantes não sugeriram modificações para o roteiro de entrevista.

#### 4.2 As entrevistas

Optei pelo trabalho com as Histórias de Vida, pois refleti que seriam mais adequadas ao objetivo de verificar como os formadores vão se formando, durante suas trajetórias de vida, escolarização e profissão, considerando que as experiências de natureza pessoal, desde as primeiras formas de socialização, se mostram intimamente relacionadas aos perfis profissionais, às escolhas e investimentos dos indivíduos na área em que atuam, às suas convicções e ações. Além disso, antes do contato com a obra de Paulo Freire, eu já reconhecia a importância dos percursos e contribuições individuais, ou seja, da subjetividade, para a construção da história coletiva, e acreditava no potencial das fontes vivas para evitar equívocos teóricos (DEMARTINI, 1988).

O relato comunicativo não poderia abranger e evidenciar tantas relações, pois está mais concentrado nas discussões das experiências que se dão no presente. Entretanto, a participação dos sujeitos entrevistados, em todas as etapas da pesquisa, ocorreu de acordo com as orientações e pressupostos da MCC.

Solicitamos aos participantes que nos oferecessem apenas os relatos orais sobre suas histórias de vida e, caso julgassem necessário alterá-lo, poderiam realizar mudanças no texto das transcrições.

A data e o local das entrevistas foram escolhidos pelos participantes, de acordo com a conveniência e o bem estar oferecido a eles. Com Valério, nos encontrávamos em uma sala, dentro da Diretoria de Ensino, seu local de trabalho. Com José, nos reuníamos na sala de jantar de sua casa. Antes de iniciarmos as gravações, estabelecíamos um período de tempo a ser dedicado às narrativas, respeitando as limitações colocadas pelos entrevistados.

Atendendo à conduta ética exigida em uma pesquisa, prevista no termo de consentimento livre e esclarecido, pedimos que os participantes sugerissem nomes fictícios, com os quais se identificassem, a fim de manter seus verdadeiros nomes em sigilo. Inicialmente, revelaram não se incomodar em apresentar seus nomes reais, mas, em acordo com os formadores, estabelecemos nomes relacionados às suas identidades, que não os expunham publicamente.

Para cada encontro, eram levados os textos encaminhados aos participantes, organizados em uma pasta, juntamente com uma caderneta de anotações, a fim de registrarmos o que fosse necessário, e o gravador, devidamente testado, para que evitássemos problemas com as gravações. Apesar de atentarmos para todos os cuidados necessários, a gravação da primeira entrevista com José apresentou alteração no tom das vozes, em consequência do desgaste das pilhas do gravador. Felizmente, a alteração do som não prejudicou a audição das narrativas. De qualquer forma, tendo em vista o transtorno vivenciado, providenciamos um estoque de pilhas para cada encontro.

A elaboração do roteiro de entrevista exigiu a compilação e organização de informações de diversas fontes. Os enunciados que o compõem foram pensados e redigidos a partir dos questionamentos que inspiraram a construção desta pesquisa, dos objetivos que a orientam e do conhecimento de outros roteiros<sup>42</sup>, utilizados em pesquisas com histórias de vida.

Para o primeiro encontro de entrevistas, pensamos que seria interessante apresentar algumas orientações<sup>43</sup> sobre como elas seriam encaminhadas, pois algumas preocupações surgiram após o planejamento detalhado das interações. Esse texto de orientações foi lido junto aos entrevistados e entregue a eles na forma impressa, a fim de que

---

<sup>42</sup> Destacamos como de fundamental contribuição o roteiro de entrevista construído por Monteiro (2006).

<sup>43</sup> Texto de orientações - Apêndice E.

completasse o material de informações enviado anteriormente. Nossa intenção foi de esclarecimento total sobre todos os encaminhamentos correspondentes à pesquisa.

Os entrevistados foram informados de que as intervenções da entrevistadora seriam mínimas e que poderiam sinalizar uma pausa para a narrativa, quando considerassem necessário. Durante as entrevistas, Valério parecia incansável e muito disposto a compartilhar sua história de vida, sem solicitar pausas para descansar ou beber um pouco de água. Talvez por encontrar-se em sua própria casa, José sentia-se mais descontraído para realizar uma pausa, e servia café, biscoitos e água para saborearmos e descansarmos um pouco. Também se mostrava satisfeito e entusiasmado ao recordar momentos de sua trajetória.

O relato dos dois sujeitos foram gravados em cinco horas, aproximadamente, divididas em dois períodos de dias diferentes, devido aos inúmeros compromissos que apresentavam, e ao cansaço que os relatos acarretam aos narradores.

Alguns ruídos e interrupções eventuais ocorreram durante o desenvolvimento da narrativa de Valério, mas não a prejudicaram, pois ele sinalizava às pessoas que o procuravam que não estava disponível naquele momento. Havia um certo trânsito de pessoas pela sala para uso da copiadora, e o som de crianças que se encontravam numa escola ao lado da Diretoria. Mas a pronúncia clara, bem articulada e, na maioria das vezes, estável quanto à tonalidade, tornava compreensível a voz de Valério, o que não acarretou dificuldades para a realização das transcrições. Antes de iniciarmos as gravações, combinávamos o tempo disponível que tínhamos para a atividade, a fim de que o entrevistado não se sentisse sobrecarregado.

As gravações com José eram feitas em seu apartamento, localizado no décimo andar de um prédio, onde costumava ouvir música clássica, em volume baixo, que não era captado nas gravações. Neste clima agradável, eu ouvia suas narrativas por horas e, às vezes, o vento que fazia tremer as janelas atrapalhava um pouco minha atenção, sem prejudicar a clareza das gravações. No decorrer das entrevistas, de tempos em tempos, eu observava a potência das pilhas, por meio de uma luz no gravador, e propunha uma rápida pausa para testá-lo, garantindo a qualidade técnica do som.

Preferimos não intervir durante a narrativa dos entrevistados, a fim de que ela seguisse as determinações seletivas da memória, considerando que o roteiro já havia colocado *desafios a ela*, fazendo com que *escavasse o tempo*<sup>44</sup>. Além disso, nesta ocasião, lembramos que em experiências anteriores, com entrevistas deste tipo, pequenas intervenções provocaram

---

<sup>44</sup> Expressões utilizadas por Paulo Freire em **Pedagogia da Esperança** (2003, p. 65)



grandes digressões, e desviaram as narrativas de nossos objetivos. Além disso, ponderamos que a liberdade de expressão dos entrevistados seria fundamental, pois faria brotar informações valiosas de temas variados (DEMARTINI, 1988).

No decorrer das entrevistas, contávamos com uma caderneta de anotações para registrar dúvidas em relação a nomes, lugares, situações, épocas, e outras informações que, ao final das gravações, eram elucidadas para auxiliar na interpretação das narrativas. O conteúdo dessas anotações era visível aos entrevistados, que antes de iniciarem suas falas, eram informados a respeito desse procedimento. Após a finalização dos relatos, discutíamos as anotações.

A proximidade proporcionada pelas interações, vivenciadas durante as entrevistas, nos fez sentir a importância deste tipo de encontro para nossa constituição enquanto seres humanos e profissionais: compartilhar experiências de aprender e ensinar é um ato de conhecimento, em que refletimos sobre como vamos nos fazendo a partir dos(as) outros(as), ao nos encontrarmos com eles(as) naquilo que nos une, pois ajudamos a construir o mesmo contexto, e fazemos parte da mesma história social e cultural. Por outro lado, embora não houvesse intervenções por parte da pesquisadora no decorrer destas interações, o quadro teórico, bem como a metodologia, que temos como referenciais, são colocados em discussão para nós (DEMARTINI, 1988), conduzindo-nos a inúmeras relações, entre a História, os sistemas, o trabalho e a vida dos indivíduos.

Adentrar a vida de cada narrador nos reportava à *práxis* histórica de Paulo Freire, às suas explanações sobre a inconclusão humana, sobre o contínuo movimento de estar sendo dos indivíduos, que explica sua busca constante pelo conhecimento com outras pessoas, mediados por seu mundo, que os condiciona, mas não determina. Por estarem voltados, ontologicamente, à criação, e não à adaptação, os seres humanos são históricos, são seres que constroem suas realidades e são construídos por elas, ao pensarem, elaborarem e implementarem ações junto a outras pessoas, contribuindo para os rumos do trabalho que produzem. Neste sentido, os discursos e as práticas que acreditam e assumem, como membros de um coletivo, no contexto de um sistema de ensino, constituem suas histórias, ajudando a constituir as histórias de outros(as), e a história do próprio sistema.

### **4.3 O estudo das transcrições**

As transcrições foram realizadas pela própria pesquisadora, que teve a oportunidade de reviver os momentos da entrevista e fazer reflexões sobre os episódios

narrados, associações entre os mesmos e as teorias estudadas, relações com suas próprias experiências, análises preliminares e anotações sobre suas impressões, idéias, opiniões, concepções, questionamentos, enfim, sobre tudo o que as narrativas faziam emergir do conhecimento e da história da pesquisadora.

Pude constatar a relevância desse momento para quem pesquisa, pois promove o diálogo entre duas histórias: a de quem narra e a de quem ouve, fazendo com que o(a) ouvinte se deixe “abraçar” pelo enredo. Portanto, longe de parecer perda de tempo, a transcrição significa o reviver da interação, mesmo que estabelecida no silêncio da pesquisadora, que vivencia uma conversa interior entre as histórias de si e do outro, e as teorias que conhece. Neste caso, a referência a autores(as), lugares, fatos históricos, programas e projetos etc, incitou-me à curiosidade de buscar aprofundamento das informações pela internet, ampliando minha visão de mundo.

Demartini (1988) discute os cuidados e problemas em relação à fase de produção do material escrito, pois este não corresponde totalmente às memórias faladas. Ele se configura em um novo material, que não retrata o clima da entrevista, os gestos, a voz, a entonação, as ênfases do entrevistado.

Minha experiência atestou a riqueza desta ocasião, como um encontro com os processos de aprendizagem das pessoas ouvidas, como um tempo de ampliação de conhecimentos pela inserção que fazemos na história dos outros, como uma conversa na qual nos identificamos pela descoberta de similaridades e divergências. A transcrição demonstrou ser também a oportunidade para percebermos o quanto as falas sobrepostas são desrespeitosas, pois ferem nossos ouvidos no momento da escrita. E não conseguimos observar tal atitude enquanto tentamos nos impor no discurso. Observar esse desrespeito significa um alerta à contenção de nossa ansiedade, enquanto estamos no domínio da interlocução, sabendo aguardar o espaço de fala, de maneira sensata.

Ao finalizar a transcrição dos relatos de vida, enviei o texto da narrativa aos entrevistados, por e-mail e na forma impressa, para que fizessem as alterações, complementações, reduções etc, que percebessem como necessárias. Enquanto isso, verifiquei se os depoimentos contemplavam os enunciados contidos no roteiro. Caso faltassem informações relevantes, estas seriam levantadas por meio de perguntas diretas, específicas sobre o assunto demandado, em um outro encontro. No caso de Valério e José, não houve necessidade de retomarmos os relatos para complementar informações.

As diversas leituras e sínteses escritas que realizamos do material, já revisado pelo entrevistado, inspiraram diferentes formas de apontamentos, que eram dispostos à

margem do texto, sobre as experiências fundamentais da vida como um todo, personagens importantes, comportamentos e situações, sobre períodos e datas relevantes, correspondentes aos eixos temáticos do roteiro (dados do entrevistado, vida anterior à escolarização, escolarização, formação acadêmica, trajetória profissional como educador e atuação na educação contínua de educadores/as), sobre os papéis desempenhados (enquanto criança, filho, estudante, trabalhador, professor, diretor, supervisor). Palavras-chave eram registradas a cada parágrafo, acompanhadas por números, que representavam os papéis desempenhados, a fim de que pudéssemos identificar, quantificar e agrupar informações relacionadas a cada época e a cada atividade, considerando que muitas não se encontravam numa disposição linear quanto ao tempo. Lembranças sobre diferentes períodos eram retomadas, provocando um vaivém, ora do passado para o presente, ora do presente para o passado.

Os apontamentos feitos à margem do texto deram origem a códigos para as unidades de análise (frases, parágrafos, palavras), posteriormente organizadas em um quadro, dentro de categorias - temáticas gerais (DEMARTINI, 1988), referentes aos eixos do roteiro, como subcategorias - subtemas (DEMARTINI, 1988) relevantes que emergem de cada etapa da vida, ou seja, de cada categoria, e como elementos constituintes (fatores de diferentes naturezas - pessoas, concepções, situações, experiências, cursos, desafios, comportamentos, condições de existência e trabalho, relações interpessoais etc – que, de alguma forma, causaram impacto, e que estão relacionados às categorias e subcategorias), os quais influenciaram fortemente a constituição dos entrevistados, enquanto indivíduos e profissionais. Em alguns trechos, uma unidade de análise continha mais de um código, no entanto priorizávamos as contribuições que pudessem oferecer discussões mais aprofundadas sobre a temática pesquisada, de acordo com os objetivos pretendidos.

Realizamos um esforço de fidelidade às expressões dos entrevistados para a exposição de seus elementos constituintes, mantendo o sentido relacionado às palavras deles. Muitas vezes, esses elementos foram diretamente apontados como relevantes pelos próprios entrevistados, durante seus relatos. Outras vezes, eles foram considerados fundamentais na análise da pesquisadora, pela ênfase oferecida a eles na narrativa, pela maneira recorrente com que foram tratados, pelas suas relações com mudanças em âmbitos da vida e da profissão.

Procedendo desta forma, atendemos aos componentes de análise da MCC – transcrição, codificação e agrupamento, descrição e interpretação (GÓMEZ *et al*, 2006) – para a organização dos dados nos quadros, estruturados dentro de um nível de análise básico, que envolve a categorização das informações sob as dimensões exclusoras (chamadas neste

trabalho de limitadoras) e transformadoras. No decorrer da leitura profunda das transcrições, os elementos constituintes eram caracterizados como limitadores ou transformadores e, em algumas situações, poderiam ser incluídos em ambas.

Seguindo as concepções da MCC, situações, idéias e ações mostraram-se limitadoras quando ofereciam problemas à emancipação pessoal e profissional das pessoas, ajudando a ocultar ou impedir formas mais críticas e humanizantes de pensar, olhar e proceder, no contexto da vida e do trabalho. Eram barreiras que provocam obstáculos à transformação social de indivíduos e coletivos, em direção a benefícios. As situações, idéias ou ações eram de natureza transformadora quando representavam meios de avanço profissional, para si mesmo e para as pessoas com as quais se relacionavam. Eram formas de superação das dimensões exclusoras/limitadoras. Pautadas nessas concepções, os elementos relacionados à trajetória de cada sujeito investigado foram classificados como transformadores ou limitadores pela pesquisadora, e validados com os participantes da pesquisa.

Para a elaboração dos quadros, com informações sobre as histórias de vida, decidimos recortar o texto das narrativas, a exemplo da experiência de Demartini (1988), devido à extensão e à variedade dos assuntos abordados, visando organizar os elementos constituintes, referentes a cada subtema, em ordem cronológica, o que não eliminou a referência ao contexto global da entrevista para o entendimento dos relatos.

A caracterização e a organização das informações, contidas no quadro de categorias, subcategorias e elementos constituintes, foram apresentadas e discutidas com os entrevistados, tendo em vista a questão e os objetivos orientadores da pesquisa, a fim de que pudessem ser validadas para a construção dos resultados. Os quadros de análise são apresentados neste trabalho após a exposição da síntese de cada história de vida.

Durante esse processo de “mergulho” nas histórias de vida, percebi que nos faltou prever a associação entre eixos do roteiro pois, muitas vezes, certas atividades ocupavam o mesmo tempo na vida das pessoas, como por exemplo, as atividades de estudo e trabalho, o que pode fazer grande diferença para o entendimento da constituição de cada pessoa. Por isso, decidimos acrescentar esse aspecto da vida, que não estava previsto, ao quadro de análise.

Compartilhar histórias de vida revelou-se a nós como um ato de conhecimento, entre outras razões, por levar-nos a uma auto-reflexão a partir do que é constitutivo do(a) outro(a); é um encontro entre pessoas que desvela aquilo que nos une e nos distancia, pois fazemos parte do mesmo contexto social e histórico, e também manifestamos peculiaridades.

Os relatos de vida são preciosos arquivos históricos não oficiais, prestes a desaparecer com seus protagonistas, que permitem visualizar a forma como os condicionantes culturais, políticos, sociais operam nos indivíduos e são objetos da resistência e transformação humanas, como parte das engrenagens burocráticas que movem as instituições, e como limitações impostas pelo mundo social, cultural e econômico. Fatores responsáveis pela emancipação e pela alienação convivem no mesmo espaço, são os “dois lados da mesma moeda”, mas, frequentemente, não são percebidos em suas relações no âmbito do cotidiano. É preciso que nos distanciemos da realidade para *ad-mirá-la*, como nos expõe Freire (2001b).

Explicuemo-nos: a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (FREIRE, 2001b, p. 31)

Neste sentido, o estudo de uma história de vida é denunciador do confronto entre o universo de uma vida e a organização e funcionamento de um sistema. Tais confrontos, assim como formas de resistência e lutas, têm permanecido silenciados, desprezados, inferiorizados, a fim de que continuem no anonimato, como se não constituíssem a História de um povo, de uma nação.

Por isso, quando as histórias de pessoas concretas não estão totalmente ausentes do discurso oficial, a menção a elas se faz com palavras vazias de significado, como ocorre em documentos oficiais. Os Referenciais para a Formação de Professores (2002) exemplifica nossas argumentações.

No próximo tópico, demonstraremos as ações empreendidas para a organização e exposição das informações que foram analisadas. Posteriormente, apresentaremos uma síntese das histórias de cada formador, mantendo fidelidade ao teor dos depoimentos oferecidos por eles, seguidas dos quadros de categorias, subcategorias e elementos constituintes, com as devidas descrições e interpretações dos dados. Ao longo dos textos, destacaremos as reflexões que tecem, ao estabelecer o *parentesco entre tempos* (FREIRE, 2003a), que redigimos na forma de citações.

#### 4.4 A organização e apresentação do material analisado

Após a revisão do texto das transcrições pelos entrevistados, realizamos novas leituras do mesmo, comparando sua forma anterior com a nova e compondo a versão final em nossos arquivos do computador. Valério realizou várias alterações: substituindo palavras, que esclareciam melhor o sentido de suas afirmações e que tornavam o texto mais formal; acrescentando trechos que explicavam determinados posicionamentos; corrigindo falhas na digitação e na ortografia; modificando expressões comuns da linguagem oral; atendendo às dúvidas que indicamos quanto a nomes que não foram ouvidos com exatidão durante as transcrições; suprimindo trechos que poderiam causar constrangimentos frente a colegas de profissão.

José também fez muitas intervenções em seu texto, mas seus apontamentos tiveram características diferentes. Além de retirar muitos trechos que revelavam enorme espontaneidade na expressão de opiniões, situações e comportamento de pessoas recordadas, substituiu palavras que considerou inadequadas a um texto que faria parte de um trabalho científico, e ofereceu uma riqueza de observações, à margem do texto ou no verso das folhas, por meio das quais conversava com a pesquisadora sobre questões relativas à tese, questionava trechos e posicionamentos, justificava suas alterações, refletia sobre os assuntos narrados e discutidos, fazia esquematizações para explicar seu pensamento. Em alguns momentos, enfatizava episódios, sublinhando-os, acrescentava palavras ou trechos, a fim de esclarecer suas colocações, sugeria notas de rodapé, destacava partes que considerava relevantes, indicava leituras e sinalizava dúvidas.

A partir da versão definitiva das histórias transcritas, realizamos a codificação e a seleção de suas informações, as quais foram organizadas em quadros, estruturados em categorias, subcategorias, elementos constituintes e dimensões transformadoras e limitadoras. Eliminamos do processo de codificação e agrupamento as informações indesejadas pelos participantes, apresentando apenas aquelas autorizadas a fazerem parte das análises. Posteriormente, compusemos a síntese de cada história de vida, tomando o cuidado de não alterar o sentido das palavras utilizadas pelos narradores, e de não emitir julgamentos. No decorrer dos diversos momentos dedicados ao estudo dos textos (transcrição, correção, síntese, interpretação e análise) um grande volume de anotações era registrado, armazenando reflexões, perguntas, comparações, idéias, relações com o referencial teórico. Esses registros facilitaram a redação do relatório da tese.

A decisão por apresentar uma reescrita sintética das histórias de vida se deve à preocupação com a compreensão do trabalho de análise, em sua totalidade, considerando que o texto original daria grande volume ao relatório. Por outro lado, não julgávamos conveniente apresentar apenas fragmentos das narrativas, negando aos(as) leitores(as) uma visão mais ampla do material que analisamos. No entanto, é preciso enfatizar que evitamos uma versão pessoal dos relatos, e apenas procuramos resumi-los, sem alterá-los ou interpretá-los, mantendo as situações, palavras e sentidos oferecidos pelos autores. A revisão do material analisado, feita por eles, nos garantiram a validade da síntese.

A reescrita das histórias de vida foi estruturada de modo a mostrar dois momentos diferentes, identificados nas narrativas: momento de rememoração dos tempos vividos, em que os formadores contam e interpretam suas experiências em cada etapa da vida; e momento de reflexão sobre o *parentesco entre tempos* (FREIRE, 2003a), nos quais estabelecem relações entre o que viveram e como se constituem e trabalham na atualidade. Os dois momentos foram especialmente importantes como fonte de dados para a construção dos quadros de análise. No entanto, as reflexões sobressaíram como depoimentos claros dos elementos constituintes de cada sujeito, enquanto indivíduos e profissionais. Elas são apresentadas na forma de citações, no interior do texto da reescrita, ou por meio de destaques recuados do texto.

Os elementos que participaram da constituição de cada participante, identificados por eles mesmos como relevantes, ou pela pesquisadora, mediante consenso com os investigados, foram relacionados a categorias teóricas prévias (eixos do roteiro de entrevista), subcategorias empíricas não previstas (destacadas em cada eixo) e dimensões (transformadoras e limitadoras), na construção dos quadros de análise das histórias de vida. Depois de interpretados e analisados separadamente, os elementos dos dois formadores foram confrontados em novos quadros, de modo que pudessem evidenciar aproximações e diferenciações, permitindo um olhar crítico sobre as possibilidades e limitações que revelavam, articuladas às dimensões transformadoras e limitadoras. Vale ressaltar que a fragmentação das histórias em diferentes classificações (categorias, subcategorias, elementos, dimensões) serviu à organização dos dados para as análises, mas não eliminou a conexão entre os elementos, espaços e tempos que constituem a *inteireza*<sup>45</sup> do *estar sendo* dos formadores participantes.

---

<sup>45</sup> Palavra utilizada por Freire para designar os seres humanos em sua totalidade, incluindo os âmbitos da razão e das emoções, como aprendizagens do corpo.

Cabe lembrar que, no processo de elaboração do roteiro de entrevista, não prevíamos a simultaneidade de atividades na vida das pessoas, que implicariam em relações entre eixos do roteiro, como os referentes à escolarização e à trajetória profissional (como educadores, ou em outras funções), por exemplo. Por isso, a intersecção entre eixos (categorias) foi considerada na montagem dos quadros de análise e, conseqüentemente, na interpretação das informações.

As discussões sobre cada história de vida, bem como a análise dialógica das aproximações e diferenciações entre os sujeitos, possibilitaram a construção dos resultados, como contribuições para as pesquisas e propostas de formação de educadores(as), sob o referencial da pedagogia freireana. Todas as etapas que compõem o processo de tratamento dos dados foram dialogadas e validadas junto aos participantes, garantindo que as proposições objetivadas pela pesquisa se fizessem de forma compartilhada, entre pessoas que participam da história de formação dos(as) formadores(as) de professores(as).

Esclarecemos, mais uma vez, que os componentes da MCC, em torno dos quais se dá o processo de análise, ou seja, as dimensões transformadora e limitadora, foram repensados para o estudo da constituição dos formadores nesta pesquisa. Considerando que os sujeitos com os quais trabalhamos não pertencem a grupos excluídos ou discriminados dentro de nossa sociedade, pensamos que seria mais adequado conceber os obstáculos que enfrentaram, no decorrer da vida e da profissão, como limitadores e não exclusivos. Além disso, a maneira como os participantes se manifestam sobre as barreiras sociais que encontraram, durante suas trajetórias de formação e de trabalho, para construir seus caminhos como educadores, demonstra que puderam contar com condições favoráveis à profissionalização, mesmo diante de muitas lutas. Porém, é necessário reconhecer que Valério, enquanto membro de uma família de trabalhadores rurais, que não teve acesso à universidade pública, necessitando procurar emprego em diferentes funções até alcançar a docência, empreendeu uma luta maior para enfrentar dificuldades e concretizar seu sonho de ser professor.

Julgamos de fundamental importância explicitar que as dimensões transformadoras ou limitadoras, utilizadas para descrição, interpretação e análise da realidade, não representaram formas estanques, mecanicistas de entender os processos de desenvolvimento dos seres humanos, quanto aos fatores que impulsionam avanços ou funcionam como fortes impecilhos à emancipação humana, considerando suas escolhas e práticas sociais e educativas. Muitos elementos envolvidos na constituição dos formadores se mostraram igualmente limitadores e transformadores, pois ofereceram obstáculos à luta por



suas convicções e proposições, mas também promoveram crescimento intelectual e reação às condições adversas do cotidiano profissional.

Ao finalizarmos todo o processo de organização, descrição, interpretação e análise dos dados, enviamos o material aos participantes, propondo que realizassem cuidadosa leitura dele, e tecessem suas considerações quanto às análises, oferecendo contribuições aos resultados da pesquisa, que seriam consensuados por meio de um diálogo com a pesquisadora. Antes do encontro para as discussões, os participantes receberam um texto sobre a abordagem freireana do diálogo<sup>46</sup>, que esclarecia as concepções que assumíamos para a construção compartilhada de uma nova proposta de pesquisa e de formação no campo da Educação Contínua de educadores(as).

Além do referencial teórico freireano, que justifica essa construção dialogada, partimos da premissa da MCC de que as pessoas sabem interpretar suas próprias ações e atuar em conseqüência. Por isso, participam da implementação de mudanças históricas em seu contexto social e nos sistemas em que trabalham. Os pressupostos desta metodologia de natureza participativa nos fornecem caminhos para construirmos conhecimentos com as pessoas, e não sobre elas, buscando respostas às questões e problemas, junto aos sujeitos pesquisados, considerando que as possíveis soluções não se encontram prontas, nas mãos de quem investiga, a espera de que sejam implementadas. Nesta perspectiva, as pessoas que conhecem e vivenciam os contextos, fazendo-os e sendo feitas por eles, têm legitimidade para participar do estudo dos mesmos.

Os diálogos com os participantes configuraram não somente oportunidades de discussões sobre a temática estudada, mas de esclarecimento de dúvidas e aprofundamento de episódios, que foram explicados de maneira superficial nas histórias de vida. Nesses diálogos, o tratamento que oferecemos aos dados, permeado pelo referencial teórico-prático de Paulo Freire, foi compartilhado com os sujeitos participantes, numa construção democrática de proposições rumo a uma formação de educadores(as) humanizadora, ética, curiosa e crítica.

A reflexão sobre a própria história consistiu numa prática constante que verificamos nas narrativas dos formadores, pois estabeleceram muitas *sinapses*<sup>47</sup> entre as formas anteriores e atuais de pensar, comportar-se e lidar com situações. Essa atitude dos

---

<sup>46</sup> Apêndice F.

<sup>47</sup> Termo utilizado pelas Ciências Biológicas para nomear a comunicação estabelecida entre os neurônios (células nervosas), para a transmissão de impulsos nervosos, a partir do contato entre os axônios de uma célula e os dendritos de outra. Este termo foi adotado no texto pelo sentido análogo que oferece ao funcionamento da memória, a qual dispõe de uma zona de aproximação (fenda sináptica) entre aspectos da vida, na qual as relações de sentido são construídas de diferentes maneiras, em diferentes momentos. Hoje, com os conhecimentos e experiências que detemos, formulamos determinadas relações entre capítulos da vida; amanhã, com outro repertório de visões de mundo, poderemos edificar outras relações.

narradores revelou o forte potencial do que Freire (2004) chama de *percepção da percepção anterior*, processo que ocorre na *descodificação* do mundo objetivo, do qual os indivíduos fazem parte, permitindo-lhes a consciência deste mundo. Esse processo é explicado pelo autor na explanação que realiza sobre seu método de alfabetização de adultos.

Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua “visão de fundo”, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade. (FREIRE, 2004, p. 109)

Certamente, muitas dessas percepções ocorreram no momento exato da narrativa, enquanto os entrevistados buscavam caminhos para a construção de suas memórias. O resgate da própria história impôs a necessidade de organizar, relacionar, justificar, compreender os elementos imbricados na trama da vida. A narrativa dos participantes também revelou suas preocupações em demonstrar a visão que têm sobre pontos positivos e negativos referentes às situações que vivenciaram, e as relações entre estas e os contextos nos quais ocorriam.

Isso nos mostrou que um mesmo elemento constituinte, presente na história de vida dos(as) educadores(as), pode representar, simultaneamente, a propriedade de limitar e transformar, pois o desenvolvimento humano, no âmbito das relações que as pessoas estabelecem no movimento da vida cotidiana, ou no contexto dos sistemas em que atuam, é dialético. Portanto, algo que é potencialmente sinalizado como impedimento à superação de problemas, em cada percurso de vida, pode desencadear a busca de recursos, ou formas de luta, que modificam as situações conflituosas ou opressoras, gerando transformação e não adaptação, conformismo ou indignação a tais situações. A identificação destas dimensões é o primeiro passo para a concretização de ações superadoras.

Conforme explicamos, estas dimensões, que constituem componentes próprios da MCC, são identificadas e analisadas nos discursos dos entrevistados pela pesquisadora que, posteriormente, discute suas análises com os mesmos visando buscar um consenso. O consenso, que é de natureza democrática, na perspectiva desta metodologia, centraliza o diálogo nas relações intersubjetivas, e pauta-se na validade de argumentos. Na ação comunicativa exercida entre a pesquisadora e os entrevistados, a primeira deve tomar posição diante dos temas discutidos, sem omitir seus posicionamentos.

Porém, seu posicionamento não ocupa lugar de destaque ou domínio; sua palavra não é a de um especialista, no sentido de ter valor em si pela posição social ocupada. O/a investigador/a está em relação de igualdade com os demais: sua palavra é apresentada e tomada pela validade dos argumentos, como ocorre com todas as falas. (MELLO, 2006, p. 6)

A diferença entre a interpretação dos participantes e da pesquisadora reside na função que ocupam, e não numa estrutura hierárquica, ou de poder. A ruptura do desnível interpretativo ocorre pelo entendimento de que todos(as) somos capazes de interpretar e explicar as situações vividas. No entanto, a pesquisadora tem a responsabilidade de cumprir os critérios estabelecidos pela comunidade científica internacional. As relações de igualdade, estabelecidas entre aqueles(as) que pesquisam e aqueles(as) que são pesquisados(as), não os caracteriza como portadores(as) de conhecimentos iguais, mas demanda compartilhamento do que cada um sabe, baseados em argumentos e conhecimentos. (MELLO, 2006)

Mello (2006) chama a atenção para a contribuição que Paulo Freire oferece à reflexão sobre a pesquisa e a construção do conhecimento sobre a realidade, pois descreve a perspectiva dialógica de aproximação do objeto investigado como processo que implica buscar a distância epistemológica do que se investiga. Nesse processo, os seres humanos colocam-se em permanente disponibilidade para aprender, movidos pela curiosidade epistemológica, entendida como capacidade de surpreender-se, e necessidade de compreender para explicar, o que leva ao conhecimento teórico.

De acordo com a autora, Paulo Freire indica a necessidade da experiência dialógica como favorecedora da curiosidade e da reflexão epistemológicas, pois é constituída por uma postura crítica e pela preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos do diálogo. “Isso implica conhecer os sujeitos por meio de suas relações com os outros, refletindo sobre suas interpretações em contextos habituais”. (MELLO, 2006, p. 9) Neste sentido, a análise dos dados ocorre de forma compartilhada por meio do diálogo crítico.

O diálogo comporta uma postura crítica para a qual é fundamental a construção da curiosidade epistemológica. Quando, por meio do diálogo, põem-se em dúvida questões que até o momento considerávamos válidas, vemo-nos obrigados a utilizar processos dialógicos para compreender as interpretações dos outros e buscar argumentos para refutar, afirmar ou reformular a situação. Por meio deste processo chegamos a interpretações consensuadas.” (CREA, 1998, p. 57 *apud* MELLO, 2006, p. 9)

Portanto, ao partir da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e do conceito de dialogicidade de Freire, a MCC, desenvolvida pelo CREA (Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades), ancora-se na compreensão

de que a interlocução e a interpretação nos trabalhos de pesquisa são guiadas por processos de entendimento mediante argumentações amparadas por pretensões de validade. A interação e a comunicação entre as pessoas levam a conclusões consensuadas. (MELLO, 2006)

A orientação teórica assumida pela MCC explica as razões pelas quais a análise dos dados é constituída na participação efetiva dos sujeitos (chamados de participantes), o que atribui maior rigor científico à pesquisa por contribuir para a superação das parcialidades analíticas, produzidas pela parcialidade referente à visão de mundo dos(as) pesquisadores(as). A consideração às dimensões transformadoras e exclusoras (sendo essas últimas chamadas de limitadoras neste trabalho) agregam utilidade e relevância social à pesquisa, pois identifica os obstáculos e as formas encontradas para superá-los. (MELLO, 2006)

Recusando a perspectiva de que as pessoas não são conscientes de suas ações e de suas motivações, adotada por muitas abordagens de pesquisa nas ciências humanas, Flecha, Gómez & Puigvert (2001) afirmam que a questão que deve guiar a atuação das ciências sociais no presente século é “(...) em função de que fatores as pessoas e os grupos se aproximam ou se afastam mais de suas intenções?” (p. 154). Em outras palavras, afirmam que se há de buscar clarificar quais esforços levam a se atingir mais objetivos perseguidos e quais levam a deles se distanciar. Trata-se de descrever os obstáculos e os elementos transformadores já presentes na atual sociedade. Além disso, tal busca deve ser feita diretamente com os participantes. (MELLO, 2006, p. 14)

A investigação comunicativa pressupõe, em todas as etapas do processo de pesquisa, a participação dos sujeitos na descrição e análise da realidade, para a construção de conhecimentos que contemplem diferentes olhares sobre um mesmo objeto, que compõem parcialidades analíticas para a compreensão da totalidade. “Conjugam-se os âmbitos objetivo, o social e o subjetivo de todas as pessoas implicadas na temática. Há, assim, a possibilidade de construção de um conhecimento rigoroso e multifacetado”. (MELLO, 2006, p. 15)

Ao mesmo tempo, as técnicas de coleta de dados, que implicam práticas de diálogo igualitário, tornam-se, elas mesmas, momentos de reflexão e aprendizagem para todas e todos os envolvidos na pesquisa, possibilitando a busca de entendimento para coordenação de ações pelos participantes. Além disso, a organização dos dados em categorias analíticas que evidenciam os aspectos transformadores já presentes na realidade investigada, e a serem potencializados, e os aspectos que se apresentam como obstáculos para a transformação da realidade na direção desejada pelo grupo (ex. agentes educativos de uma determinada escola), configura-se como retorno imediato e efetivo para o grupo participante na pesquisa. Assim sendo, a possibilidade de superação das práticas que impedem ou dificultam a construção de uma escola com e para todos e todas torna-se mais evidente. (MELLO, 2006, p. 15)

Em todo o processo de pesquisa, nos deparávamos com a grande responsabilidade que representa adentrar na história de vida das pessoas, manipulando-as, desvelando-as, buscando compreendê-las epistemologicamente, decidindo sobre o que fazer com seu precioso conteúdo. Por isso, o referencial teórico-metodológico da MCC, bem como a *práxis* histórica de Paulo Freire, nos mantinha cuidadosas em relação ao risco de fazermos análises parciais, equivocadas, injustas, falsamente neutras, generalizadas ou centradas nos indivíduos, pois os procedimentos científicos exigem o compartilhamento dialogado de todas as etapas de investigação, bem como a consideração das relações dialéticas entre subjetividade e objetividade, ação e reflexão, aprender e ensinar, anúncio e denúncia, leitura do mundo e leitura da palavra, concreto e conceito.

Dessa forma, o estudo do percurso de cada pessoa, numa abordagem dialógica, serve ao entendimento das formas de ação, dos diferentes modos de constituir a própria experiência e tratar problemas vivenciados no sistema em que os indivíduos convivem e ajudam a construir, ao contrário de perspectivas subjetivistas, cujo foco é a pessoa e não as suas relações com mundo. Optar pela *práxis* histórica de Paulo Freire, como referencial orientador da investigação sobre as histórias de vida, significa observar e considerar as possibilidades e limitações presentes nas relações dos indivíduos no mundo, com o mundo e com os outros, sem deter-se apenas nas formas subjetivas de construir conhecimentos, ou na elaboração de processos históricos, nos quais seus personagens encontravam-se inseridos. Paulo Freire constata a dialeticidade envolvida na interação sujeito-mundo, ou seja, o movimento constante das pessoas que se fazem e refazem ao fazerem o mundo e serem influenciadas por ele, em seus condicionamentos, ideologias, forças opressoras e alienantes. Por isso defende uma visão global, e não focalista, da constituição humana.

Partindo de uma abordagem dialética e crítica das relações que se dão entre os seres humanos e o mundo, Paulo Freire anuncia a possibilidade de transformação dessas relações, no sentido da vocação humana para a busca de sua emancipação, de sua libertação, do *ser mais*. Entretanto, essa busca apenas tem início ao encarmos os temas que envolvem a vida como problemas que nos desafiam, como objetos cognoscíveis, como questões a serem respondidas por meio do diálogo. O diálogo é o momento em que vivemos a dialeticidade das relações pessoas-mundo, de forma curiosa, amorosa, respeitosa, acreditando na capacidade daqueles(as) que dialogam conosco.

Conhecer Valério e José, estes dois homens tão comprometidos com a formação dos(as) educadores(as), em diferentes âmbitos do sistema público de educação de São Paulo, nos proporcionou grande aprendizado e satisfação, pela oportunidade de dialogar

com pessoas de percursos tão diferentes, que se relacionam estreitamente por meio de seus objetivos e funções, dentro deste sistema e da própria profissão.

Nem sempre é fácil encontrar pessoas que estejam disponíveis e se mostrem desejosas à participação em uma pesquisa. Principalmente nos dias atuais, em que a maioria dos profissionais se vê obrigada a desempenhar inúmeras atividades para garantir o bem estar de suas vidas, sem a perda da qualidade do trabalho, e sem o descuido com as pessoas que as cercam. O dia-a-dia, em ritmo acelerado, repleto de informações, de novas exigências e responsabilidades, bem como a conseqüente necessidade de atender às transformações do mundo social, na busca incessante por diversos conhecimentos, muitas vezes inunda as pessoas de cansaço e às relega ao isolamento, sem tempo para voltarem o olhar a si mesmas e aos outros, a uma causa de cunho científico, humano, coletivo.

Compreendendo as limitações que se impõem, nos dias atuais, aos momentos de pausa para conversas e partilha do que somos e fazemos, reconhecemos a inestimável solicitude e dedicação com que dois educadores gentilmente assumiram o compromisso com esta pesquisa, em todas as suas etapas, o que demanda tempo para compartilhamento constante das informações e análises construídas.

E encontramos em Valério e José o interesse e o compromisso mencionados, que resultaram em inúmeras contribuições aos nossos estudos. Isso ficou demonstrado na disponibilidade e na seriedade com que aceitavam e se envolviam nos encontros com a pesquisadora. Valério reuniu, espontaneamente, materiais e documentos que pudessem auxiliar a memória durante os relatos (carteira de trabalho, listagem de datas sobre cada emprego, fichas de aulas e apostilas de formação produzidas por ele), além de livros teóricos e propostas curriculares utilizados no decorrer da carreira. José elaborou uma esquematização de seu percurso profissional, na qual constavam a trajetória de escolarização, desde a infância, e as funções profissionais assumidas, com seus respectivos períodos. Também ofereceu sua tese, cujo capítulo inicial descreve seu percurso profissional, a fim de que eu pudesse complementar algumas informações narradas oralmente.

Apresentados os objetivos, a questão de pesquisa, as bases teórico-metodológicas que guiaram nosso trabalho, passaremos à apresentação e às análises das histórias de vida dos participantes.

Esclarecemos que a ordem em que os participantes são apresentados neste trabalho está relacionada à seqüência dos contatos e da organização das informações. Isso significa que o primeiro formador a aceitar o envolvimento com esta pesquisa e oferecer suas narrativas foi Valério, que na época de nossos encontros para a coleta e análise dialogada dos

dados (2009 a 2010) trabalhava no âmbito da implementação dos programas de formação de educadores(as), numa Diretoria de Ensino da Rede Estadual do Estado de São Paulo, localizada em uma cidade de porte médio do interior paulista. É a ele que o próximo capítulo se refere. Na seqüência, expomos e analisamos a história de vida de José. Após a análise sobre cada trajetória de vida, aproximações e diferenciações são construídas entre os sujeitos pela pesquisadora que, posteriormente, estabelece diálogos com eles a respeito das comparações, a fim de construir os resultados e considerações.

Optamos pela elaboração de uma síntese<sup>48</sup> das histórias de vida de Valério e de José, com o objetivo de permitir a melhor compreensão da análise sobre os elementos que sobressaem na constituição de seus perfis profissionais. Devido à extensão dos textos que compõem suas histórias, consideramos que não seria conveniente disponibilizá-los na íntegra, dentro do corpo desta pesquisa. Porém, prescindir de suas informações poderia tornar o relatório menos rigoroso, quanto à apresentação e validação dos dados selecionados e analisados. Cada etapa das análises é discutida e consensuada com as pessoas que foram entrevistadas, a partir dos postulados da Metodologia Comunicativo-Crítica, garantindo a validade dos resultados e a contribuição destes às pesquisas e propostas de formação de educadores(as).

Portanto, seguindo as orientações da Metodologia Comunicativo-Crítica, os elementos destacados, analisados e comparados nas histórias de vida, por meio da leitura em profundidade, da codificação, do agrupamento, descrição e interpretação, feitas pela pesquisadora, são enviados aos formadores pesquisados, a fim de que possam estudar o material e dialogar sobre sua análise. Os resultados da análise, compartilhada de maneira intersubjetiva entre pesquisadora e participantes, ofereceram contribuições aos estudos e ações voltados à educação contínua dos(as) educadores(as). A práxis histórica de Paulo Freire fundamenta todo o processo de análise e a discussão dos resultados, assim como serve de base à problematização das concepções teóricas envolvidas na temática desta pesquisa.

Na escrita das sínteses, procuramos manter as palavras que expressam sensações, características, valores, utilizados pelos sujeitos em suas narrativas, e legitimar os acontecimentos narrados em terceira pessoa por meio de excertos das histórias de vida transcritas. Nos excertos referentes às falas dos sujeitos, as reticências significam uma reorganização do pensamento para elaboração do discurso falado, e os colchetes com

---

<sup>48</sup> Avaliamos que as sínteses das histórias de vida se mostraram extensas para serem inseridas no corpo do trabalho. Por isso, decidimos colocá-las entre os Apêndices: **A história de Valério** – Apêndice G; **A história de José** – Apêndice H.

reticências sinalizam trechos que foram subtraídos, pois não eram essencialmente importantes para a exposição dos aspectos relevantes de sua constituição. Estes excertos representam reflexões, críticas, questionamentos, esclarecimentos, explanações sobre as situações vividas e recordadas. Por meio de muitos deles, podemos observar que as narrativas se transformam em discussões sobre temáticas educacionais, como se a pesquisadora estivesse participando com seus argumentos.

Na apresentação da síntese das histórias de vida, procuramos conservar os tempos da narrativa na forma como os sujeitos a compõem, com suas idas e vindas ao passado, que elucidam relações entre acontecimentos, aprendizagens, situações. Nos quadros de análise, as informações são agrupadas de acordo com períodos cronológicos, que organizam os elementos constitutivos dos indivíduos mediante as categorias (pautadas nos eixos do roteiro de entrevista) e subcategorias (pautadas na história de vida dos sujeitos, e relacionadas às categorias).



## 5 ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE VALÉRIO

Então, com isso eu chego à conclusão que as práticas dos bons professores acabam influenciando na vida profissional das pessoas. [...] E eu tive a sorte de ter bons professores [...]

Valério

Após a leitura exaustiva da história de vida de Valério<sup>49</sup>, identificamos os elementos que se destacam em sua constituição enquanto formador de educadores(as), e os classificamos de acordo com categorias pré-estabelecidas (eixos do roteiro) e subcategorias que emergem das histórias de vida, vinculadas às categorias (dados empíricos), a partir de dimensões transformadoras e limitadoras.

Essas dimensões, que se constituem em componentes próprios da Metodologia Comunicativo-Crítica, são caracterizadas como exclusoras e transformadoras dentro desta abordagem metodológica. As dimensões exclusoras se referem às barreiras que impedem a incorporação de pessoas ou coletivos a uma prática ou benefício social, como o mercado de trabalho e o sistema educacional, por exemplo. Sem tais barreiras, as práticas ou benefícios estariam à disposição das pessoas ou coletivos que sofrem formas de exclusão na sociedade. As dimensões transformadoras são condições que contribuem para a superação das barreiras mencionadas.

Decidimos utilizar o termo limitadoras, e não exclusoras, por não trabalharmos com pessoas, ou grupos, que sofrem fortes impedimentos para superarem suas condições de vida ou trabalho, como o analfabetismo, a miséria, o preconceito racial, etc. As dimensões limitadoras significam obstáculos que se colocam ao alcance das oportunidades de trabalho e escolarização que se almeja, a fim de obter realização profissional. Neste caso, os sujeitos envolvidos demonstram possibilidades de inserção profissional em condições desiguais, mas nenhum enfrenta situações de exclusão social que os impedem de conquistar seus objetivos. Observa-se, apenas, que em uma das histórias, a luta para constituírem-se como educadores é mais acirrada e intensa.

O sujeito pesquisado realizou a leitura de todo o material analisado pela pesquisadora e compartilhou argumentos sobre ele, participando, de forma intersubjetiva, da elaboração dos resultados. A seleção e classificação de seus elementos constitutivos, de acordo com as categorias e subcategorias apresentadas, bem como sua caracterização, descrição e análise de acordo com as dimensões limitadoras e transformadoras, foram

---

<sup>49</sup> Apêndice G

discutidas e consensuadas entre o formador pesquisado e a pesquisadora, a fim de que pudessem ser validadas.

A fim de evitar excessivas fragmentações das informações que, em uma história de vida, se relacionam como parte de um processo de constituição, e considerando que determinadas atuações do sujeito podem ser inseridas em mais de uma função, articulamos os trabalhos de Valério como docente e diretor na categoria *trajetória profissional como educador*, e os trabalhos como diretor/formador e supervisor/formador na categoria *atuação na educação contínua de educadores(as)*. Deste modo, garantimos uma análise mais integrada dos elementos que o constituem, mantendo fidelidade à forma como eles vão se relacionando no movimento da vida. Afinal, enquanto diretor, Valério atuava como educador de educadores(as), dentro da escola e nos cursos preparatórios para concursos.

### 5.1 Vida anterior à escolarização

QUADRO 4. ANÁLISE DA CATEGORIA VIDA ANTERIOR À ESCOLARIZAÇÃO – História de vida de Valério

DIMENSÕES DOS ELEMENTOS SUBCATEGORIAS	TRANSFORMADORAS	LIMITADORAS
<b>Mãe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Formação maternal</u>: importante na constituição da sua identidade, na transmissão de valores, no despertar da paixão por História (relacionada à sensação de fascínio e terror) e no despertar da vontade de ser professor;</li> <li>• <u>Admiração por mulheres que vencem</u>;</li> <li>• <u>Críticas a alguns dos valores da mãe</u>: o trabalho na infância não é visto como exploração;</li> </ul>	
<b>Tia Joana</b> (professora)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Papel importante para a formação de representações sobre ser professor</u>: boa aparência, autonomia, liberdade, habilidade para falar, alegria.</li> <li>• <u>Comparação com outras mulheres da família</u>: predestinadas a dedicarem-se a casa e aos filhos.</li> </ul>	
<b>Folha de São Paulo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Fonte de leitura desde a infância</u>: grande contribuição para sua formação enquanto indivíduo e educador;</li> <li>• <u>Visão sobre o mundo</u>: fascinação por lugares e acontecimentos.</li> </ul>	
<b>Isolamento na infância</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Críticas atuais do sujeito às atitudes conseqüentes do isolamento</u>: a necessidade o levou a delegar atribuições aos outros, a lutar contra o isolamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Ausência de outras crianças</u>;</li> <li>• <u>Barreiras ao desenvolvimento de habilidades sociais</u>: dificuldade para realização de</li> </ul>

	para não adoecer.	trabalhos coletivos, para o estabelecimento de amizades, individualismo, busca solitária pelos objetivos, falta de confiança nas pessoas, perfeccionismo.
<b>Religião</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Acesso aos hinários</u>: letras de músicas eram fontes de leitura prazerosa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Doutrina rígida</u>: isolamento em relação às demais religiões;</li> <li>• <u>Ambiente anti-católico em casa</u>;</li> <li>• <u>Falta de acesso à cultura e ao lazer</u>.</li> </ul>
<b>Vida no sítio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Sofrimento e trabalho pesado; trabalho na roça desde criança</u>: observação da vida difícil;</li> <li>• <u>Tios buscaram melhores condições de vida na cidade</u>: e foram bem sucedidos;</li> <li>• <u>Visão de classe média</u>;</li> <li>• <u>Estudos escolares</u>: representam perspectiva de deixar a roça;</li> <li>• <u>Valorização da escolarização pela família</u>;</li> <li>• <u>Profecia da família</u>: inteligência de Valério; sucesso dele nos estudos (favorece a boa auto-estima; estimula a vontade de corresponder às expectativas dos adultos);</li> <li>• <u>Livros de História dos tios (Valério ficava maravilhado com as informações)</u>: fonte de leitura, juntamente com o jornal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Avô pai-patrão</u>: rigorosidade;</li> <li>• <u>Sofrimento e trabalho pesado; trabalho na roça desde criança</u></li> </ul>

Mediante o quadro de análise que nos expõe a infância de Valério, observamos como sua vida está repleta de condições transformadoras, no que diz respeito à formação do sujeito enquanto indivíduo e profissional. A vida familiar proporcionou-lhe a crença na própria capacidade, a curiosidade pelos estudos, especialmente de História, o desejo de se formar professor, a transmissão de bons valores morais, a imagem positiva da profissão de educador, a vontade de superar a vida difícil enfrentada no meio rural, a descoberta de outro mundo, farto em novidades e outras formas de ser e viver.

A educação maternal é destacada na constituição da auto-estima do sujeito e da valorização social dos membros da família, enquanto produtores rurais, proprietários de terra. O papel da mãe é central na transmissão de valores, na formação do gosto pelo conhecimento histórico, na admiração pelas mulheres que conquistam posições de poder. As críticas tecidas pelo entrevistado a alguns aspectos do comportamento de sua mãe não causaram sentimentos

de repúdio ou revolta, e também não o impediram de compreender os motivos que a levavam a determinadas atitudes.

O trabalho na infância, por exemplo, que reproduzia formas de socialização e aprendizagem das atividades coletivas, atendia mais a fins de colaboração e preparo para a vida adulta. Não era interpretado como meio de exploração de uns sobre outros, como ocorre entre empregadores e trabalhadores, embora não se mostrasse agradável e promissor para algumas pessoas, que preferiram buscar outras perspectivas de vida nas cidades. Isso mostra que mesmo as limitações e resistências à vida difícil no campo foram transformadoras, ao empreenderem velocidade à busca de melhores condições de vida.

Frequentemente, as famílias de classe popular, urbana ou rural, atribuem responsabilidades a todos os seus membros, pela necessidade de cooperação e domínio das tarefas cotidianas, a fim de que se preparem para o cuidado mútuo e a capacidade de gerir a própria vida. Mas a necessidade de formar uma rede de colaboração e aprendizado não ocorre em detrimento da valorização dos estudos e da escola. Ao serem expulsos dos sistemas de ensino, ou considerados menos capazes de manterem-se neles, sabem exatamente o quanto lhes custa a privação da oportunidade de estudar e, por isso, enaltecem o acesso ao conhecimento por meio da escolarização. Observam a relação entre o acesso à escola e a emancipação social.

De acordo com a narrativa do entrevistado, a visão de classe média, o contato com um rico meio de comunicação (jornal), o convívio com parentes vindos de outras localidades, os materiais de leitura, proporcionados pela vida familiar, despertaram-lhe a atenção, e ajudaram a compor o seu sonho de ser professor.

A tia Joana, personagem desta história, que reunia características de boa aparência, de inteligência, bem estar, liberdade e autonomia, era a representação viva do que sua profissão proporcionava. A imaginação da criança, que fazia discernimentos entre o que significava enfrentar duras dificuldades, e manter-se preso àquela rotina, ou conquistar novas maneiras de ser, mais independentes e confortáveis, mesmo que aparentemente, já analisava os elementos de seu mundo, estabelecia julgamentos sobre ele e demonstrava que as relações com uma única pessoa podem marcar significativamente a trajetória dos indivíduos, pelas representações que carregam.

A interação com o jornal, enquanto fonte diversificada de informações, imagens, gêneros textuais, ofereceu contribuições relevantes à constituição de Valério, como pessoa e educador, pois o colocou em relação direta com o mundo fora dos âmbitos do sítio.

Mostrou a ele outras formas de organização social, de formação urbana, e atividades culturais, que lhe provocaram fascínio e despertaram o desejo pela inserção neste interessante contexto.

Outro aspecto que se mostrou transformador nas relações familiares da pessoa investigada, foi o encantamento pelas histórias dos imigrantes italianos e dos povos africanos, compartilhadas na prática da oralidade, tão ausente nas relações dos dias atuais. Deste modo, reunir pessoas e contar histórias era o momento de partilhar conhecimentos, costumes, formas de pensar, agir e sentir. Neste momento, permeado de sensações e emoções, nasciam interesses, formavam-se identidades, criavam-se interrogações.

Nas palavras do próprio entrevistado, o isolamento na infância, em relação a outras crianças, criou barreiras ao desenvolvimento de habilidades sociais e atividades coletivas, gerando o individualismo, a dificuldade para estabelecer amizades, a busca do perfeccionismo, a falta de confiança nas pessoas. Tais características seriam, mais tarde, reforçadas pelas práticas competitivas utilizadas pela escola, responsáveis pela premiação quanto ao desempenho nos conteúdos.

O entrevistado afirma que, devido a estas experiências, sua luta para alcançar os objetivos que traçou foi igualmente solitária. No entanto, verificamos, ao estudarmos sua história de vida, que saltos qualitativos em seu desenvolvimento profissional, bem como a vontade de superar certas condições de vida, surgem no contexto de suas relações com outras pessoas: a mãe transmissora de valores, os tios que se mudam para as cidades, a tia Joana, os profissionais da Divisão Regional de Ensino, os(as) colegas professores(as), os(as) pesquisadores(as) acadêmicos(as).

Mas, ninguém vive em total isolamento em uma sociedade. Não fugimos às aprendizagens desafiadoras que as relações familiares, profissionais e institucionais nos impõem. Somos dependentes uns dos outros nesta aprendizagem, que nos prepara para a resolução de problemas, nos convida a mudar as concepções, nos impulsiona a superar dificuldades. Há uma dimensão individual no ato de conhecer, mas que não basta para explicá-lo. Não podemos negar a gestão social do conhecimento, que condiciona a aproximação individual em relação a determinado objeto. O conhecimento, portanto, é social e histórico, pois o sujeito que conhece encontra-se limitado por seu tempo e espaço. As limitações não são apenas individuais (FREIRE e GUIMARÃES, 2001)

De qualquer forma, o entrevistado menciona sua preocupação em lutar contra as características de pessoa solitária que identifica em si mesmo, e demonstra, claramente, sua tomada de consciência sobre a necessidade de transpor obstáculos, adquirir conhecimentos e aperfeiçoar-se como educador. Revela a tensão que experimenta ao buscar a própria

transformação, a fim de evitar sofrimento. Essa situação evidencia que o ato de crescer, entre os seres humanos, é um processo sobre o qual podemos refletir, decidir e intervir, enquanto seres programados para aprender e conscientes de nosso inacabamento. Devido a essas características, nos experimentamos, ou nos achamos abertos a experimentar, a relação entre o que herdamos e o que adquirimos, pois somos seres gene-culturais. Isso significa que nosso crescimento é atravessado pela biologia, pela psicologia, pela cultura, pela História, pela educação, pela política, pela estética, pela ética. (FREIRE, 1998)

O sistema de produção capitalista, que estimula a acirrada competição entre as pessoas, e o individualismo, engendrou a ideologia de que podemos encontrar forças interiores, mentais, estritamente subjetivas, para modificarmos nossas vidas. Tais forças não são construídas no isolamento, mas sim na comunicação. O individualismo é um forte mito do capitalismo, que se utiliza de uma política de “dividir para conquistar”, contrária à solidariedade das pessoas comuns, a fim de organizar uma cultura comercial e conformista. (FREIRE e SHOR, 2003) Ao contrário, a comunicação favorece a inteligibilidade do mundo, que não se faz apenas pela leitura da palavra. À medida que os seres humanos começaram a significar a realidade, por meio de suas ações, e começaram a falar sobre ela, tornaram-se capazes de transformá-la. “Não há inteligibilidade da concretude da realidade humana sem comunicabilidade das coisas que entendemos”. (FREIRE, 2001a)

O próprio entrevistado, no decorrer de suas narrativas, nos fornecia seus julgamentos sobre o que considerava transformador e limitador em sua história de vida; expressou reflexões, análises e críticas sobre si mesmo, em relação à sua trajetória, e mostrou os caminhos forjados para a superação de obstáculos; apontou suas lutas e crenças, relacionando-as à criança e ao homem mais jovem que viveu.

Durante nossos estudos sobre as histórias de vida, numa abordagem dual, que entende o ser no mundo, com o mundo e com os outros, percebemos que as histórias individuais estão relacionadas às histórias de coletivos, que nos marcam e que são por nós marcadas. Carregamos essas histórias, e interagimos a partir delas, ao trabalharmos como educadores(as). Elas ajudam a compor nossas *leituras de mundo*.

A respeito disso, Freire (2003a) dá testemunho das tramas de sua infância, mocidade e maturidade, que anunciaram a *Pedagogia do oprimido*, e que se constituíram como fontes de suas reflexões teóricas.

Ninguém chega a parte alguma só, muito menos ao exílio. Nem mesmo os que chegam desacompanhados de sua família, de sua mulher, de seus filhos, de seus pais, de seus irmãos. Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. (FREIRE, 2003a, p. 32-33)

No entendimento de Freire (2005a) essas tramas que nos fazem, em espaços e tempos vividos, vão se desdobrando em outros espaços e tempos, nos quais homens e mulheres de hoje, vendo em si mesmos(as) a criança de ontem, aprendem a ver melhor o antes visto. “A leitura posterior do mundo pode constituir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa”. (FREIRE, 2005a, p. 24)

De acordo com o autor, os contextos que vivemos durante a infância são nossa imediata subjetividade; são nossos primeiros e diferentes *não-eu*, com os quais nos constituímos como *eu*. “Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante”. (FREIRE, 2005a, p. 25)

Ao falar de seus quintais, sua socialização mais próxima – a família, suas palavras e frases sob a sombra das mangueiras, Freire (2005a) explica a relação que constrói entre o local e o universal. Essa relação mostra como estamos envolvidos numa grande teia, na qual pequenos mundos fazem parte de grandes mundos, que constituímos e que nos constituem.

Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense, pernambucano, nordestino. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo. (FREIRE, 2005a, p. 25)

Nas palavras de Freire (2005a) encontramos o caminho para o entendimento das específicas histórias de vida como ponto de encontro entre muitas histórias, pois identificamos a relação entre o local e o universal, o subjetivo e o objetivo. Afinal, somos seres temporalizados e espacializados, inseridos numa cultura e numa história. Nesse sentido, vivemos as mesmas disparidades, as mesmas belezas e tragédias, as mesmas contradições. E, imersos nela, ou emersos dela, fazemos opções.

## 5.2 Escolarização

QUADRO 5. ANÁLISE DA CATEGORIA *ESCOLARIZAÇÃO* – História de vida de Valério

DIMENSÕES DOS ELEMENTOS SUBCATEGORIAS	TRANSFORMADORAS	LIMITADORAS
<p>1ª. a 4ª. Séries (1969-1972)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Valorização das professoras por Valério;</u></li> <li>• <u>Observação dos professores:</u> construção de modelos;</li> <li>• <u>Alfabetização por textos:</u> a professora não usou cartilha;</li> <li>• <u>O sujeito alfabetizou-se rapidamente;</u></li> <li>• <u>Aulas católicas na escola relacionadas a aprendizagens profissionais na vida adulta:</u> inspiraram o trabalho como formador em defesa da tolerância religiosa junto a professores; dá testemunho a eles de que as práticas religiosas na escola são desagradáveis;</li> <li>• <u>Professoras boas e competentes:</u> lembranças desagradáveis da atitude de uma professora foram superadas;</li> <li>• <u>Premiação na escola relacionada aos conhecimentos profissionais na vida adulta:</u> promoveram a valorização das habilidades sociais e da cooperação no trabalho de formação; provocaram a contestação a este procedimento escolar. Atualmente, o considera desagradável, algo que não se espera da escola.</li> <li>• <u>Equívoco quanto ao trabalho de uma professora:</u> em suas relações com a professora, modificou suas concepções a respeito dela;</li> <li>• <u>Professoras se afastavam da sala de aula para realizarem cursos:</u> devido à mudança na legislação; preocupação do sistema com a formação em serviço;</li> <li>• <u>Comemorações cívicas e corais na escola:</u> sentia satisfação em cantar, aprendia letras e músicas bonitas; conhecia a História e ampliava vocabulário. Atualmente, orienta os professores no trabalho com os textos de hinos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Grande distância entre o sítio e a escola:</u> passagem por lugares ermos;</li> <li>• <u>Medo:</u> tios contavam histórias de assustar;</li> <li>• <u>Temperamento difícil do sujeito:</u> briga com colega que o acompanhava à escola; passou a ir sozinho para a escola;</li> <li>• <u>Observação dos professores:</u> construção de modelos;</li> <li>• <u>Situação de conflito:</u> manipular o assento da carteira; professora ajudou;</li> <li>• <u>Situação de conflito:</u> escrever no caderno sem permissão da professora, e não conseguir apagar;</li> <li>• <u>Aulas católicas na escola:</u> incomodavam o sujeito, representavam uma violência; intolerância com representante da igreja católica;</li> <li>• <u>Isolamento em relação aos colegas;</u></li> <li>• <u>Premiação na escola:</u> embora citada como importante pelo sujeito, impulsionou a busca constante pela melhor posição frente a outros; desenvolveu um espírito competitivo, pois esta prática teve continuidade nos demais anos escolares;</li> <li>• <u>Falta de respeito pelas professoras jovens que substituíam a titular da classe;</u></li> <li>• <u>Equívoco quanto ao trabalho de uma professora:</u> observou a agitação das crianças de outra classe e julgou que a professora não fosse boa, por permitir tal comportamento;</li> </ul>
<p>5ª. a 8ª. séries (1973-1976)</p> <p>Escolarização e mundo do trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Valorização dos estudos:</u> os cadernos eram levados para a roça; o sujeito estudava muito nos horários de almoço e café; fazia questão de se destacar, mostrar seu valor;</li> <li>• <u>Mantinha o sonho de ser professor.</u></li> <li>• <u>Preparação para o trabalho em</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Estudava e trabalhava na roça (sítio):</u> concomitância de duas atividades necessárias à vida social;</li> <li>• <u>Trabalho como bóia-fria em usinas:</u> período difícil, de muito esforço, o salário era de</li> </ul>



	<p><u>escritórios</u>: a atividade oferecia maior status; cursos por correspondência o ajudaram a adquirir habilidades para o trabalho almejado (datilografia);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Trabalho como bóia-fria nas usinas</u>: os sacrifícios relacionados a este trabalho provocavam a vontade de superação das condições de vida;</li> <li>• <u>Criação da Biblioteca Municipal da cidade</u>: acesso gratuito a diversas áreas do conhecimento (não tinha recursos para comprar livros); contato com autores, suas biografias e denúncias (aspecto importante para sua formação; encantamento pelas leituras; aprendizagens sobre a História).</li> </ul>	<p>adolescente. A situação obrigava-o a estudar à noite.</p>
<p><b>Ensino Médio (1977-1979)</b></p> <p><b>Escolarização e mundo do trabalho</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Curso técnico em Contabilidade</u>: foi considerado uma boa alternativa frente ao objetivo de trabalhar em escritório;</li> <li>• <u>Trabalho como auxiliar de topografia</u>: persistência em continuar o difícil trabalho com os instrumentos; aprendeu a compreender e gostar do chefe sistemático, que se tornou importante em sua vida;</li> <li>• <u>Estabelecimento de relações entre os conhecimentos escolares (Matemática e Desenho) e as atividades profissionais</u>;</li> <li>• <u>Necessidade de contextualizar o conhecimento</u>: é ressaltada por ele em seu trabalho de formador junto aos professores;</li> <li>• <u>Nega o convite para continuar no trabalho de topografia</u>: insistia em ser professor; era consciente de que o Magistério era mal remunerado, mas representava uma situação melhor (sua vida melhora quando ingressa no Magistério);</li> <li>• <u>Relacionava os conhecimentos escolares com o trabalho do escritório</u>: discutia os assuntos pertinentes à relação com os professores, o que se tornou interessante para ele.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Trabalho como auxiliar de topografia</u>: chefe sistemático;</li> <li>• <u>Escola não estabelece a relação conhecimento-realidade</u>;</li> <li>• <u>Término do trabalho como auxiliar de topógrafo</u>: convite para continuar na empresa; o chefe o alertava sobre o baixo salário dos professores e o aconselhava a mudar sua opção profissional;</li> <li>• <u>Curso técnico em Contabilidade</u>: profissionalizante e não propedêutico para o ensino superior;</li> <li>• <u>Curso de Magistério</u>: não havia na cidade; os homens não procuravam esses cursos; faltou em sua formação;</li> <li>• <u>Trabalho em escritório de empresa em A.</u>: experiência conturbada, devido às atividades complexas que realizava sem auxílio; sentiu dificuldades na aprendizagem das funções.</li> </ul>

Ao observarmos esta nova etapa da vida, a da escolarização, percebemos o quanto a participação no sistema marca a história do entrevistado, por meio de aprendizagens, interações, outros *não-eu*.

No universo familiar, permanece a valorização dos estudos, que se estende à valorização dos(as) professores(as). Neste momento da existência do sujeito, nos deparamos com um aspecto que não supúnhamos: a influência simultânea de duas fortes categorias sobre a vida do indivíduo – a escola e o trabalho. Essa situação é comum entre as pessoas que

pertencem às classes populares, devido à necessidade que sentem de garantirem a própria sobrevivência e o alcance de seus sonhos.

A longa distância percorrida para chegar à escola, que gerava o medo na criança, pelo enfrentamento de lugares ermos, nos faz deduzir o valor que os adultos atribuíam a esta instituição. Este valor foi assumido pelo sujeito que, durante a adolescência, aproveitava o pouco tempo de folga, nos intervalos do trabalho na roça, para estudar e poder destacar-se dentro da instituição escolar.

Os esforços empenhados por ele, para a transformação de suas condições de vida, mostram a estreita relação entre estudo e preparação para o mundo do trabalho. A escolarização era a garantia de melhores e variadas oportunidades profissionais, embora seus conteúdos não apresentassem conexão explícita com as demandas do mundo profissional. Essas conexões eram feitas pelo próprio sujeito, que se sentia curioso diante das atividades que desenvolvia.

Observamos, na relação estabelecida entre os estudos e o mundo do trabalho, que Valério identificava as habilidades e capacidades exigidas pelo mercado de seu tempo, e que planejava meios para adquiri-las, a partir de suas possibilidades objetivas. Desta forma, de acordo com os objetivos que traçava, coerentes com a leitura que fazia de seu mundo, realizou cursos por correspondência, que o instrumentalizaram para o adequado desempenho das funções que almejava. O curso de datilografia, feito por correspondência, por exemplo, mostrou-se de extrema importância até para os dias atuais, no decorrer dos quais a máquina de escrever foi, paulatinamente, sendo substituída pelo computador.

A necessidade de estabelecer um vínculo entre os conhecimentos escolares e o mundo profissional, acompanhou o trabalho do entrevistado como formador, e anunciou a importância da contextualização do que é ensinado pelos(as) professores(as). Enquanto aluno, e posteriormente, como educador, analisou essa lacuna presente no processo educacional escolar, que não preparava para a compreensão da vida, apenas para os próximos níveis de escolaridade. A experiência de Valério nos alerta para o fato de que ensinar não se restringe à transferência mecânica de conteúdos que o(a) professor(as) deposita nas mentes passivas e dóceis dos(as) alunos(as). Enquanto processo existencial e histórico, o ato de conhecer, que envolve os atos de aprender e ensinar, deve ter como ponto de partida o que os(as) educandos(as) já sabem, o que não significa permanecer em torno deste saber. “Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. [...] *Partir* do “saber de experiência feito” para superá-lo não é *ficar* nele. (FREIRE, 2003a)

Muitas das relações que Valério estabelecia no âmbito do sistema escolar, durante a infância e a adolescência, se mostraram transformadoras, ao contribuírem para o seu desenvolvimento como pessoa e como estudante; outras causaram limitações, pelo embate com a disseminação de valores religiosos específicos, que não estimulavam o respeito a todas as crenças existentes. No entanto, contraditoriamente, essa prática tendenciosa da escola o levou a lutar, mais tarde, pela tolerância religiosa junto aos(às) educadores(as).

As práticas alfabetizadoras de suas professoras, nos primeiros anos de escolarização, foram comentadas de forma positiva, pois não seguiam procedimentos tradicionais mecânicos, como a memorização de sílabas para a aprendizagem da leitura e da escrita. As professoras foram apontadas como profissionais competentes e boas, mesmo quando cometiam atitudes que provocavam constrangimento.

Os eventos promovidos pela escola deixaram a lembrança de sensações agradáveis, ao mesmo tempo em que desenvolveram valores relacionados à competitividade e ao individualismo. A premiação ao desempenho, que aparentemente parecia contribuir para o seu avanço como estudante, reforçou suas qualidades anti-sociais que se mostravam limitadoras, antes de sua entrada na escola. Na idade adulta, após ter acesso a conhecimentos profissionais, Valério pôde refletir sobre suas experiências, e contestar as práticas competitivas motivadas pela escola. Essa reflexão trouxe a tomada de consciência sobre a posição ingênua de antes, e o fez defender comportamentos contrários àqueles vivenciados, como a cooperação, por exemplo.

O equívoco cometido por Valério sobre o posicionamento de uma professora, que ainda não conhecia, nos remete aos valores que a escola transmite nas relações professoras-alunos(as). A conduta rígida, a expressão de sisudez, o distanciamento autoritário defendidos nos meios escolares, por estarem relacionados à manutenção da disciplina e à garantia do aprendizado, faziam parte de uma cultura escolar, transmitida a todos(as) os(as) docentes, a fim de controlar o comportamento das crianças. Muitas vezes, ao ingressarmos na rede pública estadual, ouvíamos conselhos de professoras mais experientes para não “mostrar os dentes” às crianças, do contrário, perderíamos o poder sobre elas.

A narrativa de Valério evidencia que a propagação desta cultura da rigidez na escola transmitia às crianças o preconceito de que “professora boa era a professora brava”. Esse modelo era, frequentemente, reafirmado como legítimo pelas próprias famílias das crianças, revelando a provável reprodução das relações sociais autoritárias, que vigoravam durante o regime militar, dentro dos lares, nas relações entre pais, mães e filhos(as). De fato, do ponto de vista da classe dirigente, daqueles que detêm o poder, a principal tarefa da escola

é a reprodução da ideologia dominante, das relações sociais de dominação vigentes. No entanto, as articulações entre o subsistema da educação e o sistema social não são mecânicas, mas históricas e, portanto, dialéticas. Isso significa que há uma outra tarefa a ser cumprida: a de denunciar e atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. “Esta segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade”. (FREIRE e SHOR, 2003)

Em seus escritos, Freire (2003a) compartilha sua preocupação com as relações rígidas, pautadas em castigos, que presenciava em suas andarilhagens pelos diferentes grupos da classe oprimida. Nas conversas que tinha com homens e mulheres, ouvia seus comentários, com convicção, que “castigo duro é que faz gente dura, capaz de enfrentar a crueza da vida”. (FREIRE, 2003a, p. 22)

Uma de minhas preocupações, na época, tão válida ontem quanto hoje, era com as conseqüências políticas que um tal tipo de relação pais-filhos, alongando-se depois nas relações professores-alunos, teria com vistas ao processo de aprendizagem de nossa incipiente democracia. Era como se família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária. (FREIRE, 2003a, p. 22)

Sobre o problema mencionado, Freire (2003a) explica os riscos que a negação à liberdade, ao direito de afirmar-se, traz aos indivíduos, ao desenvolver a exacerbação da autoridade. Por outro lado, a exacerbação da liberdade também envolveria riscos, que apontam para a licenciosidade, presente em outras relações. A tirania de uma ou de outra postura, trabalharia contra a verdadeira democracia. Nesta análise, o autor explica sua convicção da importância e da urgência da democratização da escola pública, bem como da formação permanente de seus(suas) educadores(as). “Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola”. (FREIRE, 2003a, p. 23)

Mas, no caso de Valério, o equívoco foi desfeito pelo contato direto, que posteriormente teve a oportunidade de manter com a professora. Esta, que foi mal interpretada por ele, devido à movimentação de seus alunos, revelou-se, aos olhos do estudante, uma profissional competente. Essa experiência permitiu que refletisse sobre seus julgamentos e, mais tarde, os estudos de autores que teorizavam a afetividade, o fizeram acreditar que “com braveza não se ensina ninguém”.

O entrevistado comenta que, naquela época, as professoras já se ausentavam da sala de aula para participarem de cursos, possivelmente devido a mudanças na legislação educacional, o que parecia representar uma preocupação do sistema de ensino com a orientação do trabalho pedagógico.

De acordo com a narrativa de Valério, seu sonho em ser professor o movia a observar os modelos profissionais com os quais se deparava. Tal conduta o acompanhou durante os diferentes níveis de ensino que percorreu, e ajudaram a compor suas escolhas, sua identidade profissional.

Enquanto educadores(as), esse depoimento representa um alerta à nossa responsabilidade de rever comportamentos, valores, procedimentos, atitudes, que são amplamente captados pelos(as) estudantes, com maior profundidade do que nossas palavras. Por constituirmos um referencial importante à educação das crianças, legitimado pelo papel que desempenhamos, pelas relações que estabelecemos e pela instituição que representamos, somos alvo de criteriosa análise crítica, como pessoas e profissionais. Os olhos infantis percorrem todas as manifestações físicas e emocionais que se dão de corpos para corpos, sem que tenhamos a mínima consciência disso. Esse fato indica que nossos discursos não se oferecem apenas por meio das palavras, mas pelo nosso jeito de vestir, de andar, de falar, de gesticular. Esse é o discurso da prática que se coloca à curiosidade das crianças. Por isso, um saber fundamental se faz necessário à prática educativa: a coerência. A fim de que continuemos a nos constituir enquanto seres sociais, históricos, políticos e culturais, no mundo, ou seja, pessoas que atuam, pensam, falam, criam, precisamos exercitar a diminuição da distância entre nossos discursos e nossos atos. Sem a coerência, o trabalho pedagógico, e até mesmo os próprios seres humanos, se perdem. (FREIRE, 2005)

Difícilmente observamos ou supomos o quanto algumas experiências na escola, que nos parecem banais, são extremamente desafiadoras e constrangedoras para as crianças. A memória de Valério, por exemplo, manteve o registro do primeiro dia de aula, quando precisou enfrentar a dificuldade de manusear a carteira escolar, o que gerou uma situação de conflito. Felizmente, foi amparado pela ajuda da professora, que percebeu seu embaraço. Outra forte lembrança registrada, refere-se ao gesto espontâneo de escrever a própria letra do nome, o que não era admitido sem a permissão da professora. Sua preocupação em eliminar evidências desse gesto estava relacionada à inquestionável autoridade da professora, que determinava quando a aprendizagem deveria ocorrer.

A forma arbitrária e irracional com que algumas escolas ainda trabalham as questões religiosas está presente nas denúncias de Valério. Na entrada de certas instituições

escolares, pequenos altares católicos nos surpreendem com bíblias e santos. Se percorrermos as salas de aula, encontraremos crucifixos pendurados nas paredes. Esses objetos representam a imposição de crenças, em um ambiente educacional público e laico, que deveria respeitar a diversidade religiosa que compõe a sociedade presente na escola. Isso não significa o abandono à fé que cada indivíduo tem o direito de sentir, mas não pode se transformar numa violência simbólica e ideológica, como a que foi sentida pelo sujeito desta pesquisa.

A tolerância, em relação às diferentes crenças ou culturas, como virtude da convivência humana, deve ser cultivada e assumida nos ambientes educativos e escolares, em sua significação ética. Portanto, ela não representa condescendência nem favor que o tolerante oferece ao tolerado, pois na tolerância verdadeira não há aquele(a) que tolera ou aquele(a) que é tolerado. Ambos se toleram. A tolerância legítima nos ensina que, na sua experiência, aprendemos com o diferente. (FREIRE, 2005)

A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou com aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas idéias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. (FREIRE, 2005, p. 24)

Outro aspecto limitador do desenvolvimento dos(as) estudantes, que supõe preconceito e desrespeito, e está relacionado à cultura escolar e à profissão docente, refere-se à desqualificação do(a) professor(a) jovem, iniciante, recém saído dos cursos de formação, que assumem aulas como substitutos dos titulares, ou como concursados. Em qualquer nível de ensino, é comum observarmos a desconfiança dos(as) estudantes na capacidade do(a) professor(a) jovem, pois para a comunidade profissional docente, a aquisição da sabedoria, do conhecimento, está intimamente relacionada à maturidade pessoal. Cientificamente, essa desconfiança não pode ser sustentada, pois a teoria, como nos lembra Paulo Freire, não pode ser dicotomizada da prática. A dicotomização incorreria, por um lado no ativismo, pela exclusiva valorização da prática, ou no palavreado vazio, oco de significado, no caso da extrema valorização das idéias.

Na verdade, o desenvolvimento profissional não poderá ocorrer, de forma emancipadora, nesta dicotomia. Da mesma forma como o processo de formação docente não atenderá a esse desenvolvimento, de forma humanizadora e abrangente, ao enfatizar, tão somente, as técnicas, ignorando os aspectos sociais e políticos que constituem os seres humanos. A dicotomia entre a teoria e a prática são prejudiciais à uma educação progressista, pois conduz a posições de caráter basista, de acordo com as quais somente a prática é válida,

ou a posições de caráter academicista, intelectualista. “Na verdade, o que devemos buscar é a unidade dialética, contraditória, entre teoria e prática, jamais sua dicotomia”. (FREIRE, 2003b, p. 55)

É preciso iniciar um debate a respeito desses posicionamentos, que contribua para o redimensionamento das relações que se dão no ambiente escolar, a fim de favorecer o diálogo e a colaboração entre todos os profissionais, e de potencializar o amplo desenvolvimento destes.

O quadro de análise da história de vida de Valério, o qual reúne suas experiências de escolarização no sistema público de ensino, expõe como esse sistema impõe limitações à compreensão da realidade social, histórica, cultural, mas também oferece a possibilidade de superação destas limitações. Um exemplo dessa contradição diz respeito ao currículo que, tradicionalmente, priorizou a disseminação e valorização da cultura européia, e hoje, legalmente, abriu espaço para o entendimento e importância de outras culturas, que participaram na constituição do povo brasileiro, respondendo à demanda dos movimentos sociais.

Os depoimentos de Valério também evidenciam a relevância de iniciativas do poder público, voltadas à ampliação do conhecimento e da cultura da população, como a criação de uma biblioteca municipal, por exemplo. Apesar dessa evidência, não descartamos a necessidade de ações institucionais que estimulem o uso de espaços como este, pois a construção de prédios como museus, teatros e bibliotecas não garantem, por si só, a frequência a eles e a contribuição que oferecem. Além disso, a administração pública deverá garantir condições de acesso a tais espaços.

A profissionalização do Ensino Médio, regulamentada pela Lei 5692 de 1971, representou a alternativa de estudos (ou a falta de alternativas), destinada às classes populares, que foi considerada adequada por Valério naquele momento, devido à sua necessidade de capacitação para rápido ingresso no mercado de trabalho, em uma função de maior status social. No entanto considerando sua trajetória no Magistério, o Ensino Técnico não repertoriou o entrevistado com conhecimentos gerais das ciências. Tais conhecimentos poderiam ter oferecido mais contribuições para sua vida profissional que o Ensino Técnico. No entanto, o sonho de ser professor, e de superar suas condições de vida e trabalho, fortalecia seu empenho nos estudos e sua dedicação a outras atividades profissionais, que pudessem distanciá-lo do sacrifício exigido no campo. Esse empenho abrangia também o esforço de relacionar-se com pessoas diferentes dele, que assumiam a posição de chefes.

O período difícil que vivenciou atuando como bóia-fria, e ganhando pouco, causava-lhe sofrimento, mas também alimentava a esperança de alcançar seus objetivos, representada pelos cadernos que o acompanhavam na roça e pelo curso noturno que conseguiu realizar. O sonho, pelo qual se luta de maneira esperançosa, e não na espera vã, representa a compreensão da história como possibilidade e não determinismo. A concepção determinista de mundo é incompatível com o sonho, por isso o nega. Entendendo a história como possibilidade, afirmamos a relevância do papel da subjetividade, enquanto sob uma concepção determinista de mundo, a subjetividade é minimizada, ou negada. “Daí que, no primeiro, a importância da educação, que, não podendo tudo, pode alguma coisa, seja reconhecida, ao passo que, no segundo, subestimada”. (FREIRE, 2003a)

Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria que ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento”. (FREIRE, 2003a, p. 92)

Embora tivesse a oportunidade de mudar seus planos, investindo em outra profissão, aconselhado pelo chefe da empresa onde trabalhava, o qual valorizava suas capacidades, Valério não abandonou seu sonho. Conhecia a péssima remuneração oferecida aos(as) educadores(as), e suas desfavoráveis condições de trabalho, o que poderia desanimá-lo em relação a seus objetivos. No entanto, percebia que sua vida se tornaria melhor ao ingressar no magistério.

O enfrentamento de obstáculos encontrados no mundo do trabalho, pela aprendizagem solitária de algumas funções, e pela convivência com diferentes personalidades, o obrigaram ao desenvolvimento de relações de tolerância. Entretanto sabemos que o esforço solitário para o aprendizado de uma atividade profissional é muito mais doloroso, e coloca mais empecilhos e frustrações às pessoas, do que satisfações e avanços ao desenvolvimento delas.

A comunicação e a solidariedade são imprescindíveis nesse processo de aprendizado. Afinal, ninguém nasce marcado para ser. As pessoas se inventam na experiência social e tornam-se inteligentes, ou seja, elas criam a própria inteligência praticando o ato inteligente, na experiência com os outros. Na verdade, conforme defende Freire (2005), a sintaxe deveria ser “eu somos inteligente”.

O quadro de análise sobre as informações referentes à escolarização e ao mundo do trabalho comunica a intensidade das relações entre os indivíduos e o sistema. Essas



relações agem profundamente no sentido da imposição de limitações ao desenvolvimento das pessoas, mas também contribuem na instauração de transformações, que as pessoas empreendem em suas vidas. Não queremos dizer com isso que o sistema proporcione tais transformações. Elas são possibilitadas pela ação dos indivíduos no enfrentamento das limitações.

Em outras palavras, as características que desenvolvemos, por meio das relações que construímos no mundo social e cultural, são acionadas no enfrentamento com aspectos do sistema e, dependendo das opções que fazemos nesse enfrentamento, e do apoio que encontramos ao sofrê-lo, poderemos ceder mais às limitações ou lutar pelas transformações. Conforme afirma Freire (2004, p. 126), “não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas”.

### 5.3 Formação Acadêmica

**QUADRO 6. ANÁLISE DA CATEGORIA *FORMAÇÃO ACADÊMICA* – História de vida de Valério**

DIMENSÕES DOS ELEMENTOS SUBCATEGORIAS	TRANSFORMADORAS	LIMITADORAS
<b>Estudos Sociais (1980-1981)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Mudança para a cidade de S.C.</u>: possibilitou realizar o curso superior;</li> <li>• <u>Descobre o Vale do Ribeira na Folha de São Paulo</u>: a região oferecia maiores oportunidades de trabalho na docência, por ser periférica e pobre; em sua região enfrentaria maior concorrência na disputa por poucas vagas na docência; queria permanecer no Estado de São Paulo, que pagava melhor os professores; buscava salário fixo, estabilidade no emprego, independência financeira; caso não conseguisse emprego nessa região, procuraria em outro estado. Mas seria professor;</li> <li>• <u>Inscrição na DE de Registro</u>: enfrentou a viagem sozinho, aos 20 anos;</li> <li>• <u>Bons professores</u>: questionaram, orientaram, incentivaram os estudos; sugeriram leituras interessantes, propuseram abordagens críticas, abrangentes, profundas do conteúdo; foram importantes para sua formação como professor; carregou os ensinamentos desses professores para sua prática;</li> <li>• <u>Trabalho em escritório de empresa em</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Trabalho em escritório de empresa em S.C.</u>: seu chefe era descompromissado; precisou assumir o lugar dele e sobrecarregou-se de trabalho; aprendeu o trabalho sem auxílio novamente;</li> <li>• <u>Cursou uma faculdade particular (que não era vista por ele como boa), licenciatura curta, no período noturno</u>: perseguindo o sonho de ser professor;</li> <li>• <u>Percebeu que não gostava de pesquisa</u>: considerava que não tinha habilidades para essa área;</li> <li>• <u>Percebia-se sem condições de ingressar numa universidade pública</u>: o curso técnico não dispunha de um currículo que garantisse conhecimentos para o vestibular; não sentia-se preparado para concorrer com pessoas advindas dos cursos particulares;</li> <li>• <u>Curso de História</u>: não era oferecido pelas universidades</li> </ul>

	<p><u>S.C.</u>: teve que conciliar o que era com a pessoa do chefe;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Atribuição de aulas em Registro</u>: foi o último classificado; não tinha experiência; era jovem; assume aulas em 3 escolas (2 rurais, 1 urbana), mas imediatamente consegue reduzir o número de escolas; permanece em uma escola rural e outra urbana.</li> </ul>	públicas de sua cidade;
<b>Pedagogia (1982-1983)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Não imaginava fazer o curso, ser gestor</u> (queria a sala de aula): mas o salário seria melhor</li> <li>• <u>Aprendeu a estudar o regimento escolar</u>: que previa atividades de recuperação para os alunos;</li> <li>• <u>Enquanto professor</u>: era exigente, mas oferecia oportunidade de recuperação; muitos alunos obtinham nota neste processo;</li> <li>• <u>Adquiriu conhecimentos sobre avaliação qualitativa</u>: diferença entre notas e menções</li> <li>• <u>O curso possibilitou que percebesse seus erros quanto à avaliação</u>: ao avaliar, deveria partir dos objetivos;</li> <li>• <u>Estudos sobre currículo e avaliação</u>: passou a esclarecer os alunos sobre os objetivos de cada atividade avaliativa; iniciou suas reflexões sobre avaliação e mudou suas concepções a respeito dela;</li> <li>• <u>Oportunidade de ser diretor designado</u>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Lecionava à noite e fazia disciplinas</u>;</li> <li>• <u>Sobre notas e menções</u>: a escola nunca explicou a diferença;</li> <li>• <u>Enquanto professor</u>: seguia o exemplo de antigos professores quanto à avaliação;</li> <li>• <u>Os professores não incorporaram as concepções propaladas sobre avaliação</u></li> </ul>
<p><b>Letras (1984-1985)</b></p> <p><b>História (complementação de Estudos Sociais) (1985-1986)</b></p> <p><b>Supervisão (6 meses – complementação) (1989)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Concurso difícil (professor de Português)</u>: obteve boa colocação no concurso, no âmbito da sua cidade, sua região e no Estado de SP;</li> <li>• <u>Aprovação no concurso</u>: elevou sua auto-estima e mostrou-lhe que os estudos eram o caminho certo para ascender profissionalmente e ser mais respeitado.</li> </ul> <p>(por sugestão do entrevistado, reunimos os três cursos que ocorreram, pois uma parte da formação de Letras foi realizada no mesmo período que cursava História. De acordo com Valério foram cursos fracos, que não trouxeram contribuições significativas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Curso preparatório para concurso</u>: foi realizado com sacrifício, numa cidade distante;</li> <li>• <u>Concurso difícil e formação ruim</u>: significavam um maior esforço do indivíduo para transpor os desafios inerentes à carreira;</li> </ul>
<b>Direito (1991-1995)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Professores bons</u>: utilizavam situações-problema;</li> <li>• <u>Aprendeu coisas interessantes e passou a ver o mundo de outra maneira</u>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Curso de Direito</u>: exigia muito dele; decepcionou-se em relação às expectativas que tinha; as classes eram lotadas e impediam discussões;</li> <li>• <u>A avaliação era inadequada neste curso</u>: em sua opinião, deveria envolver situações-problema, por meio dos quais</li> </ul>

		os alunos usariam os conhecimentos trabalhados <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Professores sem formação pedagógica</u>: exigiam memorização, contrária à sua maneira de atuar na formação de professores; não havia espaço para o questionamento;</li> <li>• <u>Aprovação no exame da Ordem</u>: ocorreu devido à memorização de informações. Ele questiona essa avaliação.</li> </ul>
--	--	--

Os quadros de análise nos mostram, de maneira geral, maiores condições ao estabelecimento de relações transformadoras do indivíduo com o meio e com as outras pessoas. Essas condições envolveram mudanças, conhecimentos, comportamentos, decisões e ações que favoreceram o desenvolvimento pessoal e profissional de Valério.

A mudança da família para uma cidade maior permitiu que ele realizasse o curso superior, na área que desejava. No entanto, aspectos limitadores do sistema escolar o impediram de realizar uma boa formação. De acordo com sua própria avaliação, o curso não apresentava boa qualidade, pois era noturno, se caracterizava por licenciatura curta e era oferecido por uma instituição privada de ensino. As universidades públicas da cidade não ofereciam o curso de História, e ele não se considerava apto a ser aprovado em vestibular para o ingresso nestas instituições, devido à natureza de seus estudos no Ensino Médio. De fato, o currículo dos cursos profissionalizantes do Ensino Médio não é estruturado para permitir o acesso ao Ensino Superior.

Apesar de reconhecer que teve bons(as) professores(as), que desenvolviam um trabalho tecnicamente e politicamente comprometido com a formação dos(as) estudantes, admite que cursar uma universidade pública seria uma alternativa melhor. Ao perfil de seu curso, somava-se a dedicação ao trabalho e os problemas com os quais se defrontava no meio profissional. A reincidência do trabalho solitário, o descompromisso do chefe e a sobrecarga de tarefas representavam obstáculos que deveriam ser resolvidos, enquanto procurava estudar. No entanto, sempre buscava a compreensão das diferenças, que identificava entre si mesmo e os outros, para a busca de soluções.

Ao relatar que não gostava de pesquisa, enquanto estudante, afirmando não ter habilidades para esta atividade, nos pusemos a refletir sobre as possíveis causas desse desinteresse. Estaria relacionado apenas a um atributo do indivíduo? Todas as instituições de ensino superior fomentam o envolvimento com a pesquisa?

A leitura dos jornais, que manteve o sujeito desta pesquisa em conexão com realidades mais próximas e mais distantes, até a idade adulta, também o favoreceu no planejamento da forma mais adequada de iniciar a carreira de professor. Observou que havia um número muito grande de professores(as) em sua região, comparado às vagas disponíveis para ingresso no sistema público de ensino. Então, resolveu dar início à atividade docente numa região periférica do Estado de São Paulo, onde, provavelmente, encontraria maiores oportunidades de pleitear o cargo. O jornal permitiu identificar essa região, e ele buscou informações sobre como chegar até ela.

A experiência de viajar sozinho, pela primeira vez, e providenciar tudo o que planejara, revelou-se de grande potencial transformador. Ficou satisfeito com a ação bem sucedida que empreendeu, motivado pelo sonho de se tornar professor, pela necessidade de um salário fixo, de estabilidade no emprego e de independência financeira. A trajetória de Valério é marcada pela esperança constante de se tornar professor, a qual sempre o impediu de desistir de seu sonho. É evidente que a luta pelo sonho não se faz desvinculada da luta por melhores condições de vida, pois *ser* implica em *ter*, como necessidade existencial de todas as pessoas. Na sociedade desigual em que vivemos, marcada pela miséria de uns e riqueza exacerbada de outros, o que se verifica é o *ter mais*, e cada vez *mais*, dos opressores, à custa do *ter menos*, ou do *nada ter*, dos oprimidos. (FREIRE, 2004)

Freire (2003a) explica que a esperança é uma necessidade ontológica dos seres humanos; ela constitui um imperativo existencial e histórico, mas não detém o poder de transformar a realidade. O autor esclarece que é preciso lutar por aquilo que se espera, considerando os dados concretos, materiais, que configuram a realidade. Sozinha, a esperança não ganha a luta, mas sem ela a luta enfraquece. É preciso que a esperança seja crítica, e não ingênua, do contrário ela se perde no pessimismo, no fatalismo, no imobilismo, na desesperança.

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo. (FREIRE, 2003a, p. 11)

A luta cheia de esperança levou Valério a assumir a docência no Vale do Ribeira, iniciando sua carreira aos 20 anos. Os critérios de pontuação por tempo de experiência, e por idade, o classificaram como último na atribuição de aulas. Precisou trabalhar em duas diferentes escolas, uma de área rural e outra de área urbana, afastadas umas das outras.

Os estudos, concomitantes às atividades docentes, tiveram prosseguimento no Vale do Ribeira, e Valério acumulou as formações em Pedagogia e Letras, que ampliaram suas opções de trabalho. Novamente, investia na educação para conquistar melhores posições na carreira.

O curso de Pedagogia lhe permitiria ser diretor e obter um salário melhor; o curso de Letras oferecia a opção de ser professor de Língua Portuguesa. Durante o curso de Pedagogia, mais uma vez, estabelecia relações entre os conhecimentos teóricos e o mundo do trabalho, pois realizou estudos sobre o regimento escolar, o currículo e o sistema de avaliação. Começou a questionar a escola que frequentou, omissa em relação aos esclarecimentos sobre os meios utilizados para a avaliação dos(as) alunos(as), e a própria prática avaliativa, que havia herdado de seus(suas) professores(as). A partir das reflexões que fez, em posse de novos conhecimentos sobre o processo de avaliação, sobre o currículo e o regimento escolar, modificou suas concepções e procedimentos. Isso indicou a qualidade transformadora de sua relação com o curso.

Valério nos conta que sempre esteve empenhado em modificar seu trabalho como educador, na medida em que estudava novas perspectivas de ação pedagógica. No entanto, revela que esse posicionamento não era adotado pelos(as) professores(as) em geral. Esta afirmação colocou-nos uma pergunta: “Por que os(as) professores(as) não incorporavam as novas concepções?” Incorporar significaria, de acordo com o dicionário<sup>50</sup>, “juntar num só corpo” os conhecimentos novos aos que já haviam sido construídos. Afinal, as novas concepções foram discutidas e compreendidas a partir do que os(as) educadores(as) conhecem? E atualmente, como as novas propostas são implementadas?

Na trajetória profissional de Valério, outro grande desafio foi por ele assumido, com o objetivo de ascender na carreira: preparar-se para os concursos públicos. Sacrificou-se para realizar os cursos preparatórios, que eram oferecidos em cidades distantes, e intensificou seus estudos individualizados, na tentativa de compensar sua formação ruim. Enfrentou concursos difíceis, mas obteve êxito, devido ao grande investimento nos estudos.

---

<sup>50</sup> FERREIRA, A. B. de H. *Mini Aurélio Século XXI Escolar*, RJ: Nova Fronteira, 2001. p. 382.

A história da luta de Valério descortina a dimensão do esforço movido pelas classes populares, a fim de superarem suas condições de vida. Os obstáculos impostos por cada esfera do sistema, constroem muros quase intransponíveis para a realização dos sonhos que essas classes têm. Poucos conseguem articular táticas e conquistar meios de transpor esse muro, sem perder a esperança. Pudemos constatar nessa luta de superação, que a crença na própria capacidade, construída inicialmente no universo familiar, se fortaleceu com as aprovações nos concursos.

Ao retornar à cidade onde se encontravam seus pais, Valério ainda estudou Direito. Teve contato com bons(as) professores(as), mas decepcionou-se com os métodos empregados, que valorizavam excessivamente a memorização. Sentiu o choque entre suas concepções educacionais e as exigências do curso, e isso mobilizou novamente sua consciência a repensar o processo educativo.

#### 5.4 Trajetória profissional como educador

**QUADRO 7. ANÁLISE DA CATEGORIA *TRAJETÓRIA PROFISSIONAL COMO EDUCADOR* – História de vida de Valério**

DIMENSÕES DOS ELEMENTOS SUBCATEGORIAS	TRANSFORMADORAS	LIMITADORAS
<b>Professor História e Geografia (1982-1986)</b> <b>Língua Portuguesa (1985)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Relação entre os conteúdos do curso de Pedagogia e o trabalho de gestão da escola</u>: estudava direito e legislação na faculdade;</li> <li>• <u>Secretária da escola com problemas mentais</u>: ele foi seu grande amigo; cuidava da documentação da escola quando ela se afastava da função para tratamento; tem boas lembranças suas;</li> <li>• <u>Doença mental</u>: assunto que o fascina e oferece medo; teve contato com outro caso parecido na roça;</li> <li>• <u>Aprendeu a respeitar e considerar pessoas com problemas mentais</u>: sua experiência o ajudou a orientar professores no trabalho com crianças que detêm necessidades especiais, a efetivar a inclusão nas escolas;</li> <li>• <u>Criança com Síndrome de Down próxima à escola, sem frequentá-la</u>: provou-lhe indignação;</li> <li>• <u>Perigo que as crianças com necessidades especiais representavam para as outras</u>: indigna-se com essa crença; considera preconceito, falta de conhecimento;</li> <li>• <u>Luta pela inclusão nas escolas</u>: com todos os problemas que encontra;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Assumi 2 escolas rurais e 1 urbana (5ª. a 8ª. séries)</u>;</li> <li>• <u>Funções administrativas: expunham o sujeito a todos: era alvo de despeito e inveja</u></li> <li>• <u>A sociedade não faz o que deveria a essas pessoas [com doenças mentais] (opinião)</u></li> <li>• <u>Criança com Síndrome de Down próxima à escola</u>: em idade escolar; não frequentava escolas; não se pensava na possibilidade do garoto estudar; a situação era naturalizada;</li> <li>• <u>Classe de reprovados na escola: outro tipo de exclusão que é considerado normal; o sistema compõe-se como uma pirâmide; poucos alunos chegam à 8ª. série</u>;</li> <li>• <u>Grande evasão</u>: crianças pobres, com 13, 14 anos na 4ª. série, deixam a escola;</li> <li>• <u>Crítica ao método de alfabetização de Paulo Freire</u>: não trouxe grandes inovações, pois trabalha a</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Formas de exclusão nas escolas:</u> a convivência com a situação fez com que defendesse a progressão continuada, mesmo considerando que veio de cima para baixo</li> <li>• <u>Não era professor das séries iniciais, mas percebia a situação;</u></li> <li>• <u>Termo de visita da supervisora:</u> reuniu documentos sobre os índices de reprovação da escola, informações sobre a aplicação de sua proposta de recuperação; argumentou que discordava do termo e que ela deveria ter analisado melhor a situação;</li> <li>• <u>Professora de História, considerada modelo por ele:</u> convenceu-se de que a braveza não é adequada ao ensino, de que deveria ser mais amigo, embora exigente quanto aos estudos;</li> <li>• <u>Solicitou a função de orientador para diminuir a quantidade de escolas;</u></li> <li>• <u>Escola no bananal (1ª. a 8ª. série):</u> fez contato com professores e alunos das séries iniciais; auxiliou nas reuniões de pais e no contato com a comunidade; conheceu todos os alunos e famílias; desempenhou funções administrativas (havia poucos funcionários);</li> <li>• <u>Escola produtiva;</u></li> <li>• <u>Cuidava da biblioteca e preparava aulas experiência maravilhosa;</u></li> <li>• <u>Primeira experiência com gestão – a escola ficou sem diretor durante algum tempo;</u> assumiu funções de gestão como Orientador de Educação Moral e Cívica;</li> <li>• <u>Funções administrativas:</u> aprendeu a trabalhar com as adversidades; tinha consciência de seu compromisso e permanecia mais tempo na escola;</li> <li>• <u>Em formações na Diretoria:</u> sugeriu uma forma de alfabetizar com palavras do contexto dos alunos e não com a cartilha; talvez alguma idéia advinda de Paulo Freire;</li> <li>• <u>Respeito a Paulo Freire como grande pensador educacional quanto à prática pedagógica, idéias da Educação:</u> este educador deu nome internacional à educação brasileira;</li> <li>• <u>Valorizava as formaturas:</u> pois foram importantes em sua vida; cuidava de todos os preparativos;</li> <li>• <u>Professor exigente:</u> realizava um trabalho diferenciado; procurava modificar seu trabalho com outros materiais, que continham instruções sobre como utilizá-los;</li> <li>• <u>Diretorias de Ensino do Vale do Ribeira:</u> tiravam professores das classes</li> </ul>	<p>silabação; não aceitou sua metodologia de alfabetização, embora não tenha estudado seu trabalho com profundidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Falta de tempo para preparar as aulas; uso do livro didático;</u></li> <li>• <u>Termo de visita de uma supervisora:</u> crítica ao seu trabalho; documento que o menciona por reprovar alunos; não entendeu suas críticas (“não é porque ele ensina que os alunos aprendem”);</li> <li>• <u>Temática da avaliação: não era tratada com os professores da rede</u></li> <li>• <u>Supervisora:</u> deveria ter analisado melhor a situação; colocado suas idéias durante o ano; não poderia mencionar o nome de um professor; não conhecia seu trabalho;</li> <li>• <u>Professora de História, considerada modelo por ele:</u> a admirava por ser muito brava, procurou imitá-la;</li> <li>• <u>Era um professor conteudista:</u> por não ter conhecimento das teorias mais modernas, competências, habilidades;</li> <li>• Reproduzia a ação de seus professores; adotava o livro didático; reconhecia a importância dos alunos escreverem, mas a escrita não era uma atividade regular; propunha dramatizações, sem conhecimentos sobre a atividade; supunha que seria importante para o aprendizado da língua;</li> </ul>
--	---	---

	<p>para orientações técnicas; deve sua formação a essas ações;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Adotou essa perspectiva em sua atuação</u>: luta para tirar os professores da sala de aula a fim de receberem capacitações. Acredita nisso. Sua formação deve muito às ações formativas que se davam durante o trabalho.</li> <li>• <u>Atualmente, como formador</u>: leva a história de formação que viveu para sua atuação com os professores; luta para tirar os professores da sala de aula e oferecer-lhes capacitação, pois acredita nisso;</li> <li>• <u>Sua formação melhorou devido às propostas de formação em serviço</u>; a formação não pode limitar-se à Graduação ou ao Magistério;</li> <li>• <u>Luta por essa capacitação</u>: enquanto pode, lutou por ela, pois a considera importante;</li> <li>• <u>Reprovava alunos considerando-se certo</u>: depois, modificou sua visão;</li> <li>• <u>Bons professores</u>: influenciam a vida profissional dos professores; o entrevistado teve bons professores, com ações de vanguarda, que procurou imitar, levou seus aprendizados a seus alunos;</li> <li>• <u>Curso sobre gramática</u>: ouviu críticas ao livro didático, e concepções sobre o trabalho com a leitura e a produção de textos que considerou pertinentes; o curso mexeu com seus paradigmas, pois caracterizava seu trabalho como tradicional; buscou mudar sua prática pela necessidade de modificar o ensino da língua; incorporou as novas metodologias;</li> </ul>	
<p><b>Diretor designado (1987)</b></p> <p><b>Diretor efetivo (1988-1989)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Ser diretor</u>: vislumbrou essa possibilidade após constatar seu sucesso no concurso; planejou sair da sala de aula para poder escolher seu período de férias de acordo com as datas de concurso;</li> <li>• <u>Não aceita a opinião das pessoas porque detêm a liderança de algo</u>; precisa ser convencido pela argumentação;</li> <li>• <u>Erro grave que cometeu ao remover imagem religiosa da escola</u>: reconhecia sua falha, ao mesmo tempo em que admitiu sua razão, pois a escola, enquanto espaço público, não deve manifestar tendências religiosas; considera os símbolos como uma violência contra os não católicos;</li> <li>• <u>Direção da escola rural</u>: foi assumida por ele a partir de idéias inovadoras que retirou da bibliografia do concurso;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Diretor designado em escola rural</u>: comunidade politizada, questionadora; vários diretores tentaram assumir a escola e não permaneceram, não tinham boas relações com a comunidade;</li> <li>• <u>Concepções de Emília Ferreiro</u>: não são compreendidas pelos professores, que trabalham a silabação; não percebem como as crianças aprendem a leitura e a escrita;</li> <li>• <u>Leitura do livro [Emília Ferreiro] sem aprofundar-se</u>;</li> <li>• <u>Professores não entendem as teorias de Ferreiro</u>: por isso a rejeitam; sua importância para a Educação ainda não foi</li> </ul>



	<p>percebeu que era preciso aprender a administrar a escola, levando em conta o que pensam alunos, pais e professores;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Luta pela escola</u>: implantou o curso noturno de EJA; comunicava-se constantemente com a comunidade; tinha bom relacionamento com a APM; não vivenciou conflitos e problemas; aprendeu a administrar e trabalhar com professores;</li> <li>• <u>Concurso para diretor</u>: a bibliografia mostrou-lhe concepções sobre formação docente relacionada ao apoio do diretor; as teorias defendiam que a função dos especialistas era a formação dos professores; concordou com esse posicionamento e resolveu assumir esse trabalho; aprendeu que os professores necessitavam de competência técnica para trabalhar com as crianças e famílias das classes populares, acusadas por eles de seu fracasso escolar; considerou interessante essa idéia;</li> <li>• <u>Supervisora em reunião na DE de Registro</u>: indignada com a taxa de retenção na 1ª. e 2ª. séries; difundia as idéias de Emília Ferreiro;</li> <li>• <u>Desconhecimento da produção de Emília Ferreiro</u>: estudou sua obra durante o Carnaval; considera que teve grandes descobertas, que estava diante de um dos maiores livros sobre Educação; conheceu o que a autora pensa sobre o fracasso escolar, o processo de aquisição da leitura e da escrita; a autora prova suas teorias;</li> <li>• <u>Formação de professores enquanto diretor</u>: utilizou as concepções de Ferreiro; ajudou a divulgá-las movido pela vontade política de elevar a aprendizagem e os índices de aprovação dos alunos; trabalhou com o material fornecido pela SEE (pautados nas produções de Ferreiro – Projeto Ipê); apaixonou-se pelas concepções;</li> <li>• <u>Fazia capacitações</u>: depois ministrava aulas; conheceu diversos autores e teorias que rompiam com a cartilha, que salientavam a necessidade da formação em serviço e de horários de estudo na escola;</li> <li>• <u>Telma Weisz</u>: acesso às concepções e ao trabalho da autora; visita à escola que ela coordena para capacitação;</li> <li>• <u>Concurso de diretor</u>: estudou muito e foi aprovado;</li> <li>• <u>Profissionais do Vale do Ribeira</u>: tinham concepções de vanguarda;</li> <li>• <u>Desafios enfrentados na escolha da escola após o concurso</u>: superou</li> </ul>	<p>reconhecida pelos professores; eles não conseguem ter uma prática de acordo com essas idéias; têm dificuldade para deixarem o trabalho tradicional;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Facilidade do entrevistado para aceitar as concepções estudadas</u>: pode estar relacionada à inexistência de sua experiência com cartilhas;</li> <li>• <u>Trabalhar na formação de professores não é fácil</u>;</li> <li>• <u>Escolas não têm formadores</u>: portanto, o HTPC não resolveu problemas quanto à educação;</li> <li>• <u>Analisar os problemas da prática pedagógica à luz de uma teoria</u>: esse procedimento não existe;</li> <li>• <u>Desafios enfrentados na escolha da escola após o concurso</u>: enfrentou contrariedades, pois era jovem, com pouca experiência, não era da cidade e assumiria o lugar de um gestor querido da equipe escolar; a escola era imensa; a vice-diretora (esposa do diretor anterior) exercia forte liderança, era amada pelos alunos, competente, inteligente.</li> <li>• <u>Diretor efetivo: erro grave que cometeu</u>: devido à sua religião, não aceitava imagens religiosas e retirou uma delas da entrada da escola, desconhecendo sua história; professores e alunos se revoltaram e ele ficou confuso com a situação, sem saber como resolvê-la; resolveu esclarecer aos alunos que retornaria a imagem ao seu lugar;</li> </ul>
--	--	---

	<p>fazendo uso das teorias que conhecia; não seria intransigente; evitaria confrontos para que fosse bem recebido; mostrou-se amigável e usou de simpatia para conquistar as pessoas; procurou estabelecer boas relações com os alunos, valorizar o que pensavam, a fim de que o considerassem bem; percebeu que a equipe poderia gostar do diretor anterior e dele também;</p>	
--	---	--

A partir do quadro de análise sobre a trajetória profissional de Valério, podemos observar que ocorreram intensamente contribuições transformadoras ao desenvolvimento do formador. Essas contribuições derivam das relações que o sujeito investigado estabeleceu em âmbitos sociais objetivos, e que envolveram seu mundo subjetivo. Portanto, não foram potencializadas, ou diretamente provocadas, pelos elementos ou mecanismos do sistema educacional.

Enquanto estudava legislação no curso de Pedagogia, por exemplo, Valério procurava utilizar os conteúdos trabalhados para inteirar-se sobre gestão escolar. O curso não favorecia articulações entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade das escolas, mas a necessidade de compreender melhor as regulamentações que determinavam o trabalho administrativo, a fim de cumprir funções de profissionais ausentes, o levou a procurar informações.

O respeito pelas pessoas que manifestam problemas mentais permitiu o desenvolvimento de uma forte amizade com a secretária da escola onde trabalhava, ao perceber que apresentava comportamentos diferenciados, e necessitava de apoio. A aproximação com a colega de trabalho foi favorecida pelo contato anterior com outra pessoa, a qual apresentava reações semelhantes, e que conhecera durante o tempo em que trabalhava na roça.

As experiências com pessoas que portavam doenças mentais impulsionaram Valério a defender a educação inclusiva no contexto da escola regular, e a realizar um trabalho de orientação a familiares e educadores(as) sobre o assunto. Indigna-se ao narrar e refletir as próprias atitudes que mantinha no passado, coniventes com a exclusão escolar das crianças que apresentavam necessidades educativas especiais. Expressa inconformismo ao argumentar que observava uma criança com Síndrome de Down fora da escola, no início de sua carreira, sem incomodar-se com a situação, que era aceita socialmente.

Frequentemente somos surpreendidos(as) por imagens do cotidiano social, que expõem diversas formas de exclusão dos seres humanos, ignoradas ou normalizadas em nossas consciências, como se a realidade não pudesse se constituir de outra forma. Ao tomarmos distância destas imagens, conhecendo-as de maneira ampla e crítica, temos a oportunidade de fazer opções sobre como pensar e agir diante delas. O conhecimento é o ponto de partida para a conscientização das pessoas, mas não é suficiente para garanti-la.

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... (FREIRE, 2001b, p. 26)

A aquisição de conhecimentos sobre problemas mentais, aliada ao contato solidário com pessoas que os portavam, motivaram a luta de Valério pela inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular. Ele denuncia o descompromisso da sociedade com as pessoas que padecem desses problemas, e a difusão de concepções que favoreceram, no passado, a internalização de preconceitos em relação a essas pessoas.

A “evasão” e a reprovação constituem outras formas de exclusão social e educativa, historicamente produzidas e legitimadas pela escola, que classificam e localizam determinados grupos de pessoas, ao compor as classes de crianças repetentes. Ao observar este cenário, mesmo não sendo professor das séries iniciais, Valério se mostrou favorável à implantação da progressão continuada, ainda que tenha sido efetivada autoritariamente.

A respeito desta situação, verificada no processo de escolarização das pessoas pertencentes às classes populares, que freqüentam as instituições públicas de ensino, Freire (2006) se pronuncia de forma radical.

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de *evasão*. As crianças pobres brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são *expulsas* da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os repreve. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito.

Há razões, portanto, internas e externas à escola, que explicam a “expulsão” e a reprovação dos meninos populares. (FREIRE, 2006, p. 35)

A possibilidade de assumir outra função, a fim de diminuir o número de escolas, entre as quais iria transitar, proporcionou experiências valiosas ao desenvolvimento profissional de Valério. Durante o tempo em que atuou como orientador de Educação Moral e Cívica, estabeleceu contato com professores(as) e alunos(as) das séries iniciais, aproximou-se das famílias e da comunidade, aprendeu funções administrativas e cuidou da biblioteca escolar. A falta de um(a) gestor(a) o obrigou a realizar atividades administrativas, ao mesmo tempo em que o desafiava a enfrentar adversidades no contexto escolar. Valorizava e trabalhava pelas formaturas, pois reconhecia a importância destes eventos na vida dos(as) estudantes.

Embora não dispusesse de tempo suficiente para o preparo de suas aulas, estava sempre à procura de inovações e, a cada novo conhecimento que tinha acesso, por meio das capacitações, assumia posições de estranhamento frente ao próprio trabalho, e buscava repensá-lo, redirecioná-lo. A atuação dos(as) bons(as) professores(as) que teve, os quais desenvolviam práticas de vanguarda, ajudaram a constituir seu perfil profissional. Mas, nem sempre, as práticas dos(as) bons(as) professores(as) foram as únicas a serem reproduzidas. Algumas eram adotadas sem a compreensão de seus objetivos, pois eram lembradas com prazer e admiração pelo professor que as propunha, como as aulas em que os alunos faziam dramatizações, por exemplo.

De acordo com a narrativa do sujeito pesquisado, alguns cursos foram responsáveis pela mudança de seus paradigmas, e ocasionaram a revisão de suas metodologias. Considerava-se um professor conteudista, por falta de conhecimentos sobre novas teorias, competências, habilidades. Admite que sua formação melhorou devido às propostas de formação em serviço que realizou, desde o início de sua carreira no Vale do Ribeira. Valério conta que a Delegacia e a Divisão Especial de Ensino do Vale do Ribeira convocavam professores(as) para fornecerem orientações técnicas, em horário de serviço. Esta experiência marcou sua vida profissional de maneira transformadora, e motivou outra luta enquanto formador: a retirada de professores(as) da sala de aula para receberem capacitações.

A história de profissionalização de Valério evidencia o esforço e as habilidades que desenvolveu para resolver situações conflitantes dentro do sistema educacional, desencadeadas pelas relações de poder, que marcam o funcionamento das instituições públicas de ensino. Sua experiência remete a problemas comuns a um coletivo de profissionais, que se encontram nos níveis mais desprivilegiados da hierarquia burocrática e

que, em pouco tempo de permanência neste sistema, são forçados a reunir informações, argumentos e alternativas de ação para defenderem-se de forças arbitrárias e autoritárias.

Ao ser mencionado por uma supervisora, em documento oficial, pela reprovação de seus alunos(as), sem compreender as críticas relacionadas ao processo de avaliação que realizou, Valério buscou meios de justificar-se e compreender os motivos da crítica. A situação lhe mostrou que não poderia ser acusado de algo que desconhecia, referente às novas concepções sobre avaliação, por alguém que não sabia sobre seu trabalho. Com o passar do tempo, os estudos que realizou sobre a temática mudaram-lhe a visão sobre o que, por que, e como avaliar os alunos. Desta forma, repensou suas crenças e posturas anteriores sobre avaliação e reprovação.

Freire (2002) explica que o estudo sério de um livro, ou artigo, implica não somente uma penetração crítica em um conteúdo, mas também uma sensibilidade aguda, uma permanente inquietação intelectual, um estado de predisposição à busca. Na verdade, o ato de estudar é uma atitude frente ao mundo.

Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento. E ainda quando os autores fujam da realidade concreta estarão expressando a sua maneira deformada de enfrentá-la. Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca. (FREIRE, 2002, p. 12)

Em muitas passagens de seu percurso como educador, Valério enfatizou a relevância dos cursos, propostas e projetos que teve a oportunidade de realizar, pois modificaram, continuamente, suas concepções e atuações educativas. Tais oportunidades, que se constituíram em privilégios, nas palavras do entrevistado, nos remete ao papel que Freire (2003a) atribui à subjetividade no processo de transformação da realidade, ou às relações entre subjetividade e objetividade, ou seja, consciência e mundo. (FREIRE, 2003a)

Apesar das propostas, programas e projetos serem idealizados e implantados por instâncias alheias ao universo escolar, quem os traduz e reconstrói, na proximidade com profissionais e contextos concretos, são pessoas e profissionais também concretos, que carregam uma história, e participam na construção da história de outros(as). Por isso, enquanto educandos-educadores ou educadores-educandos (FREIRE, 1998a) exercem uma prática especificamente humana de intervenção no mundo. “Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço

de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. (FREIRE, 1998a, p.110)

Pudemos constatar, juntamente com Valério, que mesmo diante de oportunidades privilegiadas de formação, que possibilitam a ampliação e atualização de conhecimentos, bem como a reflexão e revisão de formas de atuação, a capacitação do formador é superficial, fragmentada, apesar de ser variada. Esses atributos limitam a segurança do formador no tratamento de muitos assuntos, sobre os quais não dispõe de tempo para aprofundar-se. Sobre essa limitação, ele menciona que a formação dos formadores é um “caos”.

O próprio sujeito investigado dá testemunho do reconhecimento das limitações dessa formação, ao mencionar que não estudou profundamente as concepções de certos autores. Ele declara a falta de aprofundamento nos estudos sobre Paulo Freire, por exemplo, ao opinar sobre o método de alfabetização que o autor desenvolveu e, ao mesmo tempo, reconhecê-lo como grande pensador educacional, que ofereceu contribuições à prática pedagógica e foi valorizado internacionalmente. Declara seu respeito a Freire e às suas idéias sobre educação.

Nossos estudos sobre a Pedagogia Progressista de Paulo Freire, bem como as orientações teóricas e metodológicas desta pesquisa, não nos permitiriam esconder o que conhecemos e omitir possibilidades de diálogo sobre o assunto. É de nossa responsabilidade ética contribuir para o esclarecimento de informações, sem desqualificar o sujeito entrevistado, sua história e seu trabalho. Como pesquisadora e educadora, não poderia deixar de compartilhar meus conhecimentos e posicionamentos a respeito de Freire. Por outro lado, não é meu objetivo julgar ou fazer críticas a Valério, como pessoa e formador.

Reiteramos que nosso intuito é estudar a formação de formadores(as), no contexto da educação continuada, oferecida mediante as políticas de formação efetivadas pela Secretaria de Estado da Educação. Portanto, as relações estabelecidas neste âmbito é que estão em discussão e, por isso, a pesquisadora não poderia fugir a essas relações, na dialogação de conhecimentos com o entrevistado. De qualquer forma, o respeito aos seus posicionamentos deverão ser garantidos, do contrário, não estaremos praticando um diálogo, mas uma invasão.

O texto que elaboramos abaixo serve às discussões, entre a pessoa pesquisada e a pesquisadora, sobre o legado de Paulo Freire para a educação, de modo mais amplo, e para a alfabetização de adultos, com o intuito de refletirmos o posicionamento do autor frente ao uso e conteúdo ideológico das cartilhas e à formação bancária dos indivíduos, praticada a partir deste material.

*“Educação como Prática da Liberdade”, é uma das obras escritas por Freire (1999) que explicita os procedimentos adotados em seu trabalho de alfabetização de adultos, bem como a fundamentação filosófica, antropológica, sociológica deste trabalho. O texto introdutório<sup>51</sup> desta obra, escrito por Francisco Weffort, traz explicações essenciais sobre as bases do método de alfabetização elaborado por Freire, de forma contextualizada, historicizada, a fim de que tenhamos uma síntese dos acontecimentos que justificaram o aparecimento de uma proposta política de educação.*

*Weffort esclarece que o exílio de Paulo Freire não se deu apenas por suas idéias, mas por empenhar-se na intenção de fazer da libertação do povo o sentido de sua prática. O trabalho libertador de alfabetização tinha claros vínculos com a ascensão popular. Ele começou em 1962 no Nordeste, região mais pobre do Brasil, onde havia 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de pessoas. O governo populista, que usava a miséria nordestina em suas campanhas, interessou-se pela experiência de Freire, realizada na cidade de Angicos, no rio Grande do Norte. Nesta ocasião, 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias, impressionaram a opinião pública, motivando o governo federal a patrocinar a aplicação deste trabalho em todo o território nacional.*

*No período de junho de 1963 a março de 1964, cursos de capacitação para coordenadores dos círculos de cultura foram desenvolvidos em quase todas as capitais. O plano de governo previa a instalação de 20.000 círculos, já capacitados, para atenderem a 2 milhões de alfabetizando (30 pessoas por círculo, com duração de 3 meses cada curso).*

*Nestes círculos, fazia-se o levantamento do vocabulário popular do grupo de participantes, com a interferência destes na estrutura do programa, durante as discussões pautadas em suas realidades. O educador registrava este vocabulário e selecionava algumas palavras de acordo com a frequência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que apresentavam. A partir destas palavras, os alfabetizando descobriam as sílabas, as letras e as dificuldades específicas do idioma, que serviriam de material para a descoberta de novas palavras. Este vocabulário de palavras, denominadas geradoras, não existiam fora de sua significação real, de sua referência a situações, mas era tema de debate por meio da representação dessas situações. Neste processo, alfabetização e conscientização jamais se separavam, e ocorriam conjuntamente.*

---

<sup>51</sup> Esta síntese do texto introdutório de Francisco Weffort foi organizado pela pesquisadora, a fim de compartilhar idéias sobre o trabalho de alfabetização de Paulo Freire com o sujeito entrevistado nesta pesquisa, durante as discussões sobre as análises dos dados.

*O desenvolvimento de tal processo educativo representa uma pedagogia para homens livres, pois reconhece a condição de opressão sofrida pelas massas, e a possibilidade da luta pela sua libertação. É de extrema importância que os(as) participantes, enquanto seres humanos particulares e concretos, possam reconhecer-se como criadores de cultura. Nesta perspectiva, teoria e denúncia se fecundam; a aprendizagem ou a discussão sobre trabalho e cultura não se separam da tomada de consciência. A idéia de liberdade adquire plena significação ao comungar com a luta concreta das pessoas pela sua libertação.*

*Diante da ameaça que essa práxis educacional e política representava às classes dominantes e reacionárias, pela possibilidade de fortalecimento das classes populares nas decisões e no poder, o golpe militar de 1964 pôs fim a um movimento que teria dimensão nacional. Percebiam no movimento de democratização cultural o princípio de uma revolta.*

*Os participantes dos círculos de cultura faziam-se cidadãos politicamente ativos, ou disponíveis para a participação democrática, o que foi percebido rapidamente pelas elites. O grande problema da pedagogia da liberdade é que a preparação para a democracia não significava apenas converter analfabetos em eleitores. Ela representava o preparo para a crítica às alternativas das elites e a possibilidade de escolher o próprio caminho.*

*Em seu livro “Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos”<sup>52</sup>, Freire (2002) explicita os princípios de uma educação como ação cultural, conscientização e humanização, que proporcione uma visão crítica da realidade e a possibilidade de transformá-la. Nesta perspectiva, alfabetizar não se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos, sem relação com o mundo e com as coisas que nomeiam. As palavras não devem ser apresentadas ou impostas pelo alfabetizador(a) que, às vezes, é um agente inconsciente dos responsáveis pelas políticas de educação.*

*Freire (2002) analisa as cartilhas sob o ponto de vista sociológico e metodológico como instrumentos do “depósito” de palavras e textos nos alfabetizandos, que domesticam ao limitarem o poder de expressão e de criatividade. O objetivo deste material é fazer uma “transfusão” da palavra salvadora do educador no “analfabeto enfermo”. Quando as palavras e textos das cartilhas coincidem com a realidade existencial dos educandos, acontecimento raro, são conteúdos apresentados e não criados pelos indivíduos*

---

<sup>52</sup> Esse texto foi elaborado pela pesquisadora, a partir da obra citada, para esclarecimentos sobre as idéias de Freire (2002) a respeito da alfabetização realizada por meio das cartilhas, cujas atividades com sílabas, palavras e textos são esvaziadas de sentido existencial.



*concretos que deveriam fazê-lo. Constituem formas alienantes de transmissão, usadas para tornar os indivíduos dóceis e passivos, que não resultam em contribuições ao processo de transformação da realidade. São meios que reforçam o “silêncio” das massas dominadas, pela prescrição de palavras que veiculam uma ideologia da acomodação.*

*Freire (2002) adverte que uma alfabetização efetivada nestes moldes não oferece condições para a concretização das ilusões que veicula, ao afirmarem, por exemplo, que o aprendizado da leitura permite a conquista de um emprego.*

*Na proporção em que os ex-analfabetos, que foram “treinados” na leitura de textos sem a análise de sua vinculação com o contexto social, já agora lendo, mesmo mecanicamente, procuram o emprego, ou o melhor emprego e não os encontram, percebem a falácia daquela afirmação irresponsável. [...]*

*Por esta razão é que, para a concepção crítica da alfabetização, não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formar pula, pêlo, lá, li, pulo, lapa, lapela, pílula etc, que se desenvolverá nos alfabetizados a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade. Pelo contrário, a alfabetização nesta perspectiva, que não pode ser a das classes dominantes, se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que, na situação concreta em que se encontram, lhes está sendo negada. No fundo, negar a palavra implica algo mais. Implica negar o direito de “pronunciar” o mundo. Por isto mesmo, “dizer a palavra” não é repetir uma palavra qualquer. Nisto consiste um dos sofismas da prática reacionária da alfabetização. (FREIRE, 2002, p. 18)*

*A aprendizagem da leitura e da escrita, implica a necessidade de outro aprendizado: o de escrever a própria vida, o de ler a própria realidade, que não será possível se as pessoas não tomarem a história nas mãos para fazê-la e serem feitas e refeitas por ela. Por isso, a alfabetização para libertação das pessoas é problematizadora, instigadora da curiosidade epistemológica, e visa o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes de sua realidade, conhecedores de sua posição enquanto sujeitos de sua cultura e de sua história.*

*Saber que é culto porque trabalha e trabalhando transforma o mundo, mesmo que entre o momento do reconhecimento deste fato e a real transformação da sociedade haja muito ainda o que fazer é algo, porém, que não se compara com a monótona repetição dos ba-be-bi-bo-bu. (FREIRE, 2002, p. 18)*

Voltando ao quadro de análise, observamos que o investimento nos estudos e o conseqüente sucesso no concurso para professor, aumentaram a confiança na própria capacidade e fizeram com que Valério vislumbrasse a ocupação do cargo de diretor, que

oferecia condições salariais melhores. Planejou meios de poder preparar-se para os processos seletivos e teve ótimo desempenho nas provas. Iniciou a carreira como gestor enquanto ainda era muito jovem.

Ao narrar suas experiências na nova função, Valério reconhece comportamentos inadequados que mantinha, e tece críticas a eles; também afirma que não se deixa levar facilmente pela opinião alheia. Precisa ser convencido pelas argumentações. Seus posicionamentos são o resultado das concepções que analisa e compreende, nas relações com as pessoas e na descoberta de novos conhecimentos.

Assim que passou a desempenhar funções como diretor de uma escola, iniciou atividades formativas com os(as) professores(as). Essas iniciativas foram geradas pelo desafio e curiosidade de conhecer novas teorias sobre educação, muitas vezes divulgadas pelos profissionais das Diretorias e Divisões de Ensino, ou adquiridas nas bibliografias dos concursos. Diante de novas situações a serem enfrentadas, utilizava-se destes conhecimentos, como na ocasião em que assumiu uma escola rural, cuja comunidade se mostrava politizada e questionadora, e precisava aprender a relacionar-se com as famílias e os estudantes. Valério se recorda que realizou um bom trabalho nesta escola, aprendeu a administrá-la sem problemas e a trabalhar com os(as) professores.

Em suas práticas de formação continuada junto aos(às) educadores(as), utilizou as concepções de Emília Ferreiro, recém conhecidas por ele, durante reunião com uma supervisora de ensino, motivado pela vontade de melhorar a aprendizagem dos estudantes e aumentar seus índices de aprovação. Neste trabalho, divulgou materiais elaborados pela Secretaria de Estado da Educação, pautados nas pesquisas de Ferreiro, e desenvolveu um grande apreço por tais abordagens no campo da alfabetização.

Sua participação nas capacitações permitiu o acesso a autores e teorias que se mostravam inovadores e provocavam a reflexão e a reorientação de suas ações de formação. Além disso, a aproximação com os(as) profissionais da Delegacia de Ensino de Registro, que eram considerados por Valério como portadores de um pensamento de vanguarda, contribuíram de forma especial para sua constituição como formador.

Ao iniciar seu trabalho como diretor em outra escola, desta vez urbana, Valério superou novos desafios, apoiado nos conhecimentos que tinha sobre a área de gestão escolar, e por meio de táticas pessoais que desenvolvia para trabalhar melhor com as relações, possivelmente conflituosas, que estabeleceria na nova escola.

Porém, um descuido com estas relações o levou a tomar decisões que abalaram a cultura da comunidade escolar. Movido pelo fato da instituição escolar ser legalmente laica,

e pela lembrança de suas experiências constrangedoras com tendências e imagens religiosas no contexto escolar, removeu um objeto religioso da entrada da escola, que apresentava valor sentimental para todos(as). Por desconhecer a história deste símbolo, provocou grande tumulto entre as pessoas da escola, e resolveu retratar-se perante profissionais e estudantes.

Para Valério, um dos grandes problemas relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes(as), é a falta de compreensão, e conseqüente rejeição, que os(as) professores(as) manifestam a respeito das pesquisas de Emília Ferreiro e suas contribuições à prática da alfabetização. De acordo com o formador, os(as) professores(as) ainda não entenderam a importância desta pesquisadora para educação. Por isso, não conseguem modificar suas práticas e sentem dificuldades para deixarem o trabalho tradicional.

As constatações de Valério nos levaram a pensar em algumas questões: Como construímos conhecimentos, de natureza pessoal e profissional, mediante as condições concretas de que dispomos? O que nos faz capaz de nos transformarmos e de transformar o que fazemos, onde vivemos? O que nos faz resistir à mudança ou desistir dela? Como selecionamos o que é necessário e importante aprender e trabalhar?

Freire e Shor (2003) tecem considerações sobre a relação dos(as) educadores(as) com o processo de mudança, que nos permitem refletir sobre os problemas envolvidos no desenvolvimento do trabalho educativo.

O que acontece quando o jovem professor encara a possibilidade de mudar sua prática de ensino? Talvez tenha lido algum texto e pensado, pela primeira vez, em se tornar um educador crítico, um modo novo de ler, simultaneamente, as palavras e o mundo. O que acontece? Entra na sala de aula com uma nova convicção. Mas esse novo professor já foi moldado pela dicotomia entre texto e contexto. Então é difícil superar a velha dicotomia e integrar as palavras e o mundo. O professor tem dificuldades de dar um testemunho de como superar a ruptura entre o estudo intelectual e a experiência do mundo. A conexão dialética entre os dois níveis, separados durante tanto tempo, contraria a formação oficial do professor. (FREIRE e SHOR, 2003, p. 166)

Além da busca pela superação da dicotomia que envolve a leitura de mundo e a leitura da palavra, presente na formação dos(as) educadores(as), é preciso que alguns saberes, que vão se constituindo na experiência de ensinar e aprender, sejam colocados sob reflexão crítica e teórica. Um desses saberes, considerado primordial por Freire (2005), é *mudar é difícil, mas é possível*. Este saber exige que os seres humanos assumam a decisão, que significa ruptura.

[...] para mim, é impossível ser professor sem o sonho da mudança permanente das pessoas, das coisas e do mundo. Mas, como a gente não muda as pessoas primeiro, para depois mudar o mundo, este é um sonho em linguagem técnica e filosófica, eu diria, um sonho idealista. Quer dizer, você primeiro transforma o coração das pessoas e fazer um coração bonito e, quando as pessoas ficam angelicalmente bonitas, então elas mudam o mundo e fazem um mundo bonito.

Não, a história da gente mostra que não é bem assim, mostram que essa coisa é sempre um pouco pra lá, um pouco pra cá. É contraditório, ou seja, você muda o mundo e, porque muda o mundo, você se muda, você se transforma. Contudo, para você transformar o mundo, tem que iniciar um pouco a transformação de você mesmo. Trata-se de um compromisso de mútua transformação – a da gente, a do mundo, a do mundo e a da gente.

Este saber que é preciso mudar, apesar da dificuldade de mudar, implica um saber para mim fundante, isto é, que funda e fundamenta a prática educativa. Sem ele, confesso a vocês, não vejo sentido e, de modo geral, lamentavelmente, nas universidades, a gente nunca fala deste saber”. (FREIRE, 2005, p. 147-148)

Como bem expôs o entrevistado, sua facilidade para aceitar certas inovações e concepções sobre alfabetização pode estar relacionada à inexperiência com materiais tradicionais de ensino, mas também pode se dar pela inexperiência com a própria vivência da complexidade que envolve as escolhas e decisões no trabalho alfabetizador.

A trajetória de Valério, e também nossa história de profissionalização, demonstram que a abordagem construtivista tem marcado as propostas de alfabetização e formação de educadores(as) há mais de 20 anos. Por que ela ainda não foi compreendida? Provavelmente, a resposta a esta questão esteja relacionada às respostas das questões anteriores.

Se defendemos, assim como Freire (2005), a necessidade de que os(as) educadores(as) respeitem os(as) educandos(as) enquanto sujeitos de seu próprio processo de formação, e não como meros objetos da mesma, poderemos esperar que uma educação permanente dos(as) educadores(as), realizada sob modelos bancários e autoritários, garantam o entendimento deste respeito? Em outras palavras, esperar que os(as) educadores(as) possibilitem aos(às) educandos(as) a construção de conhecimentos, de forma crítica e criativa, estendendo-lhes pacotes com “receitas” a serem seguidas, planejadas em gabinete, ignorando o mundo de relações afetivas, políticas, pedagógicas que constituem o espaço fundamental da prática e da reflexão pedagógicas, é extremamente contraditório. “É preciso que falem a nós de como vêem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina”. (FREIRE, 2006, p. 43)

De acordo com o sujeito pesquisado, formar professores não é fácil; as escolas não contam com formadores(as) bem preparados(as); não analisamos os problemas concernentes à prática pedagógica a partir de teorias. Se refletirmos sobre um problema de

cada vez, teremos que responder: *Quais são os obstáculos que se colocam no processo de formação? O que significa estar bem preparado(a) como formador(a)? Os problemas a serem analisados são de âmbito apenas pedagógico?*

Refletindo sobre os problemas como um só: *O que representamos enquanto profissionais, dentro do contexto no qual atuamos e nos formamos?* Estas questões precisam ser pensadas em comunhão, a fim de que lutemos contra o cansaço existencial<sup>53</sup> e a perda de sentido que os(as) educadores(as) enfrentam nos dias atuais.

### 5.5 Atuação na educação contínua de educadores(as)

**QUADRO 8. ANÁLISE DA CATEGORIA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES(as) – História de vida de Valério**

DIMENSÕES DOS ELEMENTOS SUBCATEGORIAS	TRANSFORMADORAS	LIMITADORAS
<p><b>Diretor designado (1987)</b></p> <p><b>Diretor efetivo (1988-1989)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Diretor designado em escola rural</u>: comunidade politizada, questionadora; vários diretores tentaram assumir a escola e não permaneceram, não tinham boas relações com a comunidade;</li> <li>• <u>Desconhecimento da produção de Emília Ferreiro</u>: estudou sua obra durante o Carnaval; considera que teve grandes descobertas, que estava diante de um dos maiores livros sobre Educação; conheceu o que a autora pensa sobre o fracasso escolar, o processo de aquisição da leitura e da escrita; a autora prova suas teorias;</li> <li>• <u>Facilidade do entrevistado para aceitar as concepções estudadas</u>: pode estar relacionada à inexistência de sua experiência com cartilhas;</li> <li>• <u>Desafios enfrentados na escolha da escola após o concurso</u>: superou fazendo uso das teorias que conhecia; não seria intransigente; evitaria confrontos para que fosse bem recebido; mostrou-se amigável e usou de simpatia para conquistar as pessoas; procurou estabelecer boas relações com os alunos, valorizar o que pensavam, a fim de que o considerassem bem; percebeu que a equipe poderia gostar do diretor anterior e dele também;</li> <li>• <u>Direção da escola rural</u>: foi assumida por ele a partir de idéias inovadoras que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Diretor designado em escola rural</u>: comunidade politizada, questionadora; vários diretores tentaram assumir a escola e não permaneceram, não tinham boas relações com a comunidade;</li> <li>• <u>Concepções de Emília Ferreiro</u>: não são compreendidas pelos professores, que trabalham a silabação; não percebem como as crianças aprendem a leitura e a escrita;</li> <li>• <u>Leitura do livro sem se aprofundar</u>;</li> <li>• <u>Professores não entendem as teorias de Ferreiro</u>: por isso a rejeitam; sua importância para a Educação ainda não foi reconhecida pelos professores; eles não conseguem ter uma prática de acordo com essas idéias; têm dificuldade para deixarem o trabalho tradicional;</li> <li>• <u>Facilidade do entrevistado para aceitar as concepções estudadas</u>: pode estar relacionada à inexistência de sua experiência com cartilhas;</li> </ul>

<sup>53</sup> “Um cansaço que não era físico, mas espiritual, que deixava as pessoas por ele assumidas vazias de ânimo, de esperança e tomadas, sobretudo, do medo da aventura e do risco. É que a ele, o cansaço, se juntava o que nomeei de ‘anestesia histórica’.” (FREIRE, 2003a, p. 124)

	<p>retirou da bibliografia do concurso; percebeu que era preciso aprender a administrar a escola, levando em conta o que pensam alunos, pais e professores;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Luta pela escola</u>: implantou o curso noturno de EJA; comunicava-se constantemente com a comunidade; tinha bom relacionamento com a APM; não vivenciou conflitos e problemas; aprendeu a administrar e trabalhar com professores;</li> <li>• <u>Concurso para diretor</u>: a bibliografia mostrou-lhe concepções sobre formação docente relacionada ao apoio do diretor; as teorias defendiam que a função dos especialistas era a formação dos professores; concordou com esse posicionamento e resolveu assumir esse trabalho; aprendeu que os professores necessitavam de competência técnica para trabalhar com as crianças e famílias das classes populares, acusadas por eles de seu fracasso escolar; considerou interessante essa idéia;</li> <li>• <u>Supervisora em reunião na DE de Registro</u>: indignada com a taxa de retenção na 1ª. e 2ª. séries; difundia as idéias de Emília Ferreiro;</li> <li>• <u>Formação de professores enquanto diretor</u>: utilizou as concepções de Ferreiro; ajudou a divulgá-las movido pela vontade política de elevar a aprendizagem e os índices de aprovação dos alunos; trabalhou com o material fornecido pela SEE (pautados nas produções de Ferreiro – Projeto Ipê); apaixonou-se pelas concepções;</li> <li>• <u>Fazia capacitações</u>: depois ministrava aulas; conheceu diversos autores e teorias que rompiam com a cartilha, que salientavam a necessidade da formação em serviço e de horários de estudo na escola;</li> <li>• <u>Telma Weisz</u>: acesso às concepções e ao trabalho da autora; visita à escola que ela coordena para capacitação;</li> <li>• <u>Profissionais do Vale do Ribeira</u>: tinham concepções de vanguarda;</li> <li>• <u>Desafios enfrentados na escolha da escola após o concurso</u>: superou fazendo uso das teorias que conhecia; não seria intransigente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Trabalhar na formação de professores não é fácil</u>;</li> <li>• <u>Escolas não têm formadores</u>: portanto, o HTPC não resolveu problemas quanto à educação;</li> <li>• <u>Analisar os problemas da prática pedagógica à luz de uma teoria</u>: esse procedimento não existe;</li> </ul>
<p><b>Supervisor designado e Assistente Pedagógico em Miracatu (1990)</b></p> <p><b>Supervisor designado em S.C. (1991-1992)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dedicação aos estudos para concurso</u>: fazia cursos preparatórios, mas preferia estudar sozinho, pois aprendia mais lendo do que assistindo a aulas; a bibliografia dos cursos mudou sua forma de pensar; considerou-se igualmente capaz de oferecer cursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Sente dificuldade em mudar a prática dos professores em sala de aula</u>;</li> <li>• <u>Auto-avaliação</u>: admite que pode estar errado, mas afirma que consegue auto-avaliar-se; que sabe o que poderia fazer</li> </ul>

<p><b>Supervisor efetivo (1993-atual)</b></p>	<p>também, ainda que se enxergasse como ousado;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Deixou de formar professores para concurso</u>: apesar do bom salário, do gosto pelo preparo do material e o prazer das viagens, precisava estudar muito e exercia outros cargos; procurava perfeição em seu trabalho e começou a preocupar-se com a saúde; aprendeu a lidar com problemas de saúde e aceitar a redução de suas atividades; observou que é bom poder optar e não precisar manter um trabalho que o prejudica;</li> <li>• <u>Enfrentamento de dificuldades no trabalho</u>: algumas vezes, parte para a briga, quando discorda de posicionamentos, característica que traz da criança que foi. Outras vezes silencia, pois não vale a pena brigar. Há amadurecimento, aperfeiçoamento nesse processo.</li> <li>• <u>Sair da sala de aula</u>: permitiu-lhe ampliação da cultura, participação em eventos, sem custos; trouxe grande contribuição à sua constituição como gente e profissional;</li> <li>• <u>Vale do Ribeira</u>: trabalhou com profissionais competentes, com pensamento avançado, de vanguarda; pessoas que estudavam muito. Percebeu que sua formação não era boa, apesar dos bons professores que teve; que suas aulas poderiam ser melhores; que precisava entender mais sobre educação;</li> <li>• <u>Sua trajetória profissional</u>: é o referencial que explica sua luta para tirar o professor da sala de aula e oferecer-lhe capacitação em serviço; sabe que os professores precisam dessa oportunidade; sua atuação melhorou devido a essas ações, pois a formação não se esgota na graduação ou no curso de Magistério;</li> <li>• <u>Capacitação de professores para concursos (iniciativa privada)</u>: a falta de tecnologia o levou a elaborar fichas de aulas, com o conteúdo resumido dos livros, suas principais idéias; desenvolveu habilidade de rápida leitura ao consultar as fichas e expor suas informações, pois não achava adequado ler; a partir das novas concepções de ensino e aprendizagem, preparava oficinas para que os professores agissem sobre o objeto de conhecimento; fazia experimentações e expunha assuntos; utilizava questões de concursos passados para que os professores conhecessem os tipos de testes; trabalho</li> </ul>	<p>de melhor forma, e o esforço empreendido para a eficiência do trabalho, mediante as condições oferecidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Mudança de DE</u>: ao assumir como supervisor de ensino em outra Diretoria, sofre o estranhamento de todos novamente, por ser jovem para o cargo de supervisor;</li> <li>• <u>SEE</u>: tem impedido as DE de convocar professores em horário de serviço; há críticas de diretores e supervisores em relação a essa convocação;</li> <li>• <u>Trabalho com a temática da avaliação</u>: sentia inclinação pelo trabalho pedagógico e considerava relevante a formação de docentes sobre o assunto, devido às polêmicas colocadas nos sistemas de ensino sobre aprovação e reprovação. Mas o tema era considerado nobre, e era disputado por seus colegas de profissão, que eram mais velhos. Então, foi proibido de assumir esse trabalho. A equipe preferiu coibi-lo do que traçar um plano de ação coletiva.</li> <li>• <u>Fazer um trabalho diferenciado (avaliação)</u>: causa despeito e inveja, principalmente quando se trata de um profissional mais jovem;</li> <li>• <u>Conheceu as teorias sobre afetividade, relação professor-aluno, de um autor</u>: mas não aprofundou conhecimentos pela falta de oportunidade; reúne as informações que recebe de fontes variadas; considera um caos sua formação;</li> <li>• <u>Início da docência</u>:</li> <li>• <u>Reorganização física da rede</u>: a SEE decide reorganizar as escolas de Ensino Fundamental, separando-as em escolas de Ciclo I e Ciclo II, com o intuito de viabilizar a municipalização das escolas que trabalham com as séries iniciais; neste contexto, foi chamado a providenciar as mudanças, junto a outra</li> </ul>
---	--	--

	<p>concomitante ao de supervisor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Bibliografia do concurso</u>: mostrava uma metodologia diferenciada e a importância do conhecimento das teorias de Piaget; alguns autores foram fundamentais para sua formação;</li> <li>• <u>Aprendizagem de novas concepções</u>: se deu no processo de preparar e ministrar aulas;</li> <li>• <u>Assistente pedagógico (orientação técnica na Delegacia de ensino)</u>: volta a trabalhar a temática da alfabetização com professores, ao receber o convite de uma supervisora para este trabalho;</li> <li>• <u>Elaboração de apostila</u>: construída com teorias e práticas sobre alfabetização, encontradas em livros pautados nas produções de Emília Ferreiro; sua iniciativa se deve à percepção de que os professores não mudavam porque não tinha exemplos de como mudar;</li> <li>• <u>Em atividades de formação</u>: sempre procurou modificar a prática ao receber informações; acredita ser uma característica sua ter facilidade para colocar em prática o que aprende e considera adequado; não se prende a paradigmas do passado;</li> <li>• <u>Auto-avaliação</u>: busca fazer o que considera adequado; não costuma pedir avaliação de suas capacitações, acha que é perda de tempo; ao abordar um tema, pesquisa sobre ele; se discorda do material, procura outras formas de abordagem; planeja apresentações adequadas; de acordo com o pouco tempo de que dispõe não tem condições de oferecer uma oficina e, por outro lado, é pouco capacitado para certos assuntos. Por tudo isso, consegue avaliar-se e busca sempre o melhor de si. (desafio)</li> <li>• <u>Desafio</u>: preparar formações sobre Metodologia da Matemática: não tinha conhecimentos e buscou ajuda de uma professora, que colaborou com conteúdos e materiais; foi bem avaliado;</li> <li>• <u>Trabalho com a temática da avaliação</u>: para solucionar o conflito gerado ao redor do trabalho sobre avaliação, ao participar de uma reunião na Divisão Regional de Ensino ele argumentou que havia um entendimento equivocado sobre a temática, entre os membros de sua DE, e sugeriu que oferecessem uma formação a respeito. Conseguiu ser atendido e foi selecionado para receber a capacitação e trabalhar a temática. Estudou publicações sobre o assunto, elaborava seu material e oferecia</li> </ul>	<p>supervisora na Delegacia de Ensino; sabia que a tarefa seria difícil, pois causaria transtornos a educadores, pais e professores; procurou fazer o trabalho da melhor maneira, a fim de amenizar os problemas, pois não adiantaria lutar contra a situação; sua DE não enfrentou grandes problemas nesse processo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Temática da alfabetização</u>: em consequência da política da reorganização da rede física, os trabalhos sobre alfabetização foram interrompidos por um tempo; segundo Valério, a SEE pretendia atribuir a responsabilidade pelas séries iniciais aos municípios; mas sempre estudou sobre o assunto;</li> <li>• <u>Programa Ler e Escrever</u>: composto pelo caderno do aluno e pelo guia do professor; em sua opinião, a SEE concluiu que capacitar professores, informá-los sobre agrupamentos e diagnósticos, não basta. Afirma que, infelizmente, é preciso oferecer a receita ao professor; ao analisar o material deste programa, sua apostila parecia ter se transformado em um livro didático; considerava perigoso que os professores não soubessem usar adequadamente o material, e o trabalho não corresponder aos objetivos da proposta; argumenta que é pior deixar os professores envolvidos com práticas tradicionais; acredita que, assim como ele, a SEE observou que os professores têm práticas arraigadas, que não conseguem romper;</li> <li>• <u>Práticas tradicionais arraigadas dos professores</u>: ao estabelecer contato com salas de aula, observa que os professores gastam muito tempo com cópias e não percebem que elas não contribuem para a</li> </ul>
--	---	--



	<p>orientações; foi o caminho encontrado para “dar a volta por cima”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reorganização física da rede:</b> a SEE decide reorganizar as escolas de Ensino Fundamental, separando-as em escolas de Ciclo I e Ciclo II, com o intuito de viabilizar a municipalização das escolas que trabalham com as séries iniciais; neste contexto, foi chamado a providenciar as mudanças, junto a outra supervisora, na Delegacia de Ensino; sabia que a tarefa seria difícil, pois causaria transtornos a educadores, pais e professores; procurou fazer o trabalho da melhor maneira, a fim de amenizar os problemas, pois não adiantaria lutar contra a situação; sua DE não enfrentou grandes problemas nesse processo;</li> <li>• <b>Falta de capacitação na DE em horário de serviço, hoje:</b> compensada nos momentos de HTPC; os professores vão até a DE para as reuniões;</li> <li>• <b>Programa Parâmetros em Ação – Alfabetização:</b> assumiu o trabalho por sentir a necessidade de levar as práticas propostas pelo MEC aos professores; reeditou sua apostila;</li> <li>• <b>Programa Letra e Vida:</b> não tinha a intenção de conduzi-lo, mas a supervisora responsável pela temática se aposentou e ele assumiu a condução do programa, que considerava sério;</li> <li>• <b>Programa Letra e Vida:</b> o trabalho nesse programa mostrou-lhe que seus procedimentos eram inadequados: as práticas somente são selecionadas e realizadas após diagnóstico dos alunos pelos professores; fez crítica à sua própria apostila;</li> <li>• <b>Educação Especial:</b> trabalha com questões relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública, desde quando a temática ganha grande dimensão; fez e faz capacitações; trabalho a ser assumido sempre;</li> <li>• <b>Estudos sobre síndromes, transtornos e outros problemas:</b> em posse desses conhecimentos, colabora para a inclusão de alunos na rede; procura conversar com diretores, professores e pais sobre cada caso, e consegue a aceitação das crianças nas escolas; considera que a escola não sabe lidar com isso e, portanto, é preciso formar os professores para a inclusão dos alunos com necessidades especiais; é uma luta que assumiu e sua trajetória o ajuda nesse sentido;</li> <li>• <b>Formação para a inclusão:</b> enquanto</li> </ul>	<p>aprendizagem da leitura e da escrita; as atividades conduzem à reprodução e não à compreensão da escrita; os alunos se desempenham mal nas avaliações externas; os professores não sabem trabalhar com turmas heterogêneas e procuram atividades que possa aplicar a todos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiais e práticas de formação:</b> poucas vezes consegue visitar as salas de aula, pois não dispõe de tempo para isso; constata, nas visitas às escolas, que alguns professores fazem trabalhos interessantes, mas ainda aplicam atividades que não fazem os alunos pensarem. Neste sentido a apostila é mais interessante que as práticas tradicionais; volta a distribuir aquela que elaborou nas reuniões com professores do 2º. Ano (1ª. séries). Em relação ao material enviado pela SEE, os professores se posicionaram dizendo que o livro do aluno é bom, mas é preciso “recheá-lo”; ele argumenta que concorda, mas o “recheio” deverá compor atividades interessantes. Ele afirma que o material oferece atividades que provocam reflexão aos alunos, é bem feito; defende que ele é melhor que as apostilas de instituições privadas, compradas por muitas prefeituras e valorizadas por famílias, embora reconheça que não as conhece. Aos professores que argumentam a boa aprendizagem com as cartilhas no passado, ele explica que as pessoas aprendiam “apesar do método” e não “por causa dele”.</li> <li>• <b>SARESP:</b> aponta que muitas crianças ainda não conseguem aprender a ler e escrever. Por isso, ele acredita que elas necessitam de material diferenciado; não acredita e não aceita que sejam incapazes dessa</li> </ul>
--	--	---

	<p>formador, percebeu que trabalhar com filmes e documentários, lançando desafios e problemas para discussão, é mais eficiente que usar textos e leis; busca a qualidade da capacitação nas oficinas com meios áudio-visuais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Programa Ler e Escrever</u>: atualmente, recebe capacitação para ele;</li> <li>• <u>Mudança nas práticas dos professores</u>: ele diz saber que o ideal é que os professores, em posse das concepções e pesquisas, que fundamentam os programas, elaborem seus materiais de acordo com a necessidade dos alunos, com os agrupamentos produtivos; mas, contrapõe que, infelizmente, é preciso defender o material recebido, pois não há outra solução. Entende que os professores não agem por mal, pois exercem uma atividade peculiar, que pressupõe acesso a modelos; cada professor já foi aluno antes.</li> <li>• <u>Quanto às características dos profissionais do Ciclo I</u>: o sujeito reconhece que a maioria dos docentes do Ciclo I são mulheres, que acumulam atribuições e não dispõem de tempo para melhor dedicação ao trabalho e aos estudos sobre a profissão; estabelece comparações entre suas condições de vida com as das professoras. Para ele, essas limitações aos estudos e ao bom trabalho educativo justificam a necessidade de orientações mais ou menos preparadas.</li> <li>• <u>Dificuldade humana para inovações</u>: ele explica que, nos momentos em que mudou sua prática, teve o cuidado de informar os pais; os professores têm receio do questionamento dos pais. Reconhece que os professores têm histórias, perfis, personalidades diferentes; há bons professores que se dispõem a mudar e são apoiados. Considera que precisamos estudar a prática de bons professores, práticas que dão certo, e que não valorizamos, nem levamos a outros professores. Salaria que é preciso pensar mais sobre isso.</li> <li>• <u>Palestra em evento da universidade</u>: a rede foi convidada pela universidade para participar de um evento, e ele ouviu a palestra de uma pesquisadora sobre suas investigações a respeito de bons professores (“O professor em construção”). Gostou muito desse trabalho e o considerou de grande importância; comprou e leu diversas vezes o livro da pesquisadora; concordou com suas concepções a</li> </ul>	<p>aprendizagem. Diante dessa situação, sente necessidade de levar os conhecimentos das propostas aos professores; aprendeu a fazer isso de maneira delicada, pois não é fácil mudar paradigmas. Acredita que é preciso fazer com que os professores modifiquem suas práticas, o que será feito, infelizmente, com o livro que recebeu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dificuldade humana para inovações</u>: ele acredita que alguns seres humanos têm dificuldade para adotar inovações, pois é mais fácil ficar preso ao que já se sabe e não adotar algo que se sabe pouco. A mudança traz inquietações, desequilíbrios, transtornos, e as pessoas não gostam. Por outro lado, também observa que a equipe gestora nem sempre apóia as mudanças por medo de que algo saia errado. Além disso, ainda aponta que nem sempre o número de alunos por classe é adequado; os alunos têm diferentes histórias e problemas, e os professores não conseguem administrar esses problemas na sala de aula; não entendem que uma aula bem preparada ajuda na solução de problemas.</li> <li>• <u>Programas da SEE</u>: Em sua opinião, os projetos e programas da SEE objetivam melhorar o atendimento aos alunos da escola pública, considerando que a rede não tem condições de atender a todos com qualidade, principalmente após a universalização do ensino público. Reconhece os aspectos positivos e negativos dos projetos, mas afirma que foram e são necessários.</li> </ul>
--	--	---

	<p>respeito do professor estar sempre em construção; precisamos sempre aprender mais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Cursos e orientações técnicas da Divisão Regional de Ensino e das Diretorias de Ensino</u>: ele revela que participou de vários eventos e capacitações sobre propostas curriculares da SEE que contribuíram para sua formação; afirma o privilégio que desfruta por poder investir em sua formação gratuitamente; tem consciência de que suas condições de trabalho são mais favoráveis que as de um professor;</li> <li>• <u>Programas da SEE</u>: considera um privilégio a oportunidade que teve de participar da implantação da maioria dos programas e projetos do governo estadual; um deles lhe ofereceu a chance de viajar para o exterior. Acredita que há muito a ser feito para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas públicas: valorização salarial do professor, escola de tempo integral para todo o ensino fundamental e médio, garantia de capacitação em horário de trabalho para todos os professores, diminuição da quantidade de alunos nas classes, construção de uma coordenação pedagógica nas escolas com condições de acompanhar e orientar a implantação do currículo, etc.</li> <li>• <u>Capacitações e projetos</u>: foram importantes em sua história de vida; contribuíram imensamente para que modificasse sua visão de escola, educação e mundo; acredita que precisa contribuir para a formação de professores para que possam ver a educação com outros olhos e para que ajudem na melhoria da educação brasileira.</li> </ul>	
--	--	--

O estudo sobre a trajetória profissional de Valério revela diversas aprendizagens de natureza transformadora que são edificadas a partir de seu mundo subjetivo e das relações intersubjetivas que estabelece dentro das instituições. A crença nos estudos, como meio primordial de superação das condições de vida, esteve presente em todas as fases de sua história. Em diferentes momentos, o empenho nesta atividade mostrou a ele a capacidade de conquistar melhores posições; reafirmou sua auto-confiança, ao mesmo tempo em que lhe proporcionava a ampliação de conhecimentos para o desenvolvimento dos cargos

que assumia. Estudar, portanto, não representou apenas uma forma de ascender profissionalmente, mas também foi consequência de seu prazer e dedicação pela profissão de educador.

O forte interesse nos estudos foi crescendo a partir do bom desempenho nos concursos, das formações realizadas junto aos profissionais da Diretoria de Ensino, das leituras sobre diversos assuntos da área educacional, da relação que estabelecia entre o conhecimento escolar e o mundo do trabalho, dos cursos que ministrava e dos eventos que participava. No entanto, esse interesse nasceu no contexto do sítio, onde viveu sua infância e adolescência, pelo contato com familiares que valorizaram sua capacidade para aprender, e fortaleceram sua auto-estima; pelo acesso a materiais de leitura – alguns que portavam informações atualizadas sobre o mundo, outros que contavam a história deste mundo; pela descoberta da história familiar, estreitamente ligada à história de seu país, transmitida mediante os relatos orais, que caracterizavam as relações entre as pessoas e enriqueciam suas visões de mundo.

A presença de estudantes mais velhos na família, dos quais herdou os livros que o encantaram, promoveu a ampliação de sua curiosidade para aprender, e estimulou o sonho de ser professor. Provavelmente, os pais de Valério nunca imaginaram a repercussão que a soma destes diversos fatores teriam nos rumos da vida de seu filho. Mas sabemos, enquanto educadores e educadoras, o quanto a alta expectativa em relação às pessoas as fortalece para a superação de obstáculos.

Por isso, a incondicional fé nas pessoas é de extrema relevância para que possam empreender transformações em suas vidas; fé na capacidade de fazerem e refazerem, criarem e recriarem. Fé na vocação dos indivíduos de *ser mais*. Fé que resulta da convicção de sermos seres inacabados, que não sabem tudo e não ignoram tudo, que podem buscar saber mais sobre o que já sabem, e aprender o que ainda desconhecem (FREIRE, 2004).

A trajetória profissional de Valério evidencia que ele não teve somente o apoio da família, mas também de colegas de profissão, que reconheceram seu interesse pelos estudos e sua capacidade para desempenhar bem o trabalho, convidando-o para o desenvolvimento de programas relacionados à formação de professores. Pudemos observar, em sua narrativa, a presença de diversas fontes de conhecimento que contribuíram para o seu aprendizado humano e profissional: educadoras das escolas, educadoras da Diretoria de Ensino, colegas de trabalho, autoras de teorias inovadoras, professoras. A maioria formada por mulheres, o que sinaliza a coerência com a admiração desenvolvida por elas desde a infância.

Ao assumir o trabalho como diretor de escola, profissional tradicionalmente compreendido como administrador, controlador e executor de funções burocráticas, Valério já vislumbrava formas democráticas de conduzir as relações com os profissionais do ambiente escolar, procurando colocar em prática as novas concepções adquiridas nas capacitações que recebia, e nos livros que estudava. Por meio de diversas fontes de idéias, mudava sua compreensão sobre o papel do diretor escolar e ressignificava suas ações, vinculando teoria e prática para a resolução de conflitos e dificuldades nas relações com profissionais, alunos(as) e comunidade, para modificar o trabalho pedagógico, junto aos(às) professores(as), a fim de promover o aumento dos índices de aprovação dos(as) alunos(as), para romper com práticas criticadas (cartilhas, por exemplo), propagar a necessidade da formação dos(as) professores(as) em serviço e da organização de momentos de estudo na escola.

Os relatos de Valério apontam que o risco da experimentação, da aposta nas novas aprendizagens, sempre permeou seus trabalhos, evidenciando sua inclinação à divulgação e comprovação do novo, em todas as atividades desenvolvidas, seja como professor, diretor, supervisor ou formador de professores para processos seletivos. Freire (2000) argumenta sobre a importância do risco, consciente ou não por parte do sujeito que o corre, para a construção da cultura e da história. O risco está relacionado à inovação, à curiosidade, à liberdade sendo exercida, ou à luta por ela.

Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como *presença* no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule homens e mulheres a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me preparo ou me torno apto a assumir *este* risco que me desafia agora e a que devo responder. É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo. Enquanto objetividade o risco implica a subjetividade de quem o corre. Neste sentido é que, primeiro, devo saber que a condição de *existentes* nos submete a riscos; segundo, devo lucidamente ir conhecendo e reconhecendo o risco que corro ou que posso vir a correr para poder conseguir um eficaz desempenho na minha relação com ele. (FREIRE, 2000, p. 30-31)

A oportunidade de conhecer novas perspectivas de entendimento do contexto educacional, aliada à coragem de assumir desafios, impulsionou Valério a trabalhar como diretor designado em uma escola diferenciada, onde a comunidade se mostrava questionadora e politizada. Enquanto subsistemas, vinculados a um sistema social maior, as instituições escolares ainda se organizam e funcionam de maneira autoritária, segundo a qual as determinações de um(a) diretor(a) são, muitas vezes, inquestionáveis, e qualquer discordância frente ao seu poder pode acarretar sérios e constantes constrangimentos, quando não acarreta

formas de coerção e humilhação contra aqueles(as) que divergem de suas atitudes ou palavras. A fim de evitar confrontos, muitos(as) diretores(as) não se aventuram a interagir com grupos que possam impor discussões à sua forma de administrar.

Valério decidiu tentar novas relações com a comunidade e, ao contrário dos(as) diretores(as) anteriores, realizou um trabalho comprometido, de luta pelas demandas das famílias, mediante comunicação harmoniosa com os representantes da Associação de Pais e Mestres, o que contribuiu para afastar os conflitos.

Algumas situações foram apontadas pelo sujeito investigado como obstáculos à instauração de mudanças no trabalho pedagógico, por parte dos(as) educadores(as). Ele argumenta que formar professores(as) não é fácil, pois não compreendem as propostas teórico-metodológicas pautadas nas investigações de Emília Ferreiro, e têm dificuldades em abandonar o trabalho tradicional. Segundo Valério, isso provoca uma rejeição em relação às propostas, o que é agravado pela falta de formadores no interior das escolas, em condições de analisar os problemas vividos no âmbito pedagógico, sob a articulação da teoria com a prática. Em seu depoimento, ele evidencia que a própria formação do(a) formador(a) é precária, pois não favorece o aprofundamento de estudos sobre diferentes assuntos.

Embora envolvido prazerosamente com as atividades de formação, em diferentes âmbitos, Valério atendeu aos apelos do corpo, desistindo de oportunidades de emprego bem remuneradas como formador, pelo receio de adoentarse. A busca pela perfeição no desenvolvimento das tarefas o fez perceber que poderia perder a saúde com a sobrecarga de estudos. A necessidade de tomar decisões sobre o que continuaria a fazer, e o que precisaria ser descartado, mostrou outra vantagem das conquistas por meio dos estudos: o poder de optar. Seu percurso de vida provou que os estudos ofereciam opções, que não o limitariam a condições precárias de trabalho, comparadas às anteriormente enfrentadas.

O universo educacional proporcionava o acesso a essas opções, por meio dos estudos: a docência, a gestão escolar, a supervisão de ensino. Por isso, traçou seu itinerário de ascensão neste universo e procurava assumir funções que flexibilizavam seu tempo para os estudos. Seus planos, neste sentido, lhe traziam sempre bons resultados, quanto às posições que almejava e quanto ao conhecimento que adquiria.

De acordo com Valério, a possibilidade de ausentar-se da sala de aula para participar de capacitações, colaborou significativamente para sua constituição enquanto educador, e influenciou sua atuação como formador, considerando que precisava trabalhar o dia todo e concluir os cursos de nível superior – Pedagogia e Letras. Ao deixar

definitivamente a sala de aula, constatou que poderia ampliar ainda mais sua cultura, sem despesas, pois conciliava as atribuições de supervisor ao prazer de aprender.

Valério admite que tal opção é um privilégio em relação à situação dos(as) professores(as), que ganham mal, necessitam acumular vários turnos de trabalho, e acabam sem tempo, e ânimo, para os estudos. A compreensão deste fato, o valor que atribui à formação continuada, e as oportunidades de aprimoramento profissional que vivenciou, fizeram com que defendesse a luta para capacitar professores em horário de serviço, pois acredita que a formação não se esgota nos cursos de graduação.

Atualmente, pela impossibilidade de poder realizar um trabalho de capacitação desta natureza, devido aos impedimentos colocados pela Secretaria da Educação, e por causar transtornos à escola com a ausência dos professores, Valério, junto a outros colegas de formação, organiza reuniões na Diretoria, em momentos destinados ao HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), a fim de garantir as formações.

Ele avalia que sua formação acadêmica foi ruim, apesar de reconhecer a competência dos professores que teve, o que o estimulou a investir na formação continuada, acreditando em seu potencial de aprimoramento profissional e cultural.

Depreendemos, da história de vida de Valério, e também de nossas experiências, que a formação continuada é tão importante e necessária quanto a formação inicial. No entanto, ela não pode ser pensada isoladamente, independente das condições de trabalho, das demandas dos(as) educadores(as) por conhecimento e do saber que estes constroem nas relações que estabelecem no âmbito da vida e no interior dos sistemas educativos.

A fim de preparar-se para expor conteúdos e metodologias, em suas práticas de formação, Valério desenvolveu inúmeras habilidades: resumo de livros e elaboração de fichas de aulas sobre o conteúdo destes, para rápida consulta durante as formações; organização de oficinas, visando ação e reflexão por parte dos(as) professores(as); criação de experimentações, pautando-se nas novas concepções de ensino; proposição de questões, comumente utilizadas em concursos, para que os(as) professores(as) conhecessem os tipos de testes; elaboração de apostilas que relacionavam teorias e práticas de alfabetização, devido à suposição de que os(as) educadores(as) necessitavam de modelos para modificarem o trabalho pedagógico; estudo de novas concepções, produzidas por diferentes autores; entre outras.

Sua disponibilidade para colocar em ação as novas concepções a que tinha acesso, se mostrou uma característica de potencial transformador em suas relações no âmbito do sistema de ensino. A coragem de arriscar-se e apostar em novas abordagens, formas de

proceder e enxergar o processo educacional, trouxe-lhe um grande repertório de aprendizagens.

De acordo com FREIRE (2000, p. 30), “não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente”.

Em suas ações de formação, Valério frequentemente investe em novos referenciais e procedimentos, mas não dispõe de condições favoráveis para realizar uma auto-avaliação. Em muitas ocasiões, o pouco tempo disponível para estar junto aos(as) professores(as), e a falta de aprofundamento em alguns assuntos, inviabilizam a execução de uma avaliação de seu trabalho pelos grupos que atende. Embora empreenda esforços na pesquisa e planejamento sobre o assunto a ser tratado, oferecendo o melhor de si nos encontros de formação, enfrenta as limitações impostas pelo funcionamento do sistema de ensino e, por isso, não propõe avaliações.

Muitos são os obstáculos que se impõem às relações das pessoas no âmbito dos sistemas. Como já ficou demonstrado pelas experiências de Valério como professor, o preconceito edista (pela idade) se manifesta de maneira explícita, em qualquer nível de ensino. No caso da docência, as pessoas mais jovens são consideradas menos capazes para desempenharem um bom trabalho, pois ainda são inexperientes. Esse preconceito traz consigo o descaso e o distanciamento dos(as) educadores(as) mais “maduros” em relação aos mais jovens, fato que associado às dificuldades inerentes ao início da carreira, acarreta o abandono da profissão ou um insuportável mal estar.

Valério enfrentou tal preconceito no exercício de todos os cargos, como professor, diretor e supervisor, pois iniciou precocemente seu trabalho em cada papel, comparado à maioria dos profissionais. Esse tipo de problema, que se instala nos contextos educativos, colaborando para a destruição, e não para o desenvolvimento das pessoas, chama-nos a atenção para a necessidade de discutirmos as interações que são estabelecidas nestes contextos. Muitas destas relações reproduzem formas de competição e individualismo que presenciamos na sociedade, e que não servem ao objetivo de educar.

Contraditoriamente, nos espaços educativos que deveriam ser destinados à humanização dos indivíduos, principalmente quando esses espaços recebem estudantes das classes populares, encontramos a disputa entre os(as) profissionais, fomentada em detrimento da colaboração, da solidariedade, da curiosidade, do desejo de aprender com os(as) outros(as). A hierarquia, o autoritarismo e o sectarismo, que marcam profundamente o sistema público



educacional, reproduzem-se nas relações educativas, transformando pessoas em coisas, sem identidade, sem história, sem conhecimento.

Além do preconceito referido, observamos outra forma de discriminação, facilmente encontrada entre os(as) educadores(as) da rede de ensino: a rejeição àqueles que se arriscam. Muitas pessoas são interpretadas como visionárias, como otimistas ingênuos que não demorarão a descobrir a dura realidade, pela qual não adianta mais lutar. Subjacente a este posicionamento, está a crença de que a escola pública não é lugar para a ação de intelectuais, para as transformações radicais, para a produção do conhecimento, para a construção da história. Essa crença decorre de uma ideologia reacionária fatalista que tem impregnado o pensamento dos(as) educadores(as), convencendo-os sobre a impossibilidade da mudança, reduzindo a educação a mera técnica e proclamando a morte dos sonhos, das utopias. Contra o discurso fatalista, Freire (2001a) defende a esperança, não por teimosia, mas por imperativo existencial.

Saliente-se que o discurso da impossibilidade da mudança para a melhora do mundo não é o discurso da *constatação* da impossibilidade mas o discurso ideológico da inviabilização do possível. Um discurso por isso mesmo, reacionário; na melhor das hipóteses, um discurso desesperadamente fatalista.

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de *resistir*. É mais fácil a quem deixou de resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética.

Mas, é importante enfatizar que há uma diferença fundamental entre quem se acomoda perdidamente desesperançado, submetido de tal maneira à asfixia da *necessidade*, que inviabiliza a aventura da *liberdade* e a luta por ela, e quem tem, no discurso da acomodação, um instrumento eficaz de sua luta – a de obstaculizar a mudança. O primeiro é o oprimido sem horizonte; o segundo, o opressor impenitente. (FREIRE, 2000, p. 40-41)

Diante de sua função como mediador, entre as determinações do sistema e a reação das pessoas que trabalham neste sistema e, portanto, também respondem por ele, Valério sempre procurou agir de forma a evitar problemas, buscando as melhores soluções para todos(as). Foi a partir desta forma de pensar e proceder que participou do trabalho de reestruturação do sistema escolar paulista, em meados da década de 1990, que consistia na separação das escolas de Ensino Fundamental em instituições de Ciclo I e de Ciclo II.

Valério esclarece que esta medida política previa a futura municipalização das escolas públicas estaduais de Ciclo I e, por isso, após sua promulgação os trabalhos de formação em alfabetização foram interrompidos. Apesar desta pausa, ele não deixou de

estudar o assunto e, com o passar do tempo, envolveu-se novamente com outras propostas relacionadas à temática.

Alguns trabalhos se mostraram mais desafiadores para Valério, devido a seu desconhecimento sobre o assunto, ou a conflitos gerados na disputa pela temática. Ele destaca a formação sobre a Metodologia da Matemática, referente ao primeiro desafio, e a formação sobre Avaliação, referente ao segundo. Nas duas situações, buscou ajuda de diferentes formas, a fim de que pudesse desenvolver os programas de formação. No caso da Metodologia da Matemática, uma professora contribuiu com seus conhecimentos e confeccionou materiais. Quanto à Avaliação, precisou utilizar outra tática, apelando a autoridades da área educacional que proporcionassem espaços para a divulgação da temática. Em todos os trabalhos precisou estudar bastante, a fim de elaborar o próprio material.

Ao retomar as formações sobre alfabetização reeditou a apostila que havia preparado para formações anteriores. Dedicou-se a três programas relacionados à alfabetização, elaborados sob uma abordagem construtivista: “Parâmetros em Ação”, “Letra e Vida”, “Ler e Escrever” (este último ainda em andamento).

Durante os estudos para a implementação do Programa “Letra e Vida”, percebeu a inadequação de alguns procedimentos que havia adotado, como a sugestão de atividades aos (às) professores(as), sem o necessário diagnóstico do conhecimento que os alunos tinham sobre a escrita e a leitura. Esta nova descoberta o levou a criticar o próprio trabalho.

Além das formações dedicadas à alfabetização, Valério assumiu outras de especial relevância na área da Educação Especial. Ele revela que sempre defendeu, e defenderá, a inclusão das crianças portadoras de necessidades educativas especiais, na rede de ensino regular. Empenha-se no estudo sobre síndromes e transtornos, por meio de capacitações e referenciais teóricos, e promove a orientação de professores(as), diretores(as) e pais, sobre os casos pertinentes a cada escola. Durante as visitas de orientação, geralmente consegue ajudar os adultos a lidarem com os problemas, e aceitarem as crianças. Acredita que a formação auxilia os profissionais a realizarem a inclusão das crianças.

Suas experiências demonstraram que alguns recursos são mais eficientes para formações voltadas à temática da inclusão. Por isso, prefere problematizar e discutir o conteúdo de documentários e filmes, do que apresentar textos e leis, apostando nos meios audiovisuais para garantir a qualidade da capacitação.

Valério nos descreve o mais recente programa destinado à capacitação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as): “Ler e Escrever”. Este programa oferece material

instrucional aos(às) professores(as) e caderno de atividades aos(às) alunos(as). Na opinião do formador, a proposição deste material se deve à constatação da Secretaria de Estado da Educação de que apenas informar os(as) professores(as), sobre aspectos ligados à abordagem metodológica, não é suficiente para garantir o trabalho. Ele afirma que, infelizmente, torna-se necessário apresentar “receitas” aos(às) professores(as), correndo-se o risco de que eles(as) não saibam utilizá-las adequadamente, de acordo com os objetivos propostos. Para ele, situação pior ocorreria se os(as) professores(as) permanecessem envolvidos com práticas tradicionais arraigadas, difíceis de serem rompidas.

Nos contatos que Valério estabeleceu com professores(as) observou que mantêm práticas que não contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita, como a cópia, por exemplo, pois não estimulam a reflexão, apenas a reprodução. Além disso, declara que os(as) professores(as) não sabem trabalhar com turmas heterogêneas, e buscam desenvolver as mesmas atividades com todos(as). Em consequência disso, as avaliações externas revelam o mal desempenho das crianças nas tarefas de leitura e escrita.

Em relação às práticas tradicionais, o formador acredita que o material recentemente criado pela Secretaria da Educação seja mais interessante. Concorde com os(as) professores(as) que argumentam sobre a necessidade de “recheiar” o conteúdo do material proposto, mas adverte que esse “recheio” deverá compor boas atividades, pois a proposta exige reflexão dos(as) estudantes. Para aqueles(as) educadores(as) que insistem na eficiência das práticas tradicionais, em épocas anteriores, Valério sustenta que as crianças aprendiam “apesar do método” e não “por causa dele”.

Esta iniciativa de “recheiar” conteúdos e procedimentos, oferecidos como guias para o trabalho pedagógico, os quais são fruto de uma política educacional que entende os(as) educadores(as) como técnicos, e não como profissionais que constroem e reconstróem o próprio trabalho, refletindo sobre ele cotidianamente, representa uma tática necessária frente ao reconhecimento dos limites que os(as) professores(as) enfrentam na criação e recriação de sua prática. Essas táticas são chamadas por Freire (2005) de manhas, que nem sempre são utilizadas em virtude da apropriação da razão de ser dos fatos.

Na medida em que nós fôssemos capazes de compreender as manhas e estudá-las e descobrir o papel delas na totalidade da forma de comportamento do manhoso, que é o oprimido, a existência dele e a importância da sua linguagem, de sermos capazes de entrarmos na profundidade da linguagem do oprimido, não tenho dúvidas de que mais adiante a gente descobriria que as manhas iriam tornar-se métodos pedagógicos. (FREIRE, 2005, p. 32)

Creio que precisamos voltar à discussão sobre os métodos de ensino, procurando responder às questões: o que são métodos? Quais princípios embasam cada tendência metodológica? Em qual contexto estas tendências surgem? Por que as formações se pautam apenas nas questões metodológicas? O que as formações priorizam? As crianças não refletem a partir de práticas tradicionais, mas: Os(as) professores(as) refletem a partir de visões parciais sobre o seu trabalho? O que eles refletem, realmente, nestas formações pautadas exclusivamente em enfoques construtivistas? Conseguirão resolver os complexos problemas que enfrentam a partir de tais estudos?

Vinculados a estes, outros questionamentos são delineados: em que as apostilas da Secretaria da Educação avançam, comparadas a outros materiais? O material, por si mesmo, promove a reflexão? Ele não representa também a tentativa de homogeneização? Se, nesta perspectiva de alfabetização, o conhecimento deve ser construído, e se, de acordo com a abordagem teórica em que se baseia o material, cada um constrói conhecimentos de forma idiossincrática, e reflexiva, há coerência entre a imposição deste material e o construtivismo?

Ao pensar sobre estas questões, recorro ao posicionamento de Freire (2001b) sobre as prescrições e os “pacotes” (2006 e 1998). Ao tratar o conceito de “extensão” do conhecimento, o autor explica que o processo de conhecer não se faz pela ação de um sujeito que, ao ser transformado em objeto, recebe passivamente os conteúdos que outros(as) lhes impõem. Conhecer demanda a presença curiosa do sujeito em face do mundo e requer sua ação transformadora sobre a realidade. Por isso, implica a busca constante, invenção e reinvenção. Numa perspectiva humanista, o(a) educador(a) se recusa a domesticar as pessoas. Sua tarefa deverá pautar-se pela *comunicação* e não pela *extensão*.

Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. (FREIRE, 2001b, p. 27-28)

Por defender uma educação problematizadora e crítica, Freire (2006) se contrapõe à educação “bancária” que “coisifica” o(a) outro(a), transformando-o em mero(a) receptor(a) de informações, pela suposição de que é incapaz de produzir conhecimentos. Ao reconhecer que toda forma de prescrição se constitui em opressão, o autor ressalta sua recusa

aos “pacotes”, como meio de reformular o currículo, no contexto de sua atuação como Secretário Municipal da Educação de São Paulo.

É preciso afirmar que de forma alguma poderíamos pensar em estender às escolas – cuja vida diária, cujo mundo de relações afetivas, políticas, pedagógicas, constituem para nós o espaço fundamental da prática e da reflexão pedagógicas – os resultados de nossos estudos de gabinete para ser postos em prática. Por convicção política e razão pedagógica recusamos os “pacotes” com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base. Por isso mesmo é que, nos momentos que se seguem, do processo de reformulação curricular, estaremos conversando com diretoras, com professoras, com supervisoras, com merendeiras, com mães e pais, com lideranças populares, com as crianças. É preciso que falem a nós de como vêm a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário. (FREIRE, 2006, p. 43)

Para Freire (1998a) um dos caminhos táticos de professoras competentes, politicamente claras, críticas, que se afirmam profissionalmente como professoras, reside na desmistificação do autoritarismo dos pacotes e das administrações pacoteiras, na intimidade de seu mundo e no de seus(suas) alunos(as). Ao dizerem-se avançadas, estas administrações buscam introjetar o medo à liberdade no corpo das pessoas, que acabam hospedando a sombra do dominador dentro de si. Tal conduta representa uma forma menos clara de controle.

E o curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da *professora*, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras. (FREIRE, 1998, p. 16)

Diante da contradição explicitada por FREIRE (1998), não é possível aceitar que as prescrições dos “pacotes” possam contribuir para a formação de professores(as) que promovam a reflexão de seus(suas) alunos(as).

No entanto, como o próprio autor alerta, as propostas convencem os(as) formadores(as) de sua natureza inovadora, levando-os(as) a hospedar em si a ideologia autoritária da administração. A incorporação desta ideologia condiciona as mentes dos(as) formadores(as) e, conseqüentemente, a dos(as) professores(as), que não percebem a contradição das prescrições, imersos na profusão de propostas que seguem massificando teorias e concepções educacionais, de forma equivocada e opressiva.

Sem conseguir enxergar a situação de forma crítica, os(as) educadores(as) cedem a essa contradição e acabam contribuindo para a docilidade dos(as) educadores(as) em face das imposições políticas.

Valério acredita que mudanças poderão ser implantadas pelos(as) professores(as) a partir do material fornecido, mesmo admitindo que não é fácil mudar paradigmas. Justifica a dificuldade que os(as) professores(as) apresentam para adotar inovações pelo desequilíbrio, inquietação e transtorno que a mudança acarreta; reconhece a falta de apoio que muitos(as) gestores(as) demonstram para a viabilização da mudança; que o grande número de alunos(as) por classe é desfavorável à implantação de inovações, e à administração de problemas na sala de aula.

Ele admite que uma situação ideal se configuraria se os(as) educadores(as), fundamentados(as) em concepções e pesquisas, elaborassem seu próprio material, de acordo com as características dos(as) estudantes. No entanto, pressupõe que a única solução seja defender o material, pois não vislumbra outra perspectiva. Em seu depoimento, captamos a reprodução das contradições do sistema, e das inversões colocadas por ele na explicação dos problemas.

Uma destas inversões encontra-se na condição da mulher professora, quando se afirma que acumula funções e compromissos e, devido a este acúmulo, naturalizado socialmente, não encontra condições para estudar e dedicar-se ao trabalho, o que justifica a oferta de materiais prescritivos. Na verdade, a pauperização da docência relacionada, entre outros fatores, ao fato de representar uma profissão quase exclusivamente feminina, desencadeia o acúmulo de tarefas, para a manutenção da própria sobrevivência e da sobrevivência de seus(suas) filhos(as). Portanto, nesta análise invertida, a responsabilidade pela falta de tempo e de investimento na profissão é atribuída ao indivíduo, e não ao sistema que o desqualifica socialmente e profissionalmente.

Da narrativa de Valério, sobressai a crença na capacidade de todas as crianças para o aprendizado da leitura e da escrita e, por isso, indigna-se com os índices do SARESP, quanto ao baixo desempenho que elas apresentam nestes componentes curriculares. Entretanto, a aplicação de um material diferenciado é vista como solução para a alteração destes índices, somada à necessidade de transmitir conhecimentos aos(às) professores(as), sobre as propostas de alfabetização. Mas, ao reconhecer que não é fácil mudar paradigmas, o entrevistado declara que precisou desenvolver formas delicadas de trabalhar as propostas com os(as) professores(as). Para ele a necessidade de que os(as) professores(as) modifiquem suas práticas justifica a imposição do material oferecido pelo governo.

Ao refletirmos sobre as explanações de Valério, nos perguntamos a respeito das diferenças entre os procedimentos atuais de formação e as propostas tecnicistas iniciadas décadas atrás. Qual a diferença real (e não no plano do discurso) entre elas? Em quais aspectos a perspectiva atual de formação avança em relação à anterior? Precisamos estudar isso.

De acordo com Valério, algumas pessoas têm dificuldade para adotarem inovações, pois se sentem mais confortáveis em manterem os conhecimentos que detêm, do que adotarem conhecimentos que não dominam totalmente. Ao considerarmos essa possibilidade, nos colocamos a pensar: para aprender algo novo é preciso abandonar o velho? Aprendemos por substituição, por associação, por sobreposição? De acordo com Jean Piaget, em cuja teoria as pesquisas de Emília Ferreiro estão pautadas (pesquisas estas que marcam as obras que fundamentam as propostas da Secretaria de Estado da Educação), como os seres humanos constroem conhecimentos? Suponho que a resposta a esta questão poderá nos ajudar a analisar como as políticas públicas concebem a formação dos(as) educadores(as).

Valério nos conta que a mudança traz inquietações, desequilíbrios, transtornos, e por isso são rejeitadas. Talvez a rejeição não esteja relacionada ao que se propõe como inovador, mas à forma nada inovadora de se fazer a mesma proposição há anos. Os(as) professores(as) devem considerar os conhecimentos que os estudantes constroem; mas quem considera os conhecimentos dos(as) professores(as)? Esses conhecimentos são menos válidos que o conteúdo das propostas? São paralelos ou podem ser relacionados? O que a ciência produz está desvinculado da vida? Ela se sobrepõe à vida, ditando-lhe normas? Acreditamos no envolvimento dialético destes dois componentes do mundo humano: a ciência é produção humana, e a humanidade jamais é a mesma após as descobertas científicas. Portanto, o conhecimento se faz pela curiosidade humana, pela busca do *saber mais*<sup>54</sup>, e não poderia, devido a esta natureza, ser algo imposto, prescrito, aceito como verdade única e imutável.

O depoimento de Valério, assim como nossas experiências, comprovam que condições objetivas concretas colaboram para o impedimento das mudanças: falta de apoio das equipes gestoras, número inadequado de alunos(as) por classe, diferentes histórias e problemas dos(as) alunos(as), bem como a inabilidade dos(as) professores(as) para lidar com eles, e a falta de um bom planejamento. Essas condições comprovam a vida existente nas

---

<sup>54</sup> Este termo, expresso de forma semelhante ao *ser mais*, está relacionado à concepção de *curiosidade epistemológica*, elaborada por Paulo Freire.

escolas, gerada pelas relações que se estabelecem entre as pessoas, e atingida por manifestações materiais e ideológicas da administração pública.

Se considerarmos, numa perspectiva otimista, que a Secretaria da Educação realmente objetiva melhorar o atendimento dos(as) alunos(as), por meio de propostas e projetos pedagógicos, como Valério acredita, poderá atingir tal objetivo somente pela implantação de novos currículos, metodologias ou abordagens teóricas? Concordamos que os projetos são importantes e necessários, mas quando fundamentados em uma única abordagem teórica, e assumidos de forma isolada em relação a outros fatores que interferem na qualidade da educação, se tornam ineficientes.

Ao tecer considerações sobre o efetivo compromisso do poder público com a mudança das escolas, Freire (2006) explicita as condições necessárias a essa mudança, inclusive nos planos ético e estético.

[...] não podemos falar das metas educativas sem nos referirmos às condições materiais das escolas. É que elas não são apenas “espírito”, mas “corpo” também. A prática educativa cuja política nos cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas.

Em última análise, precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade; que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. Só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores. O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar aos alunos da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados. Neste sentido é que reparar rapidamente as escolas é já mudar um pouco sua cara, não só do ponto de vista material mas, sobretudo, de sua “alma”. Precisamos deixar claro que acreditamos em quem e respeitamos quem se acha nas bases. Reparar, com rapidez, as escolas é um ato político que precisa de ser vivido com consciência e eficácia. (FREIRE, 2006, p. 34)

Ao recordar as mudanças que efetivou em sua prática pedagógica, Valério explica que teve o cuidado de informar os familiares sobre suas opções, mas, ao contrário dele, muitos(as) professores(as) temem o questionamento de pais e mães. De fato, o receio ao questionamento acompanha a profissão docente em todos os níveis em que ela se dê. Não somos preparados para enxergamos o questionamento dos(as) outros(as) como algo que nos ajuda a pensar e crescer profissionalmente. Encaramos o questionamento como um inimigo, uma ameaça, uma agressão ao que representamos socialmente. É inadmissível que alguém duvide de algo que sabemos, que desafie nossas verdades. Talvez isso esteja relacionado à nossa *inexperiência democrática*, de que nos fala Paulo Freire.



O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isto não ocorra explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo. (FREIRE e FAUNDEZ, 2002a, p. 46)

Para Freire e Faundez (2002a), o educador autoritário é aquele que teme a pergunta pela resposta que deverá oferecer. A repressão à pergunta é apenas uma dimensão da repressão maior: a do ser inteiro, à sua expressividade. Numa perspectiva libertadora, democrática, um dos pontos de partida para a formação de um(a) educador(a) seria: O que é perguntar? (FREIRE e FAUNDEZ, 2002a)

Valério teve a oportunidade de conhecer pesquisas importantes, ao participar de eventos na universidade. Ouviu palestras a respeito do processo pelo qual os(as) professores(as) se constroem, as quais enfatizavam a necessidade de uma aprendizagem constante. Revelou que é preciso estudar as práticas bem sucedidas de bons(as) professores(as), que não são valorizadas nem divulgadas. Sua memória anuncia que a universidade tem importantes contribuições a oferecer à formação dos(as) educadores(as) da rede pública, sob diversas formas. Por isso, é preciso que esteja sempre disposta a dialogar com eles(as), e não apenas falar a eles(as).

Ao tratar das ações que empreendeu, como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, Freire (2006) expõe importantes posicionamentos sobre a necessária relação entre a universidade e as escolas, que devemos considerar:

Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino.

Considero também que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa. (FREIRE, 2006, p. 81-82)

Sobre seu trabalho como formador, Valério declara que é um privilégio: trabalhar na Diretoria de Ensino, pois aprende muito por meio dos eventos e capacitações dos quais participa; ter acompanhado a implantação da maioria dos projetos e programas do governo estadual; poder modificar sua visão de mundo, escola e educação, e contribuir para a formação dos(as) educadores(as). Entretanto, também admite que há muito a ser feito para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas: valorização salarial dos(as) professores(as), escola de tempo integral, garantia de capacitação em horário de trabalho para

todos(as) os(as) professores(as), diminuição do número de alunos(as) por classe, construção de uma coordenação pedagógica nas escolas, em condições de acompanhar e orientar a implantação do currículo, etc.

Subjacente a esta declaração percebemos o indiscutível vínculo entre a formação dos(as) educadores(as) e as condições de trabalho, que deverão se constituir em fortes lutas de todos(as) que trabalham e se interessam pela educação.

## 6 ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE JOSÉ

Então, contraditoriamente, eu nunca tinha lido uma frase, uma linha na minha vida, sobre formação contínua, educação permanente, treinamento de professores! Contraditoriamente, primeiro fui vivenciar, e depois eu fui fazer a leitura [...]

José

Para a identificação dos elementos que se destacam na constituição de José, como formador de educadores(as), percorremos as mesmas etapas do processo de análise da história de Valério: leitura profunda do texto da história de vida; classificação e codificação dos elementos constitutivos de acordo com categorias pré-estabelecidas (eixos do roteiro) e subcategorias empíricas, vinculadas às categorias; incorporação dos elementos em dimensões transformadoras e limitadoras; descrição e interpretação dos elementos identificados; discussão das análises com os sujeitos investigados.

Reafirmamos que as dimensões transformadoras e exclusoras, utilizadas para a classificação e análise das informações desta pesquisa, são componentes peculiares da Metodologia Comunicativa Crítica. A fim de adequarmos tais dimensões à natureza deste trabalho e às características de seus participantes, preferimos utilizar o termo limitadoras, ao invés de exclusoras, pois os formadores enfrentam barreiras que se impõem à construção de sua trajetória e ao seu trabalho como educadores, mas que não eliminam suas possibilidades de constituição como profissionais da educação. Portanto, não enfrentam *situações-limite* que possam colocá-los à margem do sistema social e do sistema de ensino.

As dimensões transformadoras são utilizadas com o mesmo sentido oferecido pela Metodologia Comunicativa Crítica, ou seja, são condições que favorecem a inserção dos formadores no mundo profissional.

Esclarecemos, mais uma vez, que a inserção de informações iguais em quadros de categorias diferentes se deve a uma tentativa de interpretação da constituição profissional como processo histórico, que envolve a intersecção de aprendizagens, e não pode ser concebida como uma seqüência de etapas estanques e fragmentadas. Vista desta forma, uma experiência que se faz no âmbito da docência pode contribuir sobremaneira para a construção de conhecimentos voltados à educação dos(as) educadores(as).

Ao estabelecermos relações entre algumas experiências *fundantes* para a constituição dos sujeitos enquanto formadores, é possível identificar como foram se envolvendo com a profissão, ao se formarem junto a outros(as), dentro e fora das instituições.

Na verdade, os quadros, bem como sua análise, pretendem evidenciar o *parentesco entre tempos*, que está presente na história de cada indivíduo, cada profissional.

As informações colhidas por meio das narrativas de José foram complementadas com outras encontradas em sua tese de Doutorado, que traz uma breve apresentação de sua trajetória profissional. Algumas notas de rodapé também são extraídas deste material.

Assim como Valério, José realizou a leitura das informações classificadas e analisadas pela pesquisadora e compartilhou argumentos sobre as mesmas, de forma dialogada, contribuindo para a elaboração dos resultados. Neste diálogo, os argumentos utilizados pela pesquisadora e pelo pesquisado são considerados numa relação de igualdade, e confrontados sob o critério de validade, e não de poder. O diálogo também propicia o esclarecimento de dúvidas e o aprofundamento de aspectos que se mostram artificiais no trabalho.

As narrativas de José não trazem tantos detalhes sobre a história de sua vida, como verificamos nas narrativas de Valério; elas se mostram mais ricas em discussões sobre questões da Educação e da Formação dos(as) Educadores(as). Tais discussões ajudarão a compor o texto das análises. No entanto, ambas oferecem importantes elementos para refletirmos sobre a constituição dessas pessoas como formadores de educadores(as).

## 6.1 Vida anterior à escolarização

**QUADRO 9. ANÁLISE DA CATEGORIA VIDA ANTERIOR À ESCOLARIZAÇÃO – História de vida de José**

DIMENSÕES DOS ELEMENTOS	TRANSFORMADORAS	LIMITADORAS
<b>SUBCATEGORIAS</b>		
<b>Mãe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dona de casa</u>;</li> <li>• <u>Valorizava a escola</u>, apesar da pouca escolaridade (séries iniciais incompletas);</li> <li>• <u>Encaminha o filho ao Jardim da Infância</u> (1948) pois era muito levado;</li> <li>• <u>Selecionava o perfil das professoras mais rigorosas</u>, disciplinadoras como ela, para os filhos;</li> <li>• <u>Conhecia todas as professoras</u>, pois moravam no mesmo bairro;</li> </ul>	
<b>Família</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Pai: comerciante</u>;</li> <li>• <u>Origem italiana: acesso à cultura e à língua italianas</u>;</li> <li>• <u>Casa freqüentada pela comunidade italiana</u>;</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Educação tradicional;</u></li> <li>• <u>Apóia suas atitudes de estudo;</u></li> <li>• <u>Foi alfabetizado pelas primas, da forma tradicional</u></li> </ul>	
<b>Religião</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Religião católica tradicional</u></li> </ul>	

Selecionar e organizar, no quadro acima, os elementos que se sobressaem, na vida de José, antes de seu primeiro contato com as instituições de ensino, exigiu de nossa parte uma leitura cuidadosa de suas narrativas, considerando seu olhar atual, como pessoa e profissional, que tece caminhos de ida e volta ao passado para resgatar trechos valiosos que constituem sua história. Poucas informações sobre a socialização familiar durante a infância foram reveladas em pormenores, a fim de que pudessem permitir o estabelecimento de maiores relações entre o vínculo com pais, irmãos, parentes, amigos, lugares, acontecimentos e sua constituição como homem e educador.

Por outro lado, devemos admitir que o roteiro de enunciados, que serviu de apoio à reconstrução da própria história, oferecido aos entrevistados nesta pesquisa, tinha por objetivo permitir que narrassem livremente sobre o que a memória apontasse como relevante, em cada momento vivido. Além disso, a oportunidade que os participantes tiveram de rever e avaliar suas lembranças, depois de transcritas, podendo optar por modificarem seus textos, extraindo, trocando ou acrescentando fragmentos, demonstra o respeito que mantemos quanto às suas escolhas, ou seja, o que desejam que seja compartilhado com a pesquisadora e os(as) leitores(as) da tese. Os pressupostos da Metodologia Comunicativa Crítica exigem tal respeito, ao mesmo tempo em que defendem o posicionamento honesto da pesquisadora, que não poderá omitir questionamentos, análises, discussões que julgue necessárias ao estudo das informações, de acordo com o referencial teórico adotado.

Portanto, em todas as fases de coleta e análise das informações, trabalhamos apenas com aquelas que são oferecidas, apreciadas pelos sujeitos pesquisados e, posteriormente, consensuadas por meio do diálogo, para maior compreensão e explicação do problema estudado.

Neste sentido, identificamos elementos de forte influência no processo de constituição de José, que se mostraram positivos para sua formação como ser humano (homem e educador), desde seus primeiros anos de existência: a mãe, a vida familiar e a religião. Estes elementos foram responsáveis pelo convívio com uma educação tradicional, rigorosa em relação ao comportamento disciplinado, e coerente com o contexto social e o sistema educacional da época. A socialização familiar também lhe possibilitou o acesso à

cultura e à língua italiana, cultivadas pelo povo imigrante que adotava o Brasil como nova terra.

Favorecido pelo contato íntimo com a linguagem e os modos de ser italianos, José tornou-se naturalmente bilíngüe, o que facilitou suas interações em visita à Itália, depois de adulto. Recorda-se, com grande satisfação, da comida, da música, do cinema italianos, que aprendeu a apreciar; da comunidade italiana que freqüentava sua casa, fortalecendo seu envolvimento com tempos e espaços vividos por outras pessoas, em outro país, dos quais se apropriou como seus.

Sua condição de classe média permitiu-lhe outra vantagem social - cursar o Jardim da Infância, em uma instituição de ensino privada, administrada por freiras, dentro de um período histórico em que tais oportunidades eram raras às crianças. As experiências no Jardim da Infância tornaram especiais as marcas que o corpo registrou: a hora do lanche, revivida com o cheiro da mexerica que levava na lancheira, os detalhes do prédio do colégio, que permaneceram intactos devido às reformas, o tamanho e a imponência que as freiras representavam para o olhar de uma criança de quatro anos.

José se recorda da polidez que deveria utilizar ao solicitar saída para o banheiro. Não era permitido expressar-se usando a palavra banheiro; as crianças deveriam pedir para irem ao “quartinho”, o que sugeria discrição nos modos de falar e agir socialmente.

Muitos anos depois, ao visitar o colégio para ministrar uma palestra, experimentou uma sensação mágica, de reencontro com a própria história, de proximidade com momentos e situações que permearam a infância dentro da instituição.

Além das características mencionadas, a família sempre atuou como grande encorajadora dos estudos de José, valorizando sua capacidade, seu empenho e suas iniciativas com relação à busca por conhecimento e à trajetória como educador. As relações familiares também possibilitaram o aprendizado da escrita e da leitura, antes que pudesse iniciar o processo de alfabetização na escola. Isso é revelado pelo pesquisado ao descrever o encontro com as primas, estudantes da Escola Normal, ao freqüentar a casa da avó, que lhe proporcionavam “lições”, pautadas em uma cartilha.

Presença fundamental, de interferência profunda na constituição de José, foi atribuída à sua mãe, que se mostrava rigorosa na educação dos filhos, buscando garantir o bom comportamento social dos meninos, que mostravam-se levados e deveriam ter disciplina. Ao falar sobre o perfil de sua mãe José enfatiza que, embora contasse com poucos anos de escolarização, ela manifestava enorme valor pelos estudos. Movida pela preocupação com a disciplina e com a escolarização, o matriculou no Jardim da Infância aos quatro anos.

Envolvida integralmente com a educação dos filhos, e privilegiada por residir bem próxima à escola, e no mesmo bairro em que moravam as professoras, a mãe de José conseguia observar de perto o que acontecia dentro da instituição. Procurava conhecer as professoras e garantir que seus filhos permanecessem com as mais rígidas, com aquelas que se identificassem com seus valores e posturas, a fim de que as crianças não tivessem a chance de transgredir as regras de conduta e educação.

Conforme afirma José, ao encaminhar os filhos mais cedo à escola, e aproximar-se do trabalho que ela realizava, observando o perfil das professoras, sua mãe proporcionava a continuidade e o fortalecimento de uma educação tradicional, católica, rigorosa. Tal educação, que sofreria rupturas no futuro, quando o filho iniciasse a profissão de educador, provocou reflexões a José:

Enfim, então, eu tenho essa trajetória de escolaridade, uma família católica, apostólica romana, tradicional... Isso é muito interessante, porque eu descobri depois que a escola não é tradicional sozinha! A pedagogia tradicional não é sozinha, ela reflete, é claro, o social. (José)

Após analisarmos os depoimentos, reflexões, opiniões do pesquisado, identificando a relação positiva que mantém com os elementos apontados como relevantes para sua constituição, neste período da vida, e ao analisarmos a articulação desses elementos à trajetória profissional de José, em seu conjunto, podemos afirmar que a socialização familiar foi amplamente transformadora, pois favoreceu a formação de um bom educador, bem sucedido, organizado, responsável, comprometido politicamente com uma educação de qualidade na rede pública de ensino. Por outro lado, essa socialização também permitiu que José se adequasse melhor à maneira igualmente tradicional pela qual o sistema educativo operava, o que é revelado por ele neste trecho:

Então é muito interessante como a minha escolaridade foi muito coerente com a minha família, com o nível sócio-econômico e cultural da minha família [...] (José)

De fato, a socialização familiar e a escolar não se encontram desvinculadas do sistema social, pois são produzidas dentro deste sistema, de acordo com determinada cultura e cada momento histórico. Isso não significa que os microssistemas, como a escola, a igreja e a família, se constituam em meras reproduções do macrossistema, cujas bases são edificadas sob condições políticas, econômicas e de produção. A ação de pessoas e de grupos representa potenciais influências sobre os caminhos pessoais e profissionais traçados pelos indivíduos.

Pessoas e grupos podem, por uma relação de condições, optar por adequar-se a situações, ou resistir a elas.

Freire (2005a) explica que, enquanto seres humanos que se encontram no mundo, com o mundo e com os outros, possuímos contextos mais imediatos, que se desdobram em outros espaços. Nos novos espaços, o adulto do presente, vendo em si a criança do passado, aprende a ver melhor o antes visto. Nestes espaços, com diferentes não-eus, nos constituímos como *eu*. “Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante”. (FREIRE, 2005a, p. 24) O enraizamento que estabelecemos em nossa localidade nos oferece possibilidades de nos mundializarmos.

Por tais características, não somos seres simplesmente adaptáveis aos contextos, como os animais, mas, ao nos integrarmos ao mundo, intervimos nele e o transformamos. Esta capacidade nos permite contar a história, fazê-la e refazê-la, enquanto sujeitos que também são feitos e refeitos por ela, pois somos seres inacabados e conscientes deste inacabamento. (Freire, 2005a)

No caso da família de José, a educação tradicional, enquanto resultado de uma formação religiosa e de um regime político ditatorial, representava também o caminho adequado para manutenção das condições de classe média. Crianças bem acomodadas a um sistema escolar rigoroso, disciplinar, impositivo, teriam mais condições de serem bem sucedidas, enquanto pessoas e profissionais. Agir de forma contrária, oferecendo resistência às regras autoritárias de comportamento e a modos passivos de pensar, poderia resultar em exclusão do sistema social e escolar. Como membros de uma sociedade marcada pela ditadura, pelo poder incontestável de certas camadas da população, pais e mães compreendiam as condições adversas que seus(suas) filhos(as) poderiam enfrentar, e zelavam pela proteção social dos(as) mesmos(as), garantida pela escola.

Em suas discussões sobre a educação oferecida nas escolas, apesar de denunciarem o autoritarismo presente nas práticas, anunciando a necessidade de uma formação progressista, Freire e Guimarães (2001) esclarecem que não negam a escola, nem a entendem como boa ou má. A escola é compreendida pelos autores como uma instituição histórico-social, que enfrenta problemas de ordem política, pois responde aos objetivos e intenções de um dado governo. Apesar de obstruírem o processo normal de desenvolvimento das pessoas, Freire *et al* (2009) acreditam que a solução não é abolir as escolas, como defendia o amigo Ivan Illich, mas torná-las melhores, reorientando-as científica e politicamente. Este papel de transformação das escolas caberia aos bairros.



Nos tempos atuais, a necessidade de acordos, questionamentos, conhecimentos, demandados por interações sociais mais democráticas, exige a capacidade de exercer o diálogo respeitoso nas relações humanas, dentro e fora das instituições, pois relações de poder arbitrárias e autoritárias não se sustentam mais. Dentro das escolas, frequentemente verificamos o confronto entre gerações de pessoas e grupos que carregam histórias diferentes, marcadas por seus contextos históricos, suas relações familiares e sociais. O diálogo é necessário ao entendimento às diversas formas de ser e agir e, portanto, pode evitar conflitos, preconceitos, injustiças, que distanciam as pessoas e criam barreiras às relações humanas e ao trabalho pedagógico na escola.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. [...] Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelo sujeito dialógicos, não a de um pelo outro. conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 2004, p. 79)

Por meio do diálogo, as pessoas pronunciam o mundo e o transformam, ganhando significação enquanto seres humanos. “A relação dialógica – comunicação e a intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – é indispensável ao conhecimento”. (FREIRE, 2005a, p. 80)

## 6.2 Escolarização

**QUADRO 10. ANÁLISE DA CATEGORIA *ESCOLARIZAÇÃO* – História de vida de José**

DIMENSÕES DOS ELEMENTOS	TRANSFORMADORAS	LIMITADORAS
<b>SUBCATEGORIAS</b>		
<b>Jardim da Infância (1948-1950)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Colégio de freiras</u>: encontro com a escola (marcas interessantes), educação tradicional;</li> <li>• <u>Rituais (filas); exigência de linguagem polida</u>;</li> <li>• <u>Escolarização coerente com a família</u>, com seu nível sócio-econômico;</li> <li>• <u>Freiras desenhavam e escreviam muito bem</u>;</li> </ul>	
<b>Séries Iniciais do EF (Primário) (1951-1955)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Escola muito próxima de sua casa</u>;</li> <li>• <u>Memória grata</u>: lembrança de cada professora, seus nomes, suas</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>didáticas, suas aulas e salas;</li> <li><u>Professoras bem arrumadas: de classe média;</u></li> <li><u>Professora da 2ª. série:</u> rigorosa, elegante, mantinha rituais; conferia o asseio e organização das crianças; encapava os cadernos dos(as) alunos(as) com capricho</li> </ul>	
<b>Séries Finais do EF (Ginásio) (1956-1960)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Menos rigoroso;</u></li> <li><u>Professor de Ciências (geólogo):</u> pessoa interessante; excelente professor; aulas ricas. Alimentou seu sonho de ser geógrafo. Organizava visita a museus; grande impacto nessa fase;</li> <li><u>Inicia coleção, classificação e estudo de minerais:</u> influenciado pelo professor de Ciências;</li> <li><u>Professora de Latim:</u> aconselha sua mãe a encaminhá-lo à Escola Normal, pois seria excelente professor.</li> </ul>	
<b>Ensino Médio (Escola Normal) (1961-1963)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Educação tradicional;</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Incutiu-lhe a concepção de que os conhecimentos adquiridos seriam aplicados posteriormente;</u></li> <li><u>Não o ensinou a alfabetizar;</u></li> </ul>
<b>Curso de Aperfeiçoamento (1964)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Descolamento com a realidade vivida pelos alunos</u></li> </ul>

Ao retratarmos a socialização familiar de José, ressaltando o papel fundamental de sua mãe para sua constituição enquanto pessoa e educador, introduzimos discussões sobre o início de sua escolarização, que ocorreu precocemente em relação às características da sociedade dos anos de 1940. Escolas que oferecessem Educação Infantil, ou Jardim da Infância, como era denominado na época, não eram comuns no interior, nem nas grandes cidades. Então, sua mãe o matriculou numa escola particular, mantida por uma Ordem Religiosa Católica, que desenvolvia uma educação tradicional, disciplinadora e rigorosa, semelhante à educação aplicada no lar.

Portanto, desde muito cedo, a formação de José já era compartilhada entre a família e uma instituição de ensino; ambas mantinham valores e posicionamentos semelhantes, colaborando para a inserção tranqüila que faria em um sistema escolar e um contexto social, coerentes com a conduta familiar. O empenho de sua mãe em garantir professoras rigorosas para os filhos, consciente ou inconscientemente, apontava para o intuito de torná-los capazes de mover-se com sucesso na sociedade da época. Afinal, devido à experiência de vida que carregam, as lutas que travam, as dificuldades que enfrentam, enquanto trabalhadores(as) e cidadãos, os pais e mães reconhecem os meios mais apropriados

de vencer os obstáculos sociais, a fim de obter sucesso, respeito e valorização em diversos âmbitos.

Enquanto sujeitos que interagem no contexto social, cultural, econômico em que vivem, percebendo suas possibilidades e limitações, no trânsito que realizam por ele, pais e mães procuram colocar à disposição de seus filhos e filhas modos de ser, pensar e agir que lhes proporcione proteção social e sucesso profissional. Um meio importante que viabiliza esse objetivo das famílias é o sistema educacional e, pela convicção que detêm sobre isso, valorizam tanto a escola.

Os seres humanos, cuja natureza se constitui social e historicamente, fazem-se conscientes de sua inconclusão e, por isso, colocam-se num processo de busca permanente. A consciência do próprio inacabamento torna as pessoas educáveis. “O inacabamento sem a consciência dele engendra o *adestramento* e o *cultivo*. Animais são adestrados, plantas são cultivadas, homens e mulheres se educam”. (FREIRE, 2005a, p. 75)

Uma das raízes da educação, e que a faz especificamente humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. A permanência da educação também está no caráter de constância da busca, percebida como necessária. Da mesma forma, aí se enraíza o fundo metafísico da esperança. Como seria possível a um ser conscientemente inconcluso se inserir sem esperança numa busca permanente? Minha esperança parte de minha natureza enquanto projeto. Por isso sou esperançoso, e não por pura teimosia”. (FREIRE, 2005a, p. 75)

José conheceu, desde os primeiros anos de vida, os rituais disciplinadores das instituições, bem como a importância de empenhar-se nos estudos, de forma organizada e atenta à estética, rigorosa e responsável. Ele esteve imerso neste modelo educativo desde o Jardim da Infância, por meio das filas, dos procedimentos das freiras, de suas exigências quanto à linguagem, de sua bela e bem estruturada forma de escrever e desenhar. Esse ciclo de escolarização tradicional se estende até o nível superior, como veremos depois, ao testemunharmos as narrativas de José sobre o curso de Pedagogia.

O pesquisado demonstra guardar detalhes de sua experiência nos anos iniciais do Ensino fundamental, chamado na época de Curso Primário, que funcionava nos Grupos Escolares, e revela ter uma “memória grata” de sua escolarização nesta etapa. Lembra-se dos nomes das professoras, de suas características, da aparência física, de suas aulas, a didática que adotavam, as salas onde estudava. Conservando, dentro de si, o olhar da criança sob o foco crítico do adulto, José afirma que suas professoras eram bem arrumadas, de classe média, sérias.

Ele recorda, de forma especial, a professora da segunda série, que era muito rigorosa e não sorria. Sua imagem ficou guardada em uma foto que ele diz encontrá-la bem vestida, com os alunos perfilados de maneira crescente (do menor para o maior), mantendo a “cara bem fechada”. A professora mostrava-se muito exigente quanto aos rituais de fila, organizadas de acordo com o tamanho dos alunos, que deveriam guardar certa distância dos colegas, e quanto à supervisão do asseio com o corpo e a roupa das crianças – cabelos penteados, corpo e roupa limpos, sapatos engraxados. Os rituais também envolviam a entrada na sala de aula e a determinação de ordens para o momento certo de sentar e sobre como sentar nas carteiras. O rigor com a organização mostrava-se, inclusive, na atitude de encapar os cadernos das crianças de maneira impecável, caprichosa.

Quanto às lembranças do Ginásio (correspondente ao segundo ciclo do Ensino Fundamental nos dias de hoje), José narra a influência marcante do professor de Ciências, que era geólogo, profissional muito competente que preparava aulas ricas, interessantes. Devido às suas características e à qualidade de suas aulas, permeadas por visitas a museus, esse professor despertou em José o sonho de também ser geólogo, e o desejo de realizar uma coleção de minerais. A proporção desta influência se mostrou na dedicação de José em estudar e classificar os minerais que reunia, e não apenas em acumulá-los. A idéia foi bem aceita e estimulada pela família, que valorizava atitudes de estudo. Apesar do impacto provocado pelo trabalho de seu professor, José declara que o sonho não se manteve por muito tempo, pois o pai e a mãe não tinham condições de enviá-lo a outra cidade para realizar estudos sobre a área do conhecimento que tanto queria. A perspectiva de fazer geologia se desfez.

A experiência de José nos mostra as possibilidades e limites que envolvem o processo educacional. “Talvez uma das melhores maneiras de conceituar a educação seja dizer que ela não pode tudo, mas pode alguma coisa”. (FREIRE, 2001a, p. 168) Cabe aos(às) educadores(as) questionarem se é possível viabilizar o que às vezes não parece possível, pois, somente os seres humanos, enquanto seres históricos, que tornaram-se capazes de significar o mundo, por meio da experiência, são capazes também de decidir sobre modificá-lo ou não. A possibilidade e a dificuldade de mudar são inerentes à presença das pessoas no mundo, como sujeitos e objetos da história. Por isso, somos seres condicionados, mas não determinados por ela.

Houve um tempo em que se pensou que a educação podia tudo e houve um tempo em que se pensou que a educação não podia nada. Acho que o grande valor da educação está em que, não tendo tudo, pode muita coisa. Assim, uma das tarefas da gente, como educador, é exatamente refletir sobre o que é possível. E o que é possível está histórica, social e ideologicamente condicionado também. [...] Quer dizer, é preciso descobrir, afinal de contas, os condicionamentos históricos, sociais, políticos etc., em que as possibilidades se dão ou não se dão. E só diagnosticar essas possibilidades é uma enorme tarefa do educador e da educadora, ao lado de outros profissionais. (FREIRE, 2001a, p. 171)

O caminho rumo à carreira de educador foi impulsionado por uma professora de Latim, que também lecionava no Ginásio, e manifestou sua opinião de que José seria um excelente professor. Numa ocasião, ao conversar com José e sua mãe, os aconselhou a procurarem uma Escola Normal para ele. Então, decidiram por esta profissão.

A Escola Normal, tão tradicional quanto os níveis de escolarização anteriores que havia vivenciado, fez com que José construísse a idéia de que os conhecimentos adquiridos no curso seriam posteriormente aplicados na prática. Essa concepção entrou em confronto com as experiências iniciais em sala de aula, após formar-se e atuar nas Classes de Emergência, causando aflições, questionamentos, contradições a serem resolvidos por José.

A formação tradicional, que havia realizado com tanta competência, entrou em choque com a nova realidade social encontrada nos bancos escolares – crianças oriundas de famílias de classes populares operárias, formadas por migrantes que procuravam empregos nos centros urbanos em crescimento, devido ao processo de industrialização que se intensificava. Nesse contexto dos anos de 1960, em que as famílias necessitavam de escolas para seus(suas) filhos(as), verificou-se a expansão da escola pública de maneira improvisada, pois as escolas funcionavam em barracões de madeira erguidos para atender às demandas por educação.

Nas discussões que apresenta sobre as primeiras experiências docentes dos(as) jovens professores(as), Freire (1998) analisa que ninguém está isento de inseguranças, ou medo, de não ser capaz de conduzir os trabalhos e contornar as dificuldades. Frequentemente, a situação concreta que os(as) jovens professores(as) enfrentam na sala de aula não tem a ver com as preleções teóricas que se acostumaram a ouvir. O autor afirma que o medo é um direito que corresponde ao dever de educá-lo e assumi-lo, para superá-lo. Além do medo, outra questão fundamental a ser considerada é a necessidade de uma formação das(os) futuras(os) professoras(os) para uma “leitura” atenta d os(as) alunos(as), como se fossem um texto a ser compreendido.

Os gostos de classe, os valores, a linguagem, a prosódia, a sintaxe, a ortografia, a semântica, quando a inexperimentada professora de classe média assume seu trabalho em áreas periféricas da cidade, tudo isto é quase sempre tão contraditório que a choca e assusta. É preciso, porém, que ela saiba que a sintaxe de seus alunos, sua prosódia, seus gostos, sua forma de dirigir-se a ela e a seus colegas, as regras com que brincam ou brigam entre si, tudo isso parte de sua *identidade cultural* a que jamais falta um corte de classe. E tudo isso tem de ser acatado para que o próprio educando, reconhecendo-se democraticamente respeitado no direito de dizer “menos gente”, possa aprender a razão gramatical dominante por que deve dizer “menos gente”. (FREIRE, 1998, p. 67-68)

Em 1964, após terminar a Escola Normal e ingressar em um Curso de Aperfeiçoamento, José participou de censos, na periferia de sua cidade, a fim de registrar o nome e a idade das crianças para a formação de salas de aula. Neste mesmo ano, começou a lecionar para essas crianças, assumindo uma classe de primeira série.

O ciclo de formação tradicional, que fora cumprido com tanta competência e que se identificava com a socialização familiar, tornou-se incompatível com a nova realidade escolar enfrentada por José. Esta nova situação, tão distante de suas experiências até este momento, revelou-se um desafio, trazendo-lhe perguntas intrigantes sobre a própria trajetória.

Foi quando eu constatei que a Escola Normal não tinha me ensinado nada! E eu tinha sido um bom aluno! E aí era estranho, porque... como é que eu fui um bom aluno, e eu só tinha notas boas, e eu não sabia dar aula direito, e eu não sabia alfabetizar! (José)

Em seu depoimento, José lamenta que os(as) educadores(as) da atualidade sofram com o enfrentamento do mesmo problema em relação ao curso de Pedagogia, o qual tem sido alvo de discussões e reformas, após a Lei 9394 de 1996, que estabelece a formação de nível superior como requisito mínimo para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Até este momento, desde a Lei 5692 de 1971, o curso de Pedagogia destinava-se à formação dos especialistas (administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores) e dos formadores(as) de professores(as) da Escola Normal, que passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério, oferecida em nível de Segundo Grau (Ensino Médio) profissionalizante.

Podemos observar que a coerência entre a socialização familiar, o processo de escolarização e a vida social, situados e datados naquele contexto histórico, permitiu que José fosse bem sucedido em cada etapa de sua constituição como educador. Ao deparar-se com contradições neste processo harmônico, iniciou uma busca por soluções aos problemas que se colocavam para sua ação pedagógica, junto às pessoas que o formaram.

Apesar dos aspectos positivos que envolvem uma formação tradicional, a Escola Normal não ofereceu condições para que José compreendesse a heterogeneidade da estrutura social, estratificada em classes, que manifestavam conhecimentos e formas de ser diferentes das suas, ajudando-o a trabalhar junto a elas. Sua formação como educador não esteve voltada à consideração crítica de indivíduos e grupos diferentes dentro da escola, que necessitavam ser encarados com a mesma capacidade para aprender e obter êxito em suas ações sociais e profissionais.

O depoimento de José evidencia os valores elitistas de classe média que predominam nos cursos de formação de educadores(as) e no modo como a escola organiza e desenvolve o trabalho pedagógico. Os saberes das classes populares continuam à margem do ensino dos diferentes conteúdos. Os critérios e pressupostos que orientam a prática das escolas não têm relação com a existência das massas populares, pois se apóiam na concepção preconceituosa de que o conhecimento se dá apenas na intimidade da escola. O que é construído fora dela não tem significação. Freire e Guimarães (2001) explicam que o distanciamento entre o que a escola ensina e o contexto no qual ela se situa, denuncia sua postura autoritária.

### 6.3 Formação Acadêmica

QUADRO 11. ANÁLISE DA CATEGORIA *FORMAÇÃO ACADÊMICA* – História de vida de José

DIMENSÕES DOS ELEMENTOS	TRANSFORMADORAS	LIMITADORAS
<b>SUBCATEGORIAS</b>		
<b>Pedagogia (1965-1968)</b> <b>Orientação Educacional (1969-1970)</b> <b>Formação acadêmica e mundo do trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Curso tradicional</u> (clássico e arcaico): valorização do ato de estudar, da organização intelectual e do trabalho (presente também em toda a trajetória de escolarização);</li> <li>• <u>Universidade privada conceituada</u>;</li> <li>• <u>Estudava à tarde, lecionava pela manhã</u>;</li> <li>• <u>Afastou-se por meses, pois assumiu aulas em cidade distante</u>; retorna à universidade em melhores condições em relação ao período em que partiu;</li> <li>• <u>Professor de Psicologia</u>: pessoa de difícil temperamento; aprendeu muito com ele; indicou oportunidades de trabalho no Experimental, escola na qual era mentor do currículo;</li> </ul>	
<b>Mestrado (1985-1988)</b> <b>Formação acadêmica e</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Realizava os estudos ao mesmo tempo em que trabalhava no CENAFOR</u>, com a formação de educadores(as);</li> <li>• <u>A pesquisa</u>, inspirada nas experiências</li> </ul>	

<b>mundo do trabalho</b>	de trabalho, permitiram mudanças nas concepções e práticas de formação, dentro de uma vertente crítica; <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Pesquisa</u>: ofereceu contribuições para a discussão de uma política de formação de educadores(as) em serviço, sob enfoques teóricos críticos.</li> </ul>	
<b>Doutorado (1994-1997)</b>  <b>Formação acadêmica e mundo do trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Representou a sistematização da experiência profissional</u> voltada à formação de educadores(as) em serviço;</li> <li>• <u>Traz a relação pesquisa-trabalho</u>;</li> <li>• <u>Contribuições à formação contínua de educadores(as)</u>.</li> </ul>	

No ano de 1965, após terminar seu Curso de Aperfeiçoamento, José ingressa no curso de Pedagogia, em uma universidade particular bem conceituada, na capital paulista. Durante as manhãs, continuava lecionando nas Classes de Emergência de sua cidade, e às tardes ia à universidade para estudar, em São Paulo. Enquanto isso, procurava colocar em prática os conhecimentos adquiridos na Escola Normal, ao mesmo tempo em que encarava dificuldades para ensinar as crianças, filhas de migrantes nordestinos.

José nos conta que sua formação acadêmica também foi tradicional, no sentido arcaico e no sentido clássico. Dos aspectos arcaicos, ele foi se desvencilhando aos poucos, a partir das experiências que o trabalho no interior das escolas oportunizou, mas manteve sempre a herança de alguns aspectos clássicos: a valorização do ato de estudar e a organização nos estudos e no trabalho. Neste sentido, a formação tradicional iniciada na família, que teve continuidade na escolarização básica e na Escola Normal, se completava no curso de Pedagogia.

Em 1967, quando ainda realizava seus estudos em nível superior, José ingressa no sistema estadual de ensino como professor efetivo da escola masculina do Bairro Pio Nogueira, após ter sido aprovado em concurso público. Entretanto, seu curto período de experiência em sala de aula não lhe permitiu acumular pontos suficientes para escolher uma classe em sua cidade, ou próxima a ela. Neste caso, a classe disponível para José foi atribuída numa cidade muito distante, próxima à divisa de São Paulo com o Mato Grosso do Sul. Isso o obrigou a pedir afastamento da universidade por alguns meses, sem deixar de realizar os estudos e trabalhos, para retornar por meio de pedido de remoção.

Apesar do ingresso de José na profissão ter se realizado em uma cidade distante, causando-lhe dificuldades para continuar seus estudos próximo à família, não consideramos tal experiência limitadora para a vida profissional do indivíduo. Afinal, logo



após sua saída da Escola Normal e do Curso de Aperfeiçoamento, já consegue ser aprovado em concurso público e ingressar na profissão como professor efetivo. Sua formação havia permitido o bom desempenho no processo seletivo para o cargo de professor e para o ingresso em um bom curso superior. Além disso, a universidade ofereceu condições favoráveis para a continuidade de seus estudos, situação que, somada às características do indivíduo que apreciava o ato de estudar, proporcionou-lhe melhores oportunidades de inserção profissional em instituições responsáveis pelas políticas educacionais. Por outro lado, não identificamos em sua própria narrativa evidências sobre aspectos negativos desta experiência. Ao contrário, José apontou somente aspectos positivos sobre ela, que lhe trouxeram crescimento.

Enquanto aguardava a oportunidade de retornar à sua cidade, José estudava bastante, lendo e discutindo os livros indicados pela universidade, junto aos(às) colegas professores(as), que também eram de outras cidades, e lecionavam na mesma escola que ele, ou em escolas próximas. Estes estudos coletivos, feitos para otimizar o tempo vivido fora da escola, em um espaço do hotel onde ficavam, constituíram-se em suas primeiras atividades de formação, embora não tivesse consciência disso naquela época. Os detalhes sobre esta experiência estão expostos no quadro “Trajetória profissional como docente”.

Durante as rodas de leitura, José e seus(suas) professores(as) tiveram a oportunidade de repensar suas concepções e práticas. Para ele, este momento representou o início de uma desconstrução do paradigma tradicional de escola. Uma das leituras que marcou profundamente as discussões foi “Summerhill”, um livro do professor e escritor escocês Alexander Sutherland Neill, que fundou em 1921 uma escola<sup>55</sup> na Inglaterra, na qual os estudantes tinham total liberdade, faziam as regras que regiam o cotidiano e optavam pelas aulas que desejavam ver.

O estudo da obra, por esses(as) educadores(as) que haviam passado por um sistema de escolarização tradicional, e repetiam as práticas vividas neste sistema em suas aulas, desencadeou fortes emoções e mudança de atitudes, frente à crítica de seus rígidos métodos e rituais. Esse momento de encontro para estudos e planejamento, que nasceu para aproveitamento do tempo e para favorecer os estudos universitários, provocou transformações nas pessoas, que passaram a refletir seus modos de ser, pensar e agir.

Na trajetória de José como professor e formador, podemos encontrar diversas ocasiões em que os estudos proporcionaram avanços em seu pensamento e sua prática educacionais, principalmente quando se tratavam da produção de autores(as) que assumiam

---

<sup>55</sup> Informações sobre esta escola, que ainda se encontra em funcionamento, podem ser encontradas no site <http://www.summerhillschool.co.uk/>

uma perspectiva crítica de educação, escola e sociedade. As atitudes de estudo e pesquisa, fomentadas pelas instituições de ensino que freqüentou no decorrer da carreira, estimularam o desenvolvimento de uma postura questionadora, crítica, inovadora, capaz de uma análise mais abrangente da realidade social e escolar.

Ao retornar à universidade, José percebe que obteve grande crescimento, e que voltava melhor em relação ao momento em que precisou se afastar.

Durante seus estudos na universidade, um professor que trabalhava com disciplinas da Psicologia (Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, etc), se mostrou uma importante influência na formação de José. Este professor, muito competente e de difícil e instável temperamento, era muito admirado por ele, pois era evidente que poderia aprender muito com seus ensinamentos. José conseguia distinguir o bom professor mesmo diante de características pessoais complicadas. Este professor recomendou aos(as) alunos(as) que procurassem o Grupo Escolar Experimental, na qual havia trabalhado como mentor do currículo, pois a escola necessitava de professores(as).

Nesta ocasião, José e outros(as) estudantes mostraram-se interessados em apresentarem-se para trabalhar, pois queriam conhecer a proposta da escola, que era pública, estadual e desenvolvia um currículo inovador em Educação. Os(as) professores(as) interessados(as) em lecionar no Experimental deveriam estar na condição de efetivos no sistema estadual de ensino, a fim de pedirem comissionamento, e serem aprovados em processo seletivo. A partir da entrada nesta escola, José vivenciou outras experiências de ruptura com sua forma tradicional de viver o processo educacional.

Observamos, nesta situação, que pertencer a uma instituição de ensino superior de boa qualidade, voltada às atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, oportunizam caminhos mais promissores de trabalho a seus(suas) estudantes. A relação mantida entre o Experimental e a universidade, a partir do trabalho de professores(as) pesquisadores(as), ofereceu meios de inserção dos(as) estudantes em propostas diferenciadas de educação, que ajudaram na formação de um bom perfil profissional, capaz de atender às demandas das instituições mais exigentes. Em outras palavras, a universidade, por intermédio do professor pesquisador, oportunizou a José o trabalho em uma escola inovadora, que lhe permitiu praticar a formação continuada enquanto professor, coordenador e Orientador Pedagógico Educacional e, mais tarde, desenvolver práticas desta natureza em âmbitos maiores, como no Ministério da Educação, por exemplo.

Sua atuação no CENAFOR (1976-1985), que se deu após deixar o Grupo Experimental, e que consistiu em uma oportunidade de trabalho possibilitada pela atuação

nessa escola, inspirou o tema da pesquisa que desenvolveu no Mestrado, na mesma universidade em que havia estudado. Enquanto trabalhava com a formação de educadores(as) neste órgão, realizava estudos sobre autores<sup>56</sup> que analisavam criticamente as relações entre educação, escola e sociedade, no contexto da evolução histórica da sociedade brasileira e dos modos de produção capitalista. Esses estudos proporcionaram a José um olhar mais crítico das relações entre a escola e a sociedade, despertando sua consciência quanto ao papel da educação em uma estrutura social estratificada em classes, bem como em relação aos desafios colocados para a democratização da sociedade e da educação escolar no Brasil e na América Latina.

O exercício concomitante das atividades de formação e de pesquisa provocaram questionamentos sobre as concepções e práticas que envolviam o trabalho de José com os(as) educadores(as). Suas indagações impulsionaram seu grupo de trabalho a enriquecer as ações de formação com textos que tratavam a temática educacional de forma mais abrangente e crítica, ampliando a consciência dos(as) educadores(as) em relação à dimensão técnico-política da prática pedagógica.

A produção de mudanças nas práticas e no material de formação, apesar de ocorrer dentro dos limites impostos pela instituição, gerou muitos problemas, que não impediram o avanço na direção de propostas comprometidas com a construção de uma escola pública mais democrática. Podemos observar, nesta situação, o espaço encontrado por José para disseminar suas experiências e novos conhecimentos aos(às) educadores(as), por meio de órgãos oficiais públicos, que ainda funcionavam sob o regime militar. Esses espaços são as brechas históricas que favorecem um trabalho democrático e libertador, em momentos de censura de informações, e de contensão das ações, que se opõem ao regime.

Essas situações, em que algo novo é criado para superar certas limitações que se impõem socialmente às pessoas, é chamado por Paulo Freire de “inédito viável”. Ele se refere à possibilidade histórica que se oferece no presente para a transformação de uma situação. (FREIRE e SHOR, 2003) A construção do inédito viável não ocorre ao acaso, nem individualmente, pois a possibilidade ou impossibilidade dos sonhos é um critério histórico-social, e não individual.

Ao deixar o trabalho com a formação de educadores(as) no CENAFOR, que teve continuidade no MEC (1985-1986), José finaliza sua pesquisa oferecendo elementos para a discussão de uma política de formação de educadores(a s) em serviço, a partir de

---

<sup>56</sup> José destaca os(as) autores(as) Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello, Paulo Freire, Miriam Jorge Warde, Luiz Antônio Cunha, Maria Luiza Santos Ribeiro.

fundamentos teóricos críticos. Em sua tese de Doutorado, José revela que os estudos anteriores do Mestrado representaram uma sistematização dos 20 anos dedicados à formação de educadores(as) em serviço.

Esta tese, a exemplo do que foi desenvolvido na dissertação de Mestrado, trazia outras relações entre o mundo do trabalho e a pesquisa. Neste caso, José havia participado do planejamento de um curso de Especialização para Coordenadores Pedagógicos de uma rede municipal de educação, atuando também como coordenador pedagógico da primeira fase do curso, e como docente de uma turma de coordenadores. O trabalho realizado por sua equipe colocou em prática uma nova concepção de formação contínua de educadores(as) e possibilitou a realização da pesquisa.

Nesta experiência de José, podemos observar que as atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas por meio de parcerias entre a universidade e o sistema público de ensino, trouxeram inúmeros benefícios à formação dos(as) educadores(as) da rede e do próprio formador. As relações entre esses dois universos – as redes de ensino e as universidades - muitas vezes funciona de maneira caótica, pelo uso das instituições escolares e seus(suas) educadores(as), por parte das universidades, como objetos de investigação e de crítica, pela formação bancária de seus(suas) profissionais, ou pela solicitação de “pacotes” que os sistemas de ensino fazem às instituições universitárias. No entanto, iniciativas como essas, organizadas pelo grupo de José, que consideram a realidade dos(as) educadores(as), suas experiências e problemas, permitem a discussão de relações mais amplas entre o conhecimento acadêmico, o cotidiano escolar e o conhecimento dos(as) educadores(as).

Sobre as relações estabelecidas entre as universidades e as escolas, Freire (2003c) explica que o trabalho das primeiras deve estar voltado a duas preocupações fundamentais, das quais derivam outras, relacionadas ao ciclo do conhecimento. Este ciclo apresenta dois momentos que se articulam permanentemente: o primeiro se refere à apropriação do conhecimento existente; o outro trata da produção do novo conhecimento. Apesar de indissociáveis, é preciso explicitar que o primeiro momento está relacionado, preponderantemente, à docência, ou seja, aos processos de ensinar e aprender; o segundo relaciona-se, predominantemente, com a pesquisa.

Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontra a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece. [...] O papel da universidade, seja ela progressista ou conservadora, é viver com seriedade os momentos desse ciclo. É ensinar, é formar, é pesquisar. Por isso insisto mais uma vez em que, em nome da democratização da universidade, não podemos fazê-la pouco séria com relação a qualquer dos momentos do ciclo *gnosiológico*. Nenhum educador ou educadora progressista pode jamais reduzir a democratização da universidade a um tratamento simplista do saber. Não é isto o que se pretende. O que se quer é diminuir a distância entre a universidade ou o que se faz nela e as classes populares, mas sem a perda da seriedade e do rigor. Sem negligenciar diante do dever de ensinar e pesquisar. (FREIRE, 2003c, p. 174-175)

A trajetória acadêmica de José evidencia relações transformadoras entre as práticas desenvolvidas na formação de educadores(as) e as teorias estudadas na universidade: o curso de Pedagogia o levou a questionar o próprio trabalho na zona rural, junto a um grupo de docentes, e lhe proporcionou condições para iniciar ações que serviriam à formação de todos(as); os estudos feitos durante o Mestrado partiram de sua experiência com a formação de educadores(as) em serviço, e provocaram a reconstrução desse mesmo trabalho; a pesquisa de Doutorado possibilitou a sistematização de suas experiências no campo da formação de educadores(as) e ofereceu contribuições para o repensar desse trabalho.

Portanto, a trajetória acadêmica de José se mostrou fortemente transformadora para sua vida e atuação docente, pois esteve sempre intimamente relacionada às atividades profissionais de formação. A relação dialética entre a experiência e a pesquisa contribuiu não somente para seu crescimento pessoal e profissional, mas também repercutiu nas concepções e ações dos grupos que o acompanhavam e que o ajudaram a tecer novos modos de pensar e agir, enquanto se beneficiavam de seu repertório teórico e prático. Essa relação, quando compartilhada, gera inúmeras mudanças, individuais e coletivas, que podem favorecer a construção de um trabalho politicamente comprometido dentro das instituições, superando formas autoritárias, sectárias de conceber e organizar o processo educacional.

No fundo, a discussão sobre estes dois saberes implica o debate sobre prática e teoria que só podem ser compreendidas se percebidas e captadas em suas relações contraditórias. Nunca isoladas, cada uma em si mesma. Nem teoria só, nem prática só. Por isso é que estão erradas as posições de natureza político-ideológica, sectárias, que, em lugar de entendê-las em sua relação contraditória exclusivizam uma ou outra. O *basismo*, negando validade à teoria; o *elitismo teorista*, negando validade à prática. A rigorisidade com que me aproximo dos objetos me proíbe de inclinar-me a qualquer destas posições: nem basismo nem elitismo, mas prática e teoria iluminando-se mutuamente. (FREIRE, 2003c, p. 124-125)

Na relação entre as experiências práticas e o conhecimento teórico, podemos observar as posições ocupadas por José, enquanto “corpo consciente”, que se move no mundo e, posteriormente, se percebe como sujeito que interroga e descreve seu próprio movimento, alcançando a “razão de ser” dos fatos. Nesta ação, em que a mente opera epistemologicamente, a rigorosidade metódica com a qual se faz a aproximação do objeto de conhecimento, tendo dele tomado distância, ou seja, objetivando-o, oferece um outro tipo de saber. “Um saber cuja exatidão proporciona ao investigador ou ao sujeito cognoscente uma margem de segurança que inexistente no primeiro tipo de saber, o do senso comum”. (FREIRE, 2003c, p. 124)

#### 6.4 Trajetória profissional como educador

**Quadro 12. ANÁLISE DA CATEGORIA *TRAJETÓRIA PROFISSIONAL COMO EDUCADOR* – História de vida de José**

DIMENSÕES DOS ELEMENTOS SUBCATEGORIAS	TRANSFORMADORAS	LIMITADORAS
<b>Professor Substituto (1964)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Atuou no Grupo Escolar onde estudou; encontro com ex-professoras, orgulhosas dele;</u></li> </ul>	
<b>Classes de Emergência (1964-1967)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Diretorias de ensino montavam barracões de madeira para a formação de classes;</u></li> <li>• <u>Grande expansão da escola pública;</u> industrialização e êxodo rural; urbanização; aumento das cidades; vinda de migrantes para as grandes cidades;</li> <li>• <u>Participou do censo, em seu bairro, de crianças em idade escolar;</u></li> <li>• <u>Pediu auxílio às suas ex-professoras sobre como lecionar;</u></li> <li>• <u>Revelou-se um bom professor primário tradicional</u> (planejamento, disciplina, conteúdos, organização);</li> <li>• <u>Recebia elogios de diretores pelo registro organizado das aulas;</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Primeiro drama:</u> constatou que a Escola Normal não ensinou a lecionar; foi bom aluno, mas não sabia alfabetizar</li> </ul>
<b>Professor primário efetivo (1967)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Inicia em escola rural masculina;</u></li> <li>• <u>Ingressa muito jovem, aprovado em concurso;</u></li> <li>• <u>Problemas para cursar a universidade:</u> pede afastamento das aulas, mas realiza estudos para entrega de trabalhos;</li> <li>• <u>Período de muito estudo;</u></li> <li>• <u>Primeira experiência de “formação continuada”</u> – momentos de planejamento (diários e semanários) e estudos junto a colegas de trabalho (necessidade de realizar tarefas em horário diverso ao das aulas); sem intenção, começa a ser formador (de si e dos/as outros/as)</li> <li>• <u>Leitura de livros acadêmicos (Pedagogia)</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Ingresso em cidade muito distante da sua,</u> pois não tinha pontuação (tempo de experiência na rede);</li> <li>• <u>Trabalho em escola rural,</u> próxima a uma cidade pequena (dependia de caronas para lecionar);</li> </ul>

	<p><u>em grupo</u>: auxiliavam em reflexões (organização escolar) e iniciativas de mudanças da prática; momentos de ruptura com o paradigma tradicional;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Trabalho em escola rural</u>: experiência marcante. População respeitava e valorizava professores(as);</li> <li>• <u>Rituais das crianças: presentear os(as) professores(as) com produtos da roça</u>;</li> </ul>	
<p><b>Professor, Coordenador e Orientador Pedagógico Escola Experimental da Lapa (1967-1975)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Escola pública estadual, única no Estado de São Paulo; currículo inovador; renovação pedagógica</u></li> <li>• <u>Ingresso feito por processo seletivo de professores(as) efetivos(as) da rede estadual; professor da universidade o indicou para o processo seletivo;</u></li> <li>• <u>Inicia como professor auxiliar (1967) e depois assume uma classe (1968)</u></li> <li>• <u>Período de grande ruptura quanto a concepções e práticas;</u></li> <li>• <u>Diretora da escola: pessoa à frente de seu tempo; de vanguarda; viajava pelo mundo; participava de congressos;</u></li> <li>• <u>Professores(as) tinham um dia de “hora extra” – encontro de professores por série (organização horizontal do currículo);</u></li> <li>• <u>Treinamento de professores(as) aos sábados, durante todo o ano: primeira vez em que ouve o termo (não entendeu a proposta pois já era formado); vivenciou a situação de formação antes de estudar sobre a temática; o treinamento fazia parte do projeto pedagógico da escola;</u></li> <li>• <u>Professora da escola levou a Paulo Freire a idéia de formação permanente, durante sua gestão na SME/SP; realizou pesquisa sobre o Experimental;</u></li> <li>• <u>Currículo tripartite: formava o(a) educador(a), os(as) alunos(as) e a comunidade;</u></li> <li>• <u>Escola integrada de 11 anos (1968) – antes da Lei 5692/71;</u></li> <li>• <u>Todos(as) os(as) professores(as) conheciam projeto da escola do início ao final do processo de escolarização;</u></li> <li>• <u>Foi formando-se para ser formador, pois o currículo da escola exigia; aprendia por meio do trabalho – por isso considera tanto a formação continuada;</u></li> <li>• <u>Exerceu a função de coordenador e orientador pedagógico;</u></li> <li>• <u>Ensino noturno de EJA;</u></li> <li>• <u>Experiência cresceu e despertou interesse da SEE/SP;</u></li> <li>• <u>Vivência profissional nesta escola o fez acreditar na formação contínua e no trabalho coletivo da escola;</u></li> <li>• <u>Qualidade na educação gerava demanda de público – famílias lutavam por vagas;</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Tecnologia de planejamento amplamente divulgada (Bloom)</u></li> <li>• <u>Interrupção da experiência (2000) pela Secretária da Educação Rose Neubauer: demissão da diretora; transformou-se em escola pública comum, apesar de perdurar uma cultura anterior de renovação;</u></li> <li>• <u>Adesão acrítica às propostas.</u></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prédio comum, mas com projeto pedagógico avançado;</u></li> <li>• <u>A escola foi um “celeiro” de pesquisadores(as);</u></li> <li>• <u>Contava com equipe de currículo para todas as áreas do conhecimento (da EI ao EF);</u> visão de conjunto – organização vertical e horizontal do currículo;</li> <li>• <u>Escola procurada por prefeituras e escolas privadas, para contratação de profissionais (coordenadores/as ou assessores/as);</u></li> <li>• <u>Assessoria de professores(as) que se formavam e traziam novas concepções aos(às) colegas</u> (renovação educacional nas diferentes áreas do conhecimento);</li> <li>• <u>Formação do coletivo pela mediação do próprio trabalho;</u></li> <li>• <u>Trabalho intenso, mas gratificante.</u> O Experimental representou uma outra Escola Normal e uma outra Pedagogia a ele;</li> <li>• <u>Diretora é chamada para trabalhar na CENP;</u> educadores(as) do Experimental formaram o núcleo fundador da CENP, realizando treinamentos com educadores(as) do Estado inteiro;</li> <li>• <u>Tecnologia de planejamento (amplamente divulgada):</u> posteriormente analisada criticamente;</li> <li>• <u>Excelentes professores(as) primários(as);</u></li> <li>• <u>Escola transformou a tendência tradicional, mas preservou a clássica</u> – organização, disciplina com participação, liberdade;</li> <li>• <u>Primeiro espanto com a escola: carteiras soltas do chão;</u> professoras trabalhavam com grupos de alunos(as);</li> <li>• <u>Aprendeu o trabalho diversificado em sala de aula e que classes heterogêneas eram melhores</u> (estudou sobre classes heterogêneas com os/as colegas);</li> <li>• <u>Nessa escola descobriu que formação contínua é de dentro para fora e de fora para dentro;</u> que contínuo é o conhecimento teórico, científico, metodológico; este conhecimento é construído e desconstruído permanentemente – a adoção de paradigmas, linhas, teorias, autores; aprendeu o que há de mais moderno nas áreas do conhecimento;</li> <li>• <u>Escola de base tradicional (clássica), tecnicista, escolanovista (“mix”);</u></li> <li>• <u>Professores(as) selecionados(as) eram avaliados o ano todo e recebiam parecer no final do ano.</u> A escola apostava nos(as) professores(as); mas, se não colaborassem para a mudança, não permaneciam;</li> <li>• <u>Valorização do ato de estudar</u> – muitas vezes, certos(as) professores(as) são desqualificados(as) nas escolas por adquirirem e expressarem novos conhecimentos;</li> </ul>	
--	---	--



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Professores do Experimental foram trabalhar em universidades conceituadas</u> (públicas e privadas);</li> <li>• <u>Professores(as) eram, de certa forma, pesquisadores(as)</u>, pois contavam com educadores(as)/coordenadores(as) que pesquisavam; havia um setor de pesquisa;</li> <li>• <u>Focava não somente o(a) profissional, mas também a pessoa do(a) educador(a)</u>;</li> <li>• Escola com regimento próprio, que lhe garantia possibilidades; autonomia para ter projeto próprio, trabalho diferenciado;</li> <li>• <u>A experiência inspirou pesquisas acadêmicas sobre a escola</u>;</li> <li>• <u>Pela característica de ser comunitária, qualquer movimento para acabar com a escola gerava mobilização por parte da comunidade e notícia nos meios de comunicação</u>;</li> <li>• <u>A experiência inspirou a formação de comunidades na internet</u>;</li> <li>• <u>Experiência nesta escola ofereceu oportunidades interessantes de trabalho</u> (CENAFOR e MEC);</li> <li>• <u>Seus(suas) professores(as): levaram o melhor do Experimental e das universidades para o CENAFOR/MEC</u></li> </ul>	
<b>Professor de Universidade Pública (1992-2006)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Disciplina no curso de Pedagogia</u>;</li> <li>• <u>Disciplina nos cursos de Licenciatura</u>;</li> </ul>	

A primeira experiência de José como educador se deu ao terminar a Escola Normal, em 1963, como professor primário substituto. Teve a satisfação de trabalhar junto às suas professoras do Grupo Escolar, que revelavam orgulho por verem seu ex-aluno atuando como docente. Afinal, sempre fora um bom aluno e suas professoras tinham boas expectativas quanto ao seu desempenho na educação das crianças. O orgulho de suas professoras lhe transmitia segurança e prazer em poder trabalhar na profissão que havia escolhido.

Mas, a atuação esporádica em sala de aula não lhe mostrou limitações sobre o trabalho docente. Apenas ao trabalhar nas Classes de Emergência pôde experimentar certas frustrações.

Conforme relatamos em discussões anteriores, a expansão da escola pública, no início da década de 1960, que se deu em consequência da urbanização crescente e do processo de industrialização, provocou a vinda de muitos migrantes para São Paulo e cidades vizinhas. A demanda das famílias por escolas forçou o poder público a abrir salas de aula, construindo barracões de madeira em terrenos escolhidos pela Delegacia de Ensino. Nestes barracões eram formadas as Classes de Emergência, onde as crianças das famílias recém chegadas poderiam

assistir às aulas. Neste contexto, José assumiu uma sala de primeira série e sofreu um grande drama, ao perceber que sua formação na Escola Normal não havia lhe propiciado condições de entender e agir diante da nova realidade escolar.

Sentia-se indignado por ter sido um ótimo aluno e não saber alfabetizar. Sem saber como proceder com aquelas crianças, José procurou sua professora do Grupo Escolar para pedir auxílio, a fim de poder alfabetizar da forma como havia sido alfabetizado. Interpreta esse fato como um paradoxo, pois ao invés de tentar inovações advindas de sua formação, buscou orientações da antiga professora.

José mostrou-se um bom professor primário tradicional, reproduzindo tudo que havia aprendido, com relação à organização, à disciplina, aos conteúdos, primando pela estética do trabalho. Desenvolveu grande habilidade para elaborar diários e semanários, que eram supervisionados pelos diretores e sempre muito elogiados por eles. Seu material continha ilustrações e exemplos das aulas planejadas; seus escritos na lousa eram sempre bem organizados. Tais qualidades foram sendo adquiridas desde o momento em que frequentou o colégio das freiras, observando suas maneiras caprichosas e organizadas de escrever e desenhar.

O início da trajetória profissional de José exemplifica atitudes comumente adotadas para a aprendizagem do trabalho docente: a busca de ajuda com professores(as) mais experientes e a reprodução de modelos, que fizeram parte da nossa história de escolarização. Neste caso, a pessoa entrevistada revelou ter consciência crítica dessas atitudes, julgando-as como um paradoxo, considerando que não sabia como colocar em prática os ensinamentos da Escola Normal. Infelizmente, a maioria das escolas não oferece apoio aos profissionais recém chegados ao universo da docência. A fim de enfrentarem a solidão diante dos problemas que vão se colocando, os(as) professores(as) iniciantes procuram formar parcerias com colegas solidários e disponíveis, no intuito de garantirem bons resultados em seu trabalho. Muitas frustrações, angústias e inseguranças, vivenciadas no início e durante a carreira dos(as) educadores(as), poderiam ser evitadas com ações em diversos âmbitos: na formação inicial, a partir de um trabalho de maior articulação entre a teoria e a prática, e na formação continuada, com investimentos na educação de formadores(as), dentro e fora das instituições de ensino.

Depois de passar pela experiência das Classes de Emergência, José é aprovado em concurso público e ingressa na rede pública estadual de ensino, tornando-se professor efetivo. Como era novo na profissão, e ainda não acumulava pontos suficientes para escolher uma classe em sua cidade, ele ingressou em uma escola masculina rural, pertencente a um

município muito distante do seu. Precisou se afastar das aulas da universidade, sem interromper os estudos e trabalhos, e hospedou-se na pequena cidade próxima à escola.

Pela manhã, José saía para a estrada e ficava esperando o primeiro veículo que passasse para lhe oferecer carona até a escola. Ele conta que todas as pessoas do lugar gostavam de ajudar os(as) professores(as) e os(as) respeitavam muito, o que o marcou bastante.

Na hora do almoço, José voltava para a cidade e passava as tardes no hotel, sentindo que deveria ocupar o tempo de forma mais produtiva. Então, propôs a outros(as) professores(as) que se reunissem para realizar estudos e planejar diários e semanários, em um recinto que fazia parte do hotel. Nessa ocasião, inicia estudos coletivos sobre obras indicadas pela universidade, que provocaram rupturas com as tradicionais formas de pensar a prática pedagógica. Os estudos não só provocaram mudanças de paradigmas em José, como também em seus colegas, que começaram a repensar suas concepções e ações em sala de aula.

Conforme admite o próprio pesquisado, esta experiência tornou-se a primeira idéia de formação continuada que assumiu, sem que tivesse a intenção consciente de realizá-la. Ao interpretar essa atitude no passado, mediante perspectivas atuais, José declara que algo o conduziu a esta iniciativa, como se estivesse desempenhando a função de coordenador pedagógico.

Sobre atitudes que se colocam por meio da intuição ou da imaginação, Freire e Shor (2003) analisam que são como adivinhações, que não podem ser dicotomizadas do pensamento crítico. Essas adivinhações, que estimulam a prever, são sinais que anunciam novas descobertas e devem conduzir ao aperfeiçoamento da sensibilidade humana, a fim de que desenvolvam a capacidade de conhecer com rigor. “Não obstante, não podemos parar no nível da intuição. Temos que tratar o objeto da intuição com rigor”. (FREIRE e SHOR, 2003, p. 219)

Embora fosse obrigado a permanecer longe de casa e da universidade, enfrentando obstáculos para trabalhar, devido à dependência de pessoas que pudessem transportá-lo para a área rural da cidade, José não mencionou sacrifícios ou sofrimentos ao relatar o contexto no qual se inseria naquele momento da carreira. Recordava apenas de situações prazerosas e fecundas, junto aos(às) alunos(as) e aos(às) colegas de profissão. De qualquer forma, logo teve a chance de retornar para sua cidade e sua família, iniciando uma experiência especialmente importante, para sua vida e seu percurso profissional.

Meses após seu ingresso na escola rural, José consegue a remoção de seu cargo para uma escola de sua cidade, e volta a freqüentar a universidade regularmente. Nessa

ocasião, toma conhecimento do Grupo Escolar Experimental, por intermédio de seu professor, e resolve conhecê-la e apresentar-se para um processo seletivo, junto a outros(as) colegas. Ao ser aprovado, inicia suas atividades nesta escola como professor auxiliar, em 1967, e no ano seguinte já assumia uma classe. Seu ingresso nesta instituição constituiu-se numa grande ruptura com a forma tradicional de trabalho pedagógico, pela observação da atuação inovadora de seus(suas) profissionais e pela vivência da rotina relacionada à docência e à formação, que o currículo escolar previa.

Fazer parte dos profissionais que atuavam nesta escola favoreceu-lhe o contato com pessoas de pensamento avançado, como era o caso da diretora, professores(as), coordenadores(as) e orientadores(as). Todos(as) eram estimulados(as) pela instituição a aperfeiçoarem-se, participarem de eventos e estudarem muito. Além disso, o currículo da escola previa a organização de duas horas extras – encontros com pares por série - por semana, e encontros aos sábados para treinamento de professores. José recorda que essa novidade trouxe-lhe curiosidades, pois, ao ser entrevistado no processo seletivo, ouvia a proposta de treinamento pela primeira vez em sua vida.

Analisando atentamente as menções do entrevistado sobre suas experiências de ruptura, podemos afirmar que tais experiências não ocorriam de maneira solitária, mas eram proporcionadas por formas de trabalho em conjunto, nas quais a comunicação e a reflexão de seus(suas) integrantes eram realizadas mediante uma estreita relação entre a teoria e a prática educacionais. A intersubjetividade estava presente em todos os momentos de transformação.

Para José, esta etapa de sua trajetória profissional, marcada pela entrada no Experimental, representou seu encontro com a formação permanente de educadores(as), dentro da própria instituição escolar, que ocorria o ano inteiro, pois o projeto pedagógico previa ações de treinamento em serviço. O pesquisado destaca que, contraditoriamente, aprendeu sobre formação permanente de professores vivenciando-a, antes que pudesse estudar sobre o assunto.

Por ajudar a compor uma equipe de ótimos profissionais, a partir de uma perspectiva avançada de educação, o Grupo Experimental fez parte da história de grandes pesquisadores e pesquisadoras sobre currículo, educação continuada e práticas escolares, que influenciaram as políticas educacionais brasileiras em âmbito nacional, estadual e municipal. De acordo com José, ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Paulo Freire contou com o trabalho de uma ex-professora do Experimental para planejar e efetivar sua proposta de educação permanente de educadores(as).

José explica que o currículo do Grupo Escolar Experimental caracterizava-se como tripartite, pois formava os(as) estudantes, os(as) educadores(as) e a comunidade. Seus(suas) educadores(as) compreendiam os objetivos da escola vivenciando-os, participando da construção e implementação dos projetos.

No final dos anos de 1960, a instituição havia se ampliado, e contava com o ensino integrado de onze anos, envolvendo a Pré-Escola, o Primário e o Ginásio, antes da proposição desta integração pela Lei 5692 de 1971. No ano de 1970, após incorporar e divulgar, em seu trabalho cotidiano, os termos “treinamento” e “reciclagem” de professores(as), pautando-se na concepção de Educação Permanente propalada pela UNESCO, pois mantinha uma política institucional de valorização da formação continuada em serviço, e fora dele, o Grupo Experimental implantou o “Projeto 70”, que tinha por meta melhorar a capacitação profissional dos(as) educadores(as) e facilitar o relacionamento pessoal e profissional da equipe. Este projeto, dividido em quatro subprojetos (Planejamento de Currículo, Planejamento de Ensino, Programa de Avaliação do Aluno e Programa de Treinamento), foi desenvolvido ao longo do ano de 1970, totalizando, aproximadamente, 40 horas de capacitação. O “Projeto 70” representou um marco na vida dos(as) educadores(as) que compunham a equipe do Experimental, por consolidar a idéia de que a formação escolar (básica e profissionalizante) não é suficiente para o enfrentamento dos desafios impostos por uma prática pedagógica renovada.

Devido à valorização do trabalho coletivo e da formação permanente, todos(as) os(as) educadores(as) do Experimental conheciam todos os projetos, referentes às diferentes etapas da escolarização, e participavam das discussões sobre eles. No entender de José, esta instituição foi, paulatinamente, preparando-o para tornar-se formador de educadores(as), pois ingressou como professor e posteriormente passou a coordenador e Orientador Pedagógico Educacional. O investimento desta escola em seus(suas) profissionais contribuiu para que José acreditasse na formação continuada e no trabalho coletivo, e dedicasse seus estudos e seu trabalho a essas temáticas. Ele está convicto de que essas experiências podem ocasionar grandes transformações nas pessoas e em suas práticas escolares, pois as viveu intensamente dentro do Experimental.

Devido à grande popularidade que a escola adquiriu, por ser pública e de qualidade, havia grande interesse da população em matricular seus(suas) filhos(as), o que levava algumas famílias a mudarem-se para o bairro da escola a fim de ter direito às vagas, que apenas eram oferecidas às crianças da comunidade. Não contavam com um prédio bem estruturado, mas o projeto pedagógico era muito avançado. Segundo José, o Experimental

marcou a história da educação brasileira, pelo trabalho que desenvolveu e pelos(as) pesquisadores(as) que contribuiu para formar.

O crescimento desta escola, que oferecia até Educação de Jovens e Adultos em horário noturno, despertou o interesse de Secretarias da Educação e de instituições privadas de ensino, interessadas em seus(suas) profissionais para o desenvolvimento de assessorias e de Coordenação Pedagógica, pois contavam com especialistas de diferentes áreas do conhecimento que davam suporte ao trabalho dos(as) educadores(as), para a organização horizontal e vertical do currículo, garantindo a boa formação e atuação de todos(as) os(as) profissionais.

De acordo com José, o Experimental lhe proporcionou uma outra Escola Normal e uma outra Pedagogia. Seus(suas) professores(as) e coordenadores(as) tinham a oportunidade de realizar cursos no PABAE e trazer conhecimentos mais atualizados de renovação educacional. O trabalho coletivo, mediado pela assessoria de profissionais que adquiriam esses conhecimentos, proporcionavam experiências significativas em diversos aspectos: metodologias, currículo, planejamento e registro. Trabalhava-se intensamente, mas com alegria, com empenho, com paixão.

Com a repercussão do trabalho do Experimental, na esfera do “treinamento” e “reciclagem” de professores(as), intensificada pelo “Projeto 70”, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo convida a diretora da instituição para trabalhar nesta esfera do governo, a fim de difundir a experiência acumulada pela escola e colocá-la a serviço da rede. José também passa a atuar como Orientador Pedagógico Educacional na Divisão de Assistência Pedagógica - DAP, que representava um órgão da Secretaria, posteriormente chamada de CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Portanto, José e outros(as) profissionais do Experimental formaram o núcleo fundador da CENP, difundindo para todo o Estado de São Paulo as formações que eram realizadas dentro da escola.

Da caracterização que José tece sobre o trabalho realizado no Experimental, sobressaem muitas experiências transformadoras, que foram responsáveis pela sua constituição enquanto professor e formador de educadores(as). Estas experiências se mostraram fundantes para o delineamento das ações subseqüentes, assumidas em outras instituições. Nas demais oportunidades que teve de atuação junto aos(as) educadores(as), José sempre procurou utilizar o legado do Experimental para a construção de novos projetos de formação. Sua aposta na educação permanente de educadores(as), dentro da escola, envolvendo todos(as) os(as) profissionais responsáveis pela qualidade de seu trabalho, o mobilizou a buscar a superação das propostas convencionais de formação.

Com relação aos aspectos limitadores, presentes no trabalho da escola, José chama a atenção para o fato de terem disseminado uma tecnologia de planejamento, que deveria ser refletida criticamente nos tempos atuais. Essa tecnologia, assumida pelo Experimental, por influência das teorias de Bloom - psicólogo americano cujo trabalho focado na operacionalização dos objetivos educacionais influenciou a sistematização do trabalho escolar – foi divulgada amplamente por toda a rede de ensino, mediante trabalho realizado na CENP. Para José, esta nova perspectiva de planejamento rompia, de certa forma, com os semanários e diários elaborados pelos(as) professores(as).

O entrevistado também explica que havia adesão acrítica dos(as) professores(as) às propostas apresentadas pelo Experimental, como resultado de uma formação tradicional oferecida pela Escola Normal da época. Mesmo considerando esse fato, devemos admitir que, de maneira geral, o Experimental representou uma revolução. Por isso, podemos manter a certeza de que o investimento em projetos desta natureza provocaria um notável avanço na educação pública brasileira.

Aspecto extremamente limitador foi o fechamento da instituição pelo governo estadual de São Paulo, que optou pelo sucateamento da escola, a fim de encontrar razões para sua extinção.

José destaca que, apesar da influência dessas novas teorias na década de 1970, o Experimental preservou o que era clássico – a organização, disciplina, valorização dos estudos – e introduziu a participação, a liberdade. Uma de suas características inovadoras, que rapidamente instigou a curiosidade de José, assim que chegou pela primeira vez no Experimental, foi o mobiliário, pois as carteiras não eram fixas no chão, o que permitia aos(às) alunos a movimentação para executarem atividades em grupo. Os recursos e procedimentos inovadores da escola possibilitaram que José aprendesse o trabalho diversificado em sala de aula e a potencialidade das classes heterogêneas, para o bom aprendizado das crianças em interação. Ele havia se acostumado ao modelo tradicional, segundo o qual todas as crianças executam a mesma atividade ao mesmo tempo.

Participar de uma equipe que se formava ao construir o próprio trabalho, assessorada por excelentes profissionais, e subsidiada por um projeto político pedagógico avançado, fomentou em José a idéia de que a formação contínua acontece “de dentro para fora e de fora para dentro”. Por isso, defende que contínuo é o desenvolvimento humano. Ao contrário das formações feitas por representação, que retiram um certo número de educadores(as) das escolas, a fim de incutir concepções e modelos de trabalho em suas mentes, desconsiderando seus contextos, José defende a formação feita na escola, num

processo coletivo de discussões e aprendizagens, levando em conta a realidade na qual se atua.

José esclarece que o currículo do Experimental articulava bases tradicionais, tecnicistas e escolanovistas, pelas diversas influências que sofreu de cada tendência. Sob o ponto de vista teórico-metodológico, o Experimental apresentava um “mix”: a Pedagogia Tradicional, com o que tinha de clássico; a Escola Nova, pautada nas concepções de Dewey; e o Tecnicismo dos anos 1970. De acordo com José, esta “mesclagem” deu certo.

Havia muito investimento na formação dos(as) educadores(as) do Experimental, mas também havia acompanhamento do trabalho de cada um(a), para uma avaliação de seu desempenho, que deveria ser discutido no final do ano. Algumas pessoas não se identificavam com o trabalho realizado na escola, que exigia muita dedicação para o registro, e eram dispensados.

Então, era assim: era uma escola que você entrava, passava na seleção, eles apostavam em você. Mas, se você não se identificasse, e não colaborasse pra melhorar, você também não ficava! (José)

José permaneceu no Experimental por oito anos, mas percebeu que havia um momento em que deveria buscar outras perspectivas, ter outras aprendizagens. Recordando o legado deixado pelo Experimental, ele faz algumas reflexões que remetem à necessidade que temos de resgatar a valorização dos estudos entre os(as) educadores(as). Sua preocupação nasce do confronto que estabelece entre os valores sustentados pelo Experimental, quanto à importância do ato de estudar, e o comportamento que se verifica nas escolas, onde muitos(as) educadores(as) desqualificam o empenho de colegas quando estes investem no aprimoramento de conhecimentos. Certos(as) educadores(as) chegam a sofrer “bullying”<sup>57</sup>, por parte do próprio grupo de trabalho, por mostrarem interesse no crescimento intelectual e profissional, o que não acontecia no Experimental.

Infelizmente, conforme menciona José, as Secretarias de Educação, Municipais ou Estaduais, rejeitam esse modelo de escola, que demanda concentração dos(as) educadores(as) na instituição. Sem esse requisito essencial, os(as) educadores(as) enfrentam muitas dificuldades para engajarem-se em um projeto pedagógico tão avançado e exigente. Verificamos, na rede escolar pública brasileira, uma realidade cheia de obstáculos a serem transpostos pelos(as) educadores(as), a fim de que conquistem melhores condições de carreira

---

<sup>57</sup> Termo usado em língua inglesa para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir outro, incapaz de se defender. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>)



e trabalho. A maioria precisa atuar em diversas escolas, o que os(as) impedem de estabelecer um vínculo maior com as instituições de trabalho.

José esclarece que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por exemplo, prefere continuar investindo mais no paradigma da formação por representação, segundo o qual se defende a retirada de um certo número de docentes da sala de aula, a fim de que funcionem como multiplicadores das propostas que recebem nos cursos. Radicalmente diferente desta perspectiva, o Experimental era um centro de formação e pesquisa de educadores(as), auxiliados(as) por especialistas bem qualificados, que considerava a pessoa e o profissional presentes em cada indivíduo. Essa escola contava com autonomia para realizar um trabalho pedagógico diferenciado, e um regimento próprio, que lhe garantia possibilidades de desenvolver seus próprios projetos.

O sonho de expandir esse modelo de escola a todo o Estado de São Paulo não se concretizou, visto que a Secretaria da Educação interrompeu a experiência no ano 2000, durante a gestão da professora Rose Neubauer. A diretora da escola foi demitida e o Experimental foi, aos poucos, sendo transformado em uma escola comum. José afirma que, mesmo em seus últimos anos de funcionamento, a instituição mantinha uma cultura diferenciada das outras.

Durante muito tempo, o Experimental permaneceu como uma escola comunitária, que era defendida pela população. Qualquer intenção de interromper o projeto provocava reações da comunidade, e era discutida nos meios de comunicação. Inclusive, a história construída pelo Experimental levou seus(suas) ex-estudantes a construírem uma comunidade na internet, oferecendo depoimentos sobre suas experiências nesta escola.

Após oito anos de trabalho na Escola Experimental, onde permanece de 1967 a 1975, José é convidado a trabalhar no CENAFOR/MEC, em São Paulo, e depois no MEC, em Brasília, planejando e desenvolvendo programas de Educação Continuada junto a educadores(as) do Ensino Médio (antigo Ensino de 2º. Grau). No primeiro, ele permanece de 1976 a 1985, e no segundo, de 1985 a 1986. Em ambos, atua como formador de educadores(as) em âmbito nacional. Esta fase da vida profissional de José será discutida com a apresentação do Quadro 5 – “Atuação na Educação Continuada de educadores(as)”.

Ao retornar de Brasília, José terminou seu Mestrado e ingressou como professor em uma universidade pública. Passou a lecionar as disciplinas “Princípios e Métodos de Supervisão Escolar”, que fazia parte da Habilitação em Supervisão Escolar, no curso de Pedagogia, e “Didática”, nos cursos de Licenciatura. Participou do planejamento e desenvolvimento do Curso de Especialização para Coordenadores Pedagógicos da Secretaria

Municipal da Educação de São Paulo, enquanto membro da universidade. Este trabalho ofereceu-lhe elementos para seus estudos no Doutorado.

Suas atividades acadêmicas envolveram ainda a coordenação de Grupos de Trabalho de Educação Continuada em eventos educacionais, a qual possibilitava a participação em discussões sobre políticas na área; a publicação de artigos referentes à temática; a coordenação de Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores(as).

José aposentou-se em 2006, mas ainda continua desenvolvendo trabalhos na esfera da formação de educadores(as), dentro da universidade e dos órgãos públicos. Sente-se feliz pelos seus 40 anos de envolvimento e dedicação a esse trabalho, tanto no âmbito da produção teórica quanto no desenvolvimento das práticas. E pretende continuar discutindo, produzindo, aprendendo sobre o assunto. Eis a razão pela qual tem, generosamente, contribuído para esta pesquisa.

Ao analisarmos a trajetória docente de José, observamos a profundidade de aprendizagens que vão constituindo o sujeito em suas relações com as instituições. Em diferentes contextos, com diferentes pessoas, participando de diversos modos de funcionamento e organização, valores, concepções e formas de atuar, este educador vivenciou contradições, dramas, rupturas, que marcaram sua história e sua carreira profissional. Neste sentido, a segurança instaurada pela socialização familiar, e pelo percurso de escolarização, ambos tradicionais, foi abalada pelo confronto com novas realidades, tanto no aspecto positivo quanto negativo.

O contato com alunos(as) das camadas populares, de origem nordestina, por exemplo, trouxe-lhe conflitos e questionamentos a resolver, movendo o sujeito à busca por auxílio com suas professoras, pessoas mais experientes no trabalho com crianças que, provavelmente, teriam conhecimentos práticos a compartilhar, considerando que a Escola Normal não o havia preparado para compreender e atuar no ensino de outras camadas sociais, que não cultivavam os mesmos modos de ser, conhecer e agir que aprendera junto às pessoas de sua classe. Sob a influência da educação tradicional, presente em todo o seu processo de socialização escolar e familiar, e mediante o apoio das antigas professoras, que tão bem o alfabetizaram, José revelou-se um ótimo professor tradicional, que passou a reproduzir tudo que havia adquirido sobre o que é ser professor.

Pode-se identificar, desde o seu ingresso na profissão, que o sujeito experimentava a articulação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, estimulado pela valorização aos estudos, que sua passagem pelo sistema escolar havia legado.

Deste modo, a realização de estudos junto a colegas da escola rural, seguidos pela vivência de processos de formação coletiva, a partir de um currículo integrado, em uma escola inovadora, bem como pelas experiências de planejamento e implementação de propostas de formação de educadores(as), pensadas criticamente com base nas investigações acadêmicas, ajudaram a traçar o perfil de um profissional que valoriza a pesquisa no interior das instituições, o trabalho coletivo como meio de aprendizado profissional e de efetivação do projeto político-pedagógico da escola, e a formação permanente dos(as) educadores(as).

Enquanto professor das séries iniciais e estudante, José vivenciou, por iniciativa própria e por condição institucional, a relação entre o conhecimento produzido historicamente e a atuação na realidade escolar, privilegiando-se com a oportunidade de participar de um projeto avançado de escola, que provocou mudanças significativas em sua vida e nos rumos de sua profissão. Posteriormente, quando teve a oportunidade de estudar a relação sociedade-escola-educação, durante o Mestrado, sob um enfoque crítico, e repensar a prática educativa junto aos(às) educadores(as) que formava, conseguiu ampliar sua consciência sobre o papel da educação numa sociedade desigual e injusta.

Diante das relações estabelecidas entre o indivíduo e o sistema, perpassadas pelas suas condições de classe social, pode-se localizar as razões que levam José a defender a formação focada na escola e seu otimismo frente aos benefícios que ela oferece à constituição dos(as) educadores(as).

### 6.5 Atuação na educação contínua de educadores(as)

**QUADRO 13. ANÁLISE DA CATEGORIA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES(AS) – História de vida de José**

DIMENSÕES DOS ELEMENTOS	TRANSFORMADORAS	LIMITADORAS
<b>SUBCATEGORIAS</b> <b>Professor, Coordenador e Orientador Educacional Pedagógico</b> <b>Escola Experimental da Lapa</b> <b>(1967-1975)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Período de grande ruptura quanto a concepções e práticas;</u></li> <li>• <u>Professores(as) tinham “hora extra”</u> – encontro por série (organização horizontal do currículo);</li> <li>• <u>Treinamento de professores(as) aos sábados;</u> primeira vez em que ouve o termo; vivenciou a situação de formação antes de estudar sobre a temática; o treinamento fazia parte do projeto pedagógico da escola;</li> <li>• <u>Currículo tripartite;</u> formava o(a) educador(a), os(as) alunos(as) e a comunidade;</li> <li>• <u>Escola integrada de 11 anos (1968)</u> – antes da Lei 5692/71;</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Todos(as) os(as) professores(as) conheciam projeto da escola do início ao final do processo de escolarização;</u></li> <li>• <u>Foi formando-se para ser formador, pois o currículo da escola exigia;</u> aprendia por meio do trabalho – por isso considera tanto a formação continuada;</li> <li>• <u>Exerceu a função de coordenador e orientador educacional pedagógico;</u></li> <li>• <u>Vivência profissional nesta escola o fez acreditar na formação contínua e no trabalho coletivo da escola;</u></li> <li>• <u>A escola foi um “celeiro” de pesquisadores(as);</u></li> <li>• <u>Contava com equipe de currículo para todas as áreas do conhecimento (da EI ao EF);</u> visão de conjunto – organização vertical e horizontal do currículo;</li> <li>• <u>Assessoria de professores(as) que se formavam e traziam novas concepções aos(às) colegas (renovação educacional nas diferentes áreas do conhecimento);</u></li> <li>• <u>Formação do coletivo pela mediação do próprio trabalho;</u></li> <li>• <u>O Experimental representou uma outra Escola Normal e uma outra Pedagogia a ele.</u></li> <li>• <u>Educadores(as) do Experimental formaram o núcleo fundador da CENP,</u> realizando treinamentos com educadores(as) do Estado inteiro;</li> <li>• <u>Tecnologia de planejamento (amplamente divulgada):</u> posteriormente analisada criticamente;</li> <li>• <u>Escola transformou a tendência tradicional, mas preservou a clássica – organização, disciplina com participação, liberdade;</u></li> <li>• <u>Nessa escola descobriu que formação contínua é de dentro para fora;</u> que contínuo é o conhecimento teórico, científico, metodológico; este conhecimento é construído e desconstruído permanentemente – a adoção de paradigmas, linhas, teorias, autores; aprendeu o que há de mais moderno nas áreas do conhecimento;</li> <li>• <u>Escola de base tradicional (clássica), tecnicista, escolanovista (“mix”);</u></li> <li>• <u>A escola apostava nos(as) professores(as);</u> mas, se não colaborassem para a mudança, não permaneciam;</li> <li>• <u>Valorização do ato de estudar</u></li> <li>• <u>Professores(as) eram, de certa forma, pesquisadores(as),</u> pois contavam com educadores(as)/coordenadores(as) que pesquisavam; havia um setor de pesquisa;</li> <li>• <u>Focava não somente o(a) profissional, mas também a pessoa do(a) educador(a);</u></li> <li>• <u>Escola com regimento próprio, que lhe</u></li> </ul>	
--	--	--

	<p>garantia possibilidades; autonomia para ter projeto próprio, trabalho diferenciado;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>A experiência inspirou pesquisas acadêmicas sobre a escola;</u></li> <li>• <u>Experiência nesta escola ofereceu oportunidades interessantes de trabalho (CENAFOR e MEC);</u></li> <li>• <u>Seus(suas) professores(as): levaram o melhor do Experimental e das universidades para o CENAFOR/MEC</u></li> </ul>	
<b>CENAFOR (1976-1985)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Representação do MEC no Estado de São Paulo, voltado para o Ensino Médio;</u></li> <li>• <u>Governo do Estado de São Paulo assumiu o prédio e os(as) profissionais, transformando em FDE;</u></li> <li>• <u>Trabalho planejando “Cursos de Atualização Pedagógica para Professores do Ensino Técnico Brasileiro”;</u></li> <li>• <u>Após a Lei 5692/71: CENAFOR foi responsável pela implementação do Ensino Técnico;</u></li> <li>• <u>Sua tarefa: elaborar “pacotes” para todo o país (experiência diferente do Experimental, exigiu outras capacidades); junto a outros(as) colegas, levou a experiência do Experimental ao CENAFOR/MEC;</u></li> <li>• <u>Desenvolveu a capacidade de pensar política nacional de educação;</u></li> <li>• <u>Coordenou políticas de formação e treinamento de professores para todo o Brasil, financiadas pelo Banco Mundial;</u></li> <li>• <u>Inicia questionamento sobre os pacotes; cria nova metodologia – trabalha a partir de cada escola (revolucionário); ressignifica a questão da formação – começa a falar sobre formação contínua, permanente de educadores;</u></li> <li>• <u>Experiência com formação: professores(as) mostravam outras necessidades de aprendizado – ampliação da cultura e de experiências (“o curso foi ótimo, mas o conjunto foi muito bom”). Necessidades humanas e necessidades formativas para a docência – a pessoa do professor ganha com diferentes experiências, fica enriquecida (o que nos leva a refletir sobre o real alcance das atividades tradicionais de formação continuada).;</u></li> <li>• <u>Experiências de formação levaram a pensar mudanças, considerando momentos para conhecer o local e momentos para estudar – planejamento de visitas a livrarias, teatros, cinemas, museus, exposições (reorganizar o tempo dos cursos).</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Fechado pelo governo Sarney em 1986;</u></li> <li>• <u>CENAFOR: atrasado em certas concepções (treinamento de recursos humanos), questionadas por ele desde 1974;</u></li> </ul>
<b>MEC (1985-1986)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Muda-se para Brasília, a fim de trabalhar no Ministério da Educação; coordenou o Ensino Médio em âmbito nacional;</u></li> <li>• <u>Juntamente com colegas, escreve artigos</u></li> </ul>	

	<p><u>para discutir a temática da formação continuada de educadores(as);</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Torna-se sócio fundador da ANDE – Associação Nacional de Educação;</u></li> </ul>	
<p><b>Coordenador e técnico educacional no CEET Paula Souza (1988-1996)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Elaboração de projetos envolvendo recrutamento, seleção e formação de pessoal em serviço na área da saúde;</u></li> <li>• <u>Metodologia adotava a problematização da realidade, a análise dos problemas à luz de fundamentação teórica progressista, a construção de práticas pedagógicas transformadoras;</u></li> <li>• <u>Reafirmação da formação contínua como direito do(a) educador(a).</u></li> </ul>	
<p><b>Pesquisador em Universidade Pública (1992-2006)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Organização de GTs de Educação continuada em Congressos de Educação:</u> discussão de políticas de formação continuada;</li> <li>• <u>Publicação de periódico sobre a temática da formação continuada;</u></li> <li>• <u>Coordenação de Grupo de Pesquisa sobre Formação de Educadores em universidade pública;</u></li> <li>• <u>Curso de Especialização para Coordenadores Pedagógicos da SMESP.</u></li> </ul>	

Embora não faça parte do quadro “Atuação na Educação Contínua de Educadores(as)”, por não constar das experiências de formação sistematizadas, os estudos coletivos de José, junto aos(as) professores(as) da escola rural, podem ser considerados iniciações à sua educação profissional como formador, pois ofereceu a todos(as) a oportunidade de desenvolver discussões, reflexões, procedimentos de trabalho pedagógico, ampliação de conhecimentos, que desencadearam mudanças em suas concepções e práticas. Como já foi relatado, mesmo sem ter previsto tal objetivo, José contribuiu para a formação dos(as) colegas e para sua própria formação, ao pretender o aproveitamento do tempo, conciliando tarefas acadêmicas com atividades profissionais.

A leitura e discussão de textos, bem como a organização das aulas em conjunto, propiciaram momentos de intensa aprendizagem entre os(as) professores(as), que avaliaram suas atitudes, valores e formas de pensar em relação ao ensino das crianças. Algumas rupturas principiaram a partir desta experiência e, portanto, ela não pode ser descartada. Afinal, não se aprende a ser professor apenas nos cursos de formação ou dentro das escolas. Situações vivenciadas em diferentes espaços e momentos, com diferentes pessoas, podem nos ajudar a rever o que pensamos, o que somos e fazemos, frente à vida e à profissão.

É interessante observar que, apesar das aprendizagens que adquiriu no interior das instituições, e que o fizeram defender a formação coletiva em serviço dentro das escolas, José iniciou práticas de formação em serviço fora de seu ambiente de trabalho, devido a uma necessidade pessoal, que se transformou em necessidade do grupo. Frequentemente, estudar e planejar constituem atividades que são realizadas solitariamente pelos(as) educadores(as), devido à sobrecarga de tarefas a cumprir e escolas a percorrer, à falta de organização do trabalho de coordenação pedagógica, durante os HTPC, à convivência autoritária e individualista que se instaura em algumas instituições, o desconhecimento de caminhos para articulação do trabalho em grupo, entre outras razões. Por isso, a iniciativa de José mostrou-se muito importante e inovadora, pois nasceu do interesse das próprias pessoas envolvidas.

Antes desta experiência, José busca formar-se com sua professora do Grupo Escolar, a fim de superar dificuldades colocadas pelo contato com as crianças das camadas populares. O conhecimento acumulado por essa professora, há anos, no cotidiano da escola, poderia oferecer-lhe melhores condições de ser bem sucedido no trabalho, ao contrário do que representavam os ensinamentos que a Escola Normal havia lhe transmitido. Neste caso, sua antiga professora mostrou-se formadora, numa atitude solidária de auxiliar o professor iniciante, recém chegado à realidade das escolas públicas.

Muitas vezes, essas parcerias espontâneas são estabelecidas nas escolas, entre professores(as) mais experientes e professores(as) que acabaram de ingressar no sistema, ao se articularem para resolver problemas e aprender o próprio trabalho. Tais relações de crescimento profissional deveriam ser aproveitadas para a organização do trabalho na escola, fazendo parte de seu projeto político-pedagógico. Afinal, algumas pesquisas<sup>58</sup> já demonstraram as aflições vivenciadas pelos(as) professores(as) iniciantes, ao ingressarem no sistema público de ensino e constatarem que os conhecimentos adquiridos na educação escolar, mesmo quando de boa qualidade, são limitados em relação à prática educacional, e outras modalidades de formação devem acompanhar os(as) professores(as) no decorrer da carreira.

Considerando que o Grupo Escolar Experimental proporcionou a José a realização de ações voltadas à docência e à educação continuada de professores(as), incluímos no quadro cinco, referente à “atuação na educação continuada de educadores(as)”, os

---

<sup>58</sup> Huberman (1992) tem sido referência para tais pesquisas. Ver: HUBERMAN, M.O ciclo de vida profissional dos professores.In:NÓVOA,A.**Vidas de professores**.Lisboa:Porto,1992.p.31-61. Destacamos como referência importante o trabalho de Guarnieri (1996). Ver: GUARNIERI,M.R.**Tornando-se professor:o início na carreira e a consolidação da profissão**. Tese de Doutorado.Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos,1996

elementos relevantes que favoreceram sua formação como formador durante o período em que trabalhou no Experimental.

Nesta escola, exerceu a função de professor das séries iniciais, de coordenador de período dessas séries e orientador pedagógico-educacional das séries finais do Ensino Fundamental (7<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries). Pela primeira vez em sua vida, participou de uma instituição educacional que valorizava e praticava ações de formação em serviço com seu quadro de educadores(as), e que envolviam planejamento escolar e de ensino, de forma sistemática e intencional.

Essas ações de formação aconteciam em diferentes momentos, aos sábados e em horários preestabelecidos durante a semana, ocasiões nas quais os(as) professores(as) recebiam orientações de natureza pedagógica, educacional, psicológica, fonoaudiológica, em setores da saúde e de pesquisa, voltadas à caracterização sócio-econômica e cultural dos(as) estudantes e às questões de planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino. Essas ocasiões oportunizavam o contato com teorias educacionais avançadas, como forma de criar novas características de uma pedagogia renovada, entendida como atualização das propostas da Escola Nova.

No final dos anos de 1960, o Experimental já discutia a concepção de educação permanente, divulgada pela UNESCO em 1972, valorizando e investindo no desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as) enquanto indivíduos ou grupos. Nesta escola, o trabalho coletivo, o currículo integrado, a formação da comunidade escolar, a aprendizagem compartilhada por meio do trabalho, a construção do projeto pedagógico em conjunto, as atividades de estudo e pesquisa, a assessoria aos(as) educadores(as) nas diversas áreas do conhecimento, o acompanhamento do trabalho pedagógico ao longo do ano, a elaboração de um regimento próprio, a possibilidade de autonomia, o trabalho diversificado, entre outros atributos, fizeram com que a escola se transformasse em um centro de formadores(as) e intelectuais comprometidos com a qualidade do ensino na escola pública.

Portanto, trabalhar nessa escola representava um privilégio, pela chance de desenvolver-se pessoal e profissionalmente, embora houvesse adesão acrítica às propostas, por parte dos(as) professores(as), devido à inexperiência em relação ao ato de questionar e problematizar, característico da formação escolar naquele momento histórico. De acordo com José, os(as) educadores(as) do Experimental eram formados pela política da instituição e estimulados a prosseguir seus estudos, participar de eventos e adquirir bolsas de estudo no exterior.



A partir da expansão e transformação do Grupo Escolar, que passa a ser considerado como Núcleo Experimental, e não mais escola, houve a implantação do Projeto 70, no início do ano de 1970, que propunha melhorar a capacitação profissional dos(as) educadores(as), bem como o relacionamento pessoal e profissional da equipe. Este projeto, que se estendeu ao longo do ano, fortaleceu a concepção de que a formação escolar não é suficiente para o enfrentamento dos desafios colocados por uma prática pedagógica avançada.

José relata que há um consenso entre os(as) educadores(as) que atuaram no Núcleo Experimental, de que esta escola provocou transformações em suas vidas, pois representou um grande centro de formação e desenvolvimento de educadores(as) em São Paulo. As experiências desenvolvidas no Núcleo foram reconhecidas pela Secretaria de Estado da Educação que, por meio da DAP – Divisão de Assistência Pedagógica, criada em 1970, buscou disseminar e proporcionar a toda a rede o trabalho construído pela escola.

Em 1975, José pede afastamento das atividades no Experimental a fim de atuar no CENAFOR, órgão vinculado ao MEC, que funcionava em vários estados brasileiros, realizando propostas de educação continuada de educadores(as). O CENAFOR, reconhecendo a tecnologia de formação de educadores(as) desenvolvida pelo Experimental, convidou seus(suas) educadores(as) para planejarem “Cursos de Atualização Pedagógica para Professores do ensino Técnico Brasileiro”, devido à implantação do Ensino de 2º. Grau Profissionalizante, pela Lei 5692/71, e José resolve aceitar o novo desafio. Com o fechamento deste órgão pelo Presidente Sarney, em 1986, o prédio no qual funcionava e seus(suas) profissionais foram assumidos pelo Governo do Estado de São Paulo, e se transformou em FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Como a responsabilidade do CENAFOR era cuidar da implantação do Ensino Profissionalizante em nível de 2º. Grau, a missão de José foi desenvolver “pacotes” de formação, a serem aplicados no país inteiro, junto a outros(as) profissionais. Eles(as) levaram ao CENAFOR as melhores experiências do Experimental e da universidade, para serem disseminadas a todo o Brasil. Diante desta nova tarefa, José precisou desenvolver a capacidade de pensar e coordenar políticas nacionais de Educação, em âmbito nacional, com financiamento do Banco Mundial.

De maneira geral, o trabalho que desempenhou no CENAFOR consistia em planejar, executar (por meio da docência ou da coordenação) e avaliar programas, projetos e ações direcionadas à formação de professores(as), orientadores(as) educacionais, supervisores(as) escolares, diretores(as) e secretários(as) de escola, coordenadores(as) de cursos, áreas e disciplinas do currículo, que atuavam no ensino de 2º. Grau. José nos conta

que foram diversas as modalidades de formação de educadores(as) em serviço desenvolvidas ao longo dos anos. Realizaram cursos de atualização e aperfeiçoamento, passando por propostas mais amplas de “treinamento” e “reciclagem”, até assumirem práticas mais críticas de formação em serviço, devido aos questionamentos que sua equipe fazia diante do próprio trabalho.

Inicialmente, José elaborava “pacotes”, mas em meados da década de 1970, ele e seu grupo começaram a questionar a concepção de Recursos Humanos e, paralelamente, buscaram pesquisar as raízes dos termos “treinamento”, “capacitação”, “reciclagem”, e passaram a manifestar uma contraposição a essas denominações. De acordo com José, o emprego de tais palavras revelava um atraso do CENAFOR quanto às concepções de formação de educadores(as), que já era assumida pelo Experimental como “Educação Permanente”. Com o tempo, José e sua equipe começaram a questionar os “pacotes” também, e elaboraram uma outra metodologia de trabalho que considerava o contexto de cada escola, em cada Secretaria de Educação, o que se mostrou revolucionário.

Freire (1998) se refere aos “pacotes” como produções que *sabichões* e *sabichonas* realizam em seus gabinetes, numa demonstração inequívoca de autoritarismo e, como alongamento deste, de uma absoluta descrença na possibilidade dos(as) professores(as) em saber e criar.

E o curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da *professora*, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras. (FREIRE, 1998, p. 16)

O pesquisado faz destaque especial à experiência realizada com toda a rede federal de ensino técnico industrial, durante a qual conseguiu, junto à sua equipe, superar os tradicionais cursos isolados de 40 horas, que retirava os(as) educadores(as) de suas instituições escolares. Este projeto era desenvolvido nas próprias escolas e envolvia todos(as) os(as) educadores(as), ao mesmo tempo. Sua metodologia valorizava o debate, a problematização e a proposição de novas formas de gestão pedagógica da escola, e pedia a participação de toda a equipe de profissionais: diretores(as), orientadores(as) educacionais, supervisores(as) de ensino, coordenadores(as) de curso, professores(as). Durante cinco anos, esta experiência se revelou um caminho inovador e transformador das práticas de formação

contínua de educadores(as). Começaram a ressignificar a formação e assumir o conceito de educação permanente de educadores(as). Essa atuação dentro do CENAFOR beneficiou o Ensino Médio, que raramente teve o privilégio de contar com um órgão que planejasse ações formativas para este nível de ensino.

Conforme já mencionamos nas discussões do quadro anterior, no decorrer de quatro anos José concilia os trabalhos realizados no CENAFOR com os estudos do Mestrado, na área de Filosofia da Educação. Seus estudos proporcionavam uma análise crítica das relações entre educação, escola e sociedade, no contexto do desenvolvimento histórico da sociedade brasileira, considerando sua estruturação sob o modo de produção capitalista. As leituras, aulas e discussões permitiram a ampliação de sua consciência crítica quanto às relações citadas, ao papel da educação numa sociedade de classes, e aos desafios colocados para a democratização da sociedade e da educação escolar.

Aprofundar conhecimentos na universidade permitiu a José repensar e questionar o trabalho de formação realizado no CENAFOR, assim como o impulsionou a disseminar os(as) autores(as) que sustentavam posicionamentos críticos em relação á prática pedagógica. Mudanças foram introduzidas, tanto nas práticas como no material utilizado, dentro dos limites colocados pela instituição, o que causou problemas à equipe, mas não evitou que avançassem na proposição de trabalhos voltados a uma escola pública mais democrática.

Apesar de acreditar e apostar no grande potencial da formação permanente dentro da escola, enquanto trabalhou para o CENAFOR, mantendo contato com educadores(as), provenientes de diversas partes do Brasil, José observou o quanto era importante a saída desses(as) educadores(as) para cursos, em alguns momentos. Chegou a esta conclusão ao constatar que o conjunto de experiências vividas por eles(as) mostrava-se mais interessante do que o próprio curso de formação. Os(as) educadores(as) se impressionavam com oportunidades para conhecer determinados lugares, adquirir novas aprendizagens de natureza geral, descobrir as diferenças culturais, experimentar a liberdade de viver situações inéditas.

Isso revela a necessidade de ampliação do conhecimento cultural sentida pelos seres humanos, enquanto indivíduos e profissionais, que não pode desvincular-se da necessidade de formação pedagógica permanente. É imprescindível que os(as) educadores(as) tenham “vida”, vida cultural, social, econômica de qualidade, sem a qual não é possível oferecer uma educação ampla e crítica aos(às) estudantes. O deslumbramento que vivenciam em contato com o novo é saudável, e deve ser estimulado em seus programas de formação.

Somente ao aprenderem, com o próprio corpo o valor das experiências com o novo, poderão compreender as transformações que o trabalho pedagógico pode proporcionar.

Certos de sua inconclusão, pessoas/profissionais empreendem uma busca esperançosa pelo ser mais, que implica o ter mais, mas não permanece nele e ultrapassa seus limites. (FREIRE, 2005) O ter mais envolve condições objetivas de “vida boa”, vida de qualidade material, cultural e social, que não significa o ter menos de outros(as). (FREIRE, 2004) O ter mais é condição para que todos(as) usufruam, com dignidade, do direito de comer bem, morar bem, ter boa qualidade de saúde e educação, e estar protegido socialmente. O exercício desse direito possibilita o processo vital de saber, que homens e mulheres criam ao longo da História, com os materiais que a vida oferece, e que se caracteriza por ser social, sem o esquecimento ou subestimação da dimensão individual. (FREIRE, 1998)

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito-cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 1998, p. 122)

A possibilidade de nos movermos de maneira curiosa, enquanto sujeitos históricos, que se sabem inacabados, é oferecida pelas condições objetivas de classe social que os seres humanos dispõem. Tais condições os impelem, ou os limitam, a buscar o ser mais. Por isso, a formação permanente dos(as) educadores(as) não pode ignorar a luta por melhores condições de vida e de profissão, ao mesmo tempo em que deve convencê-los(as) e prepará-los(as) para o uso mais sistemático da curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1998)

[...] e eu tenho algumas experiências assim... em plano nacional, quando eu trabalhava no MEC: você trazia, às vezes, os professores do Brasil todo aqui para São Paulo. Então, você trazia o Amazonas, o Acre, o Rio Grande do Norte, o Maranhão... você trazia para um encontro aqui em São Paulo, por exemplo. E aí, se organizava uma semana de estudo, uma semana com isso e com aquilo. Mas, o que é que a gente foi percebendo? Que eles tinham necessidades... por exemplo: primeira vez que uma pessoa viaja de avião. Uma professora, um professor. Primeira vez que se hospeda num hotel, primeira vez que vem conhecer uma cidade do porte de São Paulo, primeira vez que conhece um centro comercial em shoppings, a sofisticação que tem essa cidade... Então, pela primeira vez vai a um teatro. Então, o que é que acontece? Quando essa professora volta, o curso foi ótimo, mas o conjunto foi muito bom! (José)

Tanto é que a gente foi aprendendo algumas coisas assim... eu trabalhei muito na região do Bom Retiro, no MEC, que era o CENAFOR, onde era a FDE.... Como esse pessoal vinha do Brasil inteiro, as primeiras vezes que nós trouxemos, na hora do almoço, eles saíam aí na região. O que é a região? A José Paulino! Eles ficavam enlouquecidos, literalmente, com a José Paulino! E não tinha como segurar! E o que é que nós fizemos? Mudamos o curso, fizemos assim: “Vocês vão ter duas tardes livres e o curso é à noite! Então, aproveitem da José Paulino!” Só que aí nós começamos também a fazer outras coisas: “Vamos conhecer livrarias, programação de teatro, programação de cinema, museus e exposições!” (José)

O depoimento de José nos remete à presença fundamental da criança que existe dentro do adulto: a criança que deseja conhecer, experimentar, sentir o novo. Essa necessidade humana fundamental é frequentemente tolhida na escola, que deveria alimentar o desejo de conhecer. A idéia de acrescentar outras atividades, de âmbito artístico, aos eventos, cursos, programas de formação, como propôs José, demonstra o respeito a essa necessidade, fortemente relacionada às condições de classe social. A proletarização dos(as) educadores(as), articulada às raras oportunidades de viagem para aprimoramento profissional, são obstáculos que impedem a ampliação de sua visão de mundo, restringindo a vida de muitos(as) educadores(as) à rotina de trabalho na escola e em casa.

Retomando a discussão de José sobre a valorização do ato de estudar, tão salientada no trabalho do Experimental, constatamos que as políticas concernentes à carreira, à regulamentação do trabalho nas escolas e à educação continuada, não estimulam ou facilitam experiências de formação que considerem a ampliação do universo cultural dos(as) educadores(as).

Ao contrário disso, qualquer iniciativa de abertura às oportunidades de crescimento profissional, por meio da regulamentação de leis, é rapidamente limitada ou eliminada, na transição de governos. Exemplo desse fato pode ser verificado com o projeto Bolsa Mestrado<sup>59</sup>, instituído pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que propunha oferecer oportunidades de aprofundamento de estudos aos(às) educadores(as), sob duas condições. No entanto, uma delas foi eliminada na transição de governos.

Ao tecer discussões sobre a formação continuada fora da escola, José reconhece que os(as) educadores(as) têm necessidades humanas e formativas (específicas para a docência), o que nos alerta para uma reflexão sobre os reais alcances das tradicionais

---

<sup>59</sup> O Projeto Bolsa Mestrado, instituído em 2003, integra o Programa de Formação Continuada de educadores(as) da Secretaria da Educação com a finalidade de propiciar aos profissionais da educação a continuidade de estudos em cursos de pós-graduação "stricto sensu". Para cursar o mestrado o professor pode escolher entre dois tipos de incentivo: afastamento de 16 horas semanais sem desconto no pagamento ou ajuda financeira de R\$ 720 mensais. O primeiro incentivo foi eliminado durante a gestão do governador José Serra (2006-2010). (Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br))

atividades denominadas de formação contínua. Ele explica que a consideração dessas duas necessidades resulta em enriquecimento da pessoa do(a) professor(a), e que situações de formação permanente articuladas a tais necessidades devem ser pesquisadas, estudadas para a produção de conhecimentos.

Infelizmente, as propostas de formação permanente dos(as) educadores(as) ainda conserva a dicotomia entre dois importantes momentos do ato de conhecer: a apropriação do conhecimento já produzido e a produção de novos conhecimentos. Conseqüentemente, o ato de conhecer é reduzido a uma mera transferência do conhecimento existente, perdendo algumas das qualidades indispensáveis à aquisição e à construção de conhecimentos: a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza. (FREIRE, 2003)

Além disso, as propostas de formação desconsideram uma das premissas fundamentais da práxis histórica de Freire (1985), ou seja, a de que a leitura da palavra não pode significar uma ruptura com a leitura do mundo.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1985)

Afinal, é preciso pensar: como as propostas de formação pretendem a transformação das práticas na escola, se ignoram o conhecimento e a vida que os(as) educadores(as) constroem no interior delas?

Retomando sua história de vida, por estar vinculado a uma parte do MEC, José muda-se para Brasília e passa a coordenar o Ensino Médio nacional dentro do próprio Ministério, no período de 1985 a 1986. Ele relata que esse período foi fértil em discussões e tentativas de revisão crítica da política educacional para o Ensino de 2º. Grau. Entretanto, ao enfrentar mais limites que possibilidades, José deixa sua função no Ministério em 1986, quando o CENAFOR é extinto por decreto presidencial.

Ao retornar de Brasília, ele se dedica à dissertação de Mestrado, cuja temática refere-se à formação de educadores(as) em serviço, e representa uma sistematização dos vinte anos de trabalho dedicados a ela.

Em 1988, José inicia novo trabalho no Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEET Paula Souza, onde permanece até 1996. Nessa instituição, dedica-se a projetos relacionados ao recrutamento, seleção e formação de pessoal

em serviço. Entre os trabalhos concretizados, ele destaca o Projeto Classe Descentralizada, que foi resultado de um convênio firmado entre a Secretaria de Estado da Saúde e o Centro Paula Souza, sob financiamento do Banco Mundial.

Este projeto objetivou a formação de técnicos de nível médio e auxiliares de enfermagem, que trabalhavam na área da saúde. Durante quatro anos, a formação promoveu o planejamento, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação de um programa que possibilitava a vivência de atividades e ações, de forma sistemática, seqüenciada, articulada e coerente, superando problemas relacionados à formação em serviço. A metodologia incluía a problematização da realidade, a análise de problemas a partir de uma fundamentação teórica de natureza progressista e a construção de propostas que envolviam práticas transformadoras. A intenção da equipe idealizadora do projeto era lançar as bases para uma prática didático-pedagógica nos cursos de enfermagem, que conduzissem à reflexão sobre a dimensão técnico-pedagógica do ensino, e à articulação entre teoria e prática.

De acordo com José, o projeto permitiu reafirmar a formação continuada como direito do(a) educador(a), visando seu desenvolvimento pessoal e profissional. O projeto foi finalizado em 1994, mas ele permaneceu na instituição até 1996, sendo que entre 1989 e 1993 conciliou esse trabalho com a docência em universidade pública.

Entre 1995 e 1996, participa do planejamento e realização do Curso de Especialização para Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo – SMESP, com 180 horas de duração, divididas em duas fases. José atua na coordenação pedagógica e na docência da primeira fase. Ele esclarece que esse curso permitiu que a equipe da universidade colocasse em prática uma concepção de educação continuada de educadores(as) que supera as concepções tradicionais, e lhe ofereceu possibilidades para o desenvolvimento de sua pesquisa de Doutorado.

O mergulho nas experiências de José enquanto professor e formador de educadores(as), desde os primeiros contatos com a escola, permite a identificação de articulações dialéticas entre a teoria e a prática, junto a grupos de professores(as) e formadores(as), construídas pela mediação de estudos e do próprio trabalho. De forma não intencional, como na escola rural, e de maneira planejada e sistemática, como no Experimental, José vivenciou situações de intensa ruptura ao formar-se junto a bons(as) profissionais, dentro de boas instituições, pelo contato com propostas avançadas, com teorias inovadoras. A relação teoria-prática, presente em todas as suas experiências e interações como educador, lhe permitiu a revisão crítica e constante de concepções, procedimentos e posicionamentos.

Devido a estas experiências *fundantes*, e apesar da educação tradicional adquirida em todo o processo de escolarização, José foi construindo uma forma crítica e comprometida de pensar e implementar ações de educação permanente de educadores(as), adquiriu a capacidade de questionar e reestruturar as modalidades convencionais de formação, e buscou sempre a transformação das formas de organização do trabalho na escola.

Enquanto sujeitos históricos, que aprendem a partir de suas experiências no mundo, com o mundo e com os(as) outros(as), cujo ato cognoscente não se esgota no objeto cognoscível, mas se dá nas relações com outros sujeitos que também conhecem, os seres humanos não detêm a verdade sobre a realidade, mas a buscam no devir do diálogo. Isso significa que cada pessoa detém parte da verdade, e não a sua completude, por isso necessita compartilhar o que sabe, engajando-se num processo permeado por rupturas. (FREIRE e FAUNDEZ, 2002a)

A organização dos elementos que o constituíram enquanto formador de educadores(as), nas diferentes fases de sua trajetória, evidencia o papel transformador das instituições que frequentou. A qualidade do ensino oferecido nas diferentes escolas, que propagavam valores e comportamentos coerentes com os de sua família e classe social, favoreceu a construção de uma trajetória bem sucedida na educação de educadores(as). Pode-se verificar, por outro lado, que o fechamento de instituições, como o Experimental e o CENAFOR, que disseminavam inovações de âmbito educacional e pedagógico, elaboradas pelas equipes que o constituíam, representou uma forte limitação à continuidade dos trabalhos considerados avançados.

A partir de uma análise sobre o percurso histórico das instituições, retratado na história de José, é possível reafirmar as possibilidades e limites que elas carregam, e que somente a luta acirrada de educadores(as), estudantes, famílias, e demais interessados(as) na qualidade da educação pública, poderá evitar que as políticas imponham mais obstáculos à conquista dessa qualidade, negando os direitos da população por uma boa educação.

Sobre a contradição entre os limites e possibilidades que cercam a educação, evidenciada na passagem de José pelas instituições de ensino, Freire (2005) explica que a educação não constitui a chave única da porta para a transformação social e política da sociedade. No entanto, sem ela a transformação não é deflagrada.



Se ela sozinha não faz, é porque ela precisa contar com outras dimensões da organização política do Estado e da sociedade. Ela precisa de partidos políticos sérios, fortes, democráticos, respeitosos. Ela precisa, de um lado, de estimular e, de outro, ver crescer a eticidade da política e na política. Ela precisa do desenvolvimento econômico. Sozinha ela não produz esse desenvolvimento, mas, sem ela, ele não se faz. (FREIRE, 2005, p. 189-190)

Trazemos novamente para as discussões sobre a constituição de José, dentro do tópico *Atuação na educação continuada de educadores(as)*, as experiências e concepções que ele construiu no Núcleo Experimental, focando suas aprendizagens enquanto formador de educadores(as). José revela que foi sendo preparado para ser formador, dentro desta instituição, por meio da organização curricular, feita pelo coletivo de profissionais, da valorização e concretização de um plano de educação continuada dos(as) educadores(as), das funções de coordenador de período e orientador educacional, da equipe que oferecia assessoria técnica e pedagógica e acompanhava o trabalho dos(as) educadores(as), da atitude de pesquisa, da busca pela inovação, entre outras razões. Vivenciar essa riqueza de experiências mostrou a José que *contínuo é o desenvolvimento humano*. Os seres humanos se fazem na construção e reconstrução permanente de conhecimentos, ações e posturas, a partir dos elementos que são oferecidos a eles nas interações.

Sua trajetória no Experimental nos mostra que a existência de oportunidades para traçar o caminho profissional, bem como a natureza destas oportunidades, são de importância fundamental para entendermos as escolhas, as convicções, as lutas de cada educador(a). Afinal, quais idéias defenderia se continuasse a trabalhar em instituições tradicionais? Na verdade, somos o resultado de uma confluência de fatores pessoais, sociais, econômicos, culturais e históricos que dão significado às experiências. E, na relação desses fatores, encontramos as rupturas.

Ao decidir rompe, porque fica com alguém contra alguém. É por isso que tem muita gente que, mesmo já tendo decidido, continua onde está. É essa coisa que o brasileiro chama com tanto gosto “em cima do muro”. Quer dizer: ele sabe que vai pular para o lado que ganha. Como essa decisão é pouco ética, o cara fica em cima do muro. Quer dizer, ficar em cima do muro é tentar esconder que decide pelo pior”. (FREIRE, 2005, p. 176)

O estabelecimento de rupturas está associado à atitude de assumir a politicidade da educação, que muitas vezes provoca inquietações, demanda decisão e opção. E, toda vez que uma opção é assumida, ocorre uma ruptura. (FREIRE, 2005)

## 7 POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES E DIFERENCIAÇÕES ENTRE OS FORMADORES: O DIÁLOGO NECESSÁRIO

Vocês não imaginam como se aprende com o diferente. Às vezes não aprendemos com o igual, porém com o diferente, sempre. Às vezes aprendemos inclusive com o antagônico. Uma pedagogia do movimento é uma pedagogia de abertura frente ao outro, o diferente.

Paulo Freire<sup>60</sup>

A análise dos percursos profissionais, traçados no decorrer de uma vida, multirreferenciada por fatores que se relacionam de forma complexa, evidencia alguns elementos que emergem das narrativas, a partir da relação pesquisadora-participantes, e que foram contribuindo para a constituição do perfil de cada formador. Admitimos que muitos elementos, tão importantes quanto aqueles que foram identificados, possam ter sido silenciados ou esquecidos pelos indivíduos durante os relatos. No entanto, as informações oferecidas pelos entrevistados são suficientes e muito relevantes para atender ao objetivo que traçamos:

Investigar o potencial teórico-metodológico da *práxis* freireana, como contribuição à transformação das pesquisas e propostas sobre formação de educadores(as), por meio da coleta e análise dialogada das histórias de vida de dois formadores, que atuam na Educação Contínua de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando a confluência de aprendizagens que participam na constituição de seus perfis profissionais.

Histórias tão diferentes, construídas por indivíduos que se encontram envolvidos em práticas formativas, dentro do mesmo sistema social e educativo, e se mostram fortemente comprometidos com a qualidade da educação e da formação dos(as) educadores(as), sinalizam aproximações entre as experiências que marcam os indivíduos. Essas aproximações elucidam o envolvimento que as pessoas mantêm ao interagirem no mesmo mundo, que é local e universal, que é permeado por conflitos de classes e de grupos, sem descartarem suas individualidades, as especificidades culturais e a riqueza de experiências que constroem no decorrer do tempo, no interior dos diferentes espaços e a partir de inúmeras relações humanas.

Neste sentido, as diferenças nos tornam igualmente importantes para o diálogo, que enriquece esse mundo compartilhado e nos move à transformação dele, numa profunda solidariedade e tolerância, pois nos chama à reflexão, ao aprendizado com o outro, ao

---

<sup>60</sup> **Pedagogia do compromisso**, 2008, p. 41.

compromisso com a denúncia de tudo que desumaniza e com o anúncio de novas lutas pelo *ser mais* de todos(as). Aprender a partir das diferenças faz parte das relações pautadas numa autêntica democracia. (FREIRE, 2001a)

Por acreditarmos na luta esperançosa, que se faz por meio do diálogo entre pessoas diferentes, mas com iguais capacidades e direitos, que ajudam a fazer a educação dos(as) educadores(as), seja em níveis mais amplos ou mais específicos, apresentamos as possíveis aproximações e diferenciações entre os elementos que participaram da constituição de cada sujeito entrevistado, procurando demonstrar a necessária comunicação entre eles para a proposição de novos caminhos às pesquisas e ações sobre a educação dos(as) educadores(as).

Esclarecemos que as histórias de vida estão repletas de discussões sobre questões educacionais, de maneira mais ampla, e sobre convicções e lutas que os sujeitos defendem sobre a educação dos(as) educadores(as). Por isso, decidimos incorporar suas argumentações às análises que envolvem as diferenciações entre os elementos que os constituem, no âmbito da categoria *Atuação na Educação Contínua de Educadores(as)*. O espaço das diferenciações oferece especial oportunidade para o diálogo entre as histórias e convicções defendidas pelos formadores. Desde o início, as análises estão fundamentadas na *práxis* histórica de Paulo Freire.

As aproximações e diferenciações construídas pela pesquisadora foram apresentadas aos formadores, a fim de que pudessem ler, refletir, tecer argumentos sobre elas e, posteriormente, discuti-las por meio do diálogo. O texto que apresentamos é o resultado deste diálogo sobre as informações, realizado entre a pesquisadora e cada participante. Os quadros apresentados trazem a organização dos elementos que ajudaram a constituir o perfil profissional de cada formador, dentro de perspectivas aproximativas e diferenciadoras, e sob dimensões transformadoras e limitadoras. Por fim, tratamos dos diálogos finais com os participantes sobre a pesquisa e seus resultados.

## 7.1 Dimensões transformadoras e dimensões limitadoras: convergências e divergências de percursos.

**Quadro 14. APROXIMAÇÕES ENTRE OS FORMADORES: Valério e José**

DIMENSÕES CATEGORIAS	TRANSFORMADORAS		LIMITADORAS	
	VALÉRIO	JOSÉ	VALÉRIO	JOSÉ
<b>VIDA ANTERIOR À ESCOLARIZAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Mãe</u>: transmissão de valores; desperta a paixão por História, contava história dos italianos; cedo, conduziu os filhos ao trabalho;</li> <li>• <u>Religião</u>: doutrina rígida; fonte de leitura;</li> <li>• <u>Família</u>: visão de classe média; valorização da escolarização; boas expectativas quanto ao sucesso de Valério nos estudos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Mãe</u>: valoriza a escola; encaminha o filho ao Jardim da Infância; acompanhava o trabalho da escola;</li> <li>• <u>Religião</u>: tradicional, católica;</li> <li>• <u>Família</u>: classe média; apóia atitudes de estudo;</li> </ul>		
<b>ESCOLARIZAÇÃO (e mundo do trabalho)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>1ª. a 4ª. série</u>: professoras competentes; lembrança detalhada das professoras e aulas;</li> <li>• <u>5ª. a 8ª. séries</u>: valorização dos estudos; levava cadernos para a roça – queria se destacar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>1ª. a 4ª. série</u>: professoras rigorosas; lembrança detalhada das professoras e aulas;</li> <li>• <u>5ª. a 8ª. séries</u>: família apoiava atitudes de estudo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Ensino de de 2º. Grau - Contabilidade</u>: escola não estabelece a relação conhecimento-realidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Ensino de 2º. Grau: Escola Normal</u>: crença de que os conhecimentos seriam aplicados à prática; não ensinou a alfabetizar;</li> </ul>
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA (e mundo do trabalho)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Estudos Sociais</u>: bons professores; trabalhava no escritório de uma empresa;</li> <li>• <u>Pedagogia</u>: trabalhava na rede estadual como professor de 5ª. a 8ª. séries e Orientador de EMC, e estudava;</li> <li>• <u>Letras</u>: trabalhava na rede estadual como professor de 5ª. a 8ª. séries e estudava;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Pedagogia</u>: bons professores; trabalhava na rede estadual como professor primário, depois no Experimental e estudava;</li> </ul>		
<b>TRAJETÓRIA PROFISSIONAL COMO EDUCADOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Professor de 5ª. a 8ª. séries</u>: iniciou a carreira muito jovem (20 anos); buscou região distante, com mais vagas, pois não tinha pontos; atuou em zona rural; imitava modelos de bons professores que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Professor de 1ª. a 4ª. série</u>: ingressa na profissão muito jovem (20 anos); assumiu aulas em região distante, pois não tinha pontos; atuou em zona rural; estudava e planejava com colegas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Ingressa em região distante</u>: Não tinha pontos e a região oferecia mais oportunidades;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Ingressa em região distante</u>: aprovado em concurso público, sem muitos pontos;</li> </ul>

	<p>teve; período de estudo (Pedagogia e Letras) junto a atividades profissionais; professor exigente, que procurava diferenciar seu trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Diretor designado</u>: assume o papel de formador de professores(as), após ter acesso a novas concepções na bibliografia do concurso pra diretor; fazia capacitações e conheceu autores cujas idéias levava aos professores ; estudou muito para concursos, cuja bibliografia salientava a necessidade da formação em serviço e horários de estudo na escola; recebeu capacitações com profissionais de vanguarda no Vale do Ribeira - mudança de paradigmas frente a concepções e práticas;</li> </ul>	<p>(situação de educação continuada); transformou-se em um bom professor primário tradicional, reproduzindo o que aprendeu; primeira experiência de formação continuada – planejamento e estudos junto a colegas professores(as); período de muito estudo sobre obras da universidade junto às atividades profissionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Professor, Coordenador e Orientador no Experimental</u>: vivencia a formação em serviço no Experimental; atuou com pessoas de vanguarda e vivenciou currículo inovador; período de grandes rupturas quanto a concepções e práticas;</li> </ul>		
<b>ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES(AS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Diretor e Supervisor</u>: modifica formas de pensar e agir a partir de leituras e capacitações; contato com profissionais de vanguarda; privilegiado por poder investir gratuitamente em sua formação, participando de eventos e capacitações oferecidos pela SEE/SP.</li> <li>• <u>Formador para concursos (junto a Supervisão)</u>: falta de tecnologias levam à criação de recursos próprios(fichas); novas concepções levaram a novas dinâmicas de curso (oficinas); aprendizagens de novas concepções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Professor, Coordenador e Orientador do Experimental</u>: período de grandes rupturas sobre concepções e práticas; assessoria de educadores(as) que se formavam e traziam novas concepções; privilegiado por fazer parte de uma escola inovadora, que investia na formação dos educadores.</li> <li>• <u>CENAFOR</u>: experiências de formação o leva a pensar mudanças, considerando formação humana e pedagógica; novas concepções (Mestrado) provocavam mudanças nas formas de pensar e</li> </ul>		

	ajudavam a modificar suas práticas de formação	fazer formação.		
--	--	-----------------	--	--

A comparação entre os elementos que sobressaem na constituição de Valério e de José, durante o período da vida que antecede a entrada nas instituições de ensino, permite afirmar que a socialização familiar os une em vários aspectos. O papel da mãe, sendo dona de casa ou trabalhadora rural, imigrante ou descendente de imigrantes, intensamente presente na educação dos filhos, é destacado, pois ela aparece como principal transmissora de valores e como responsável pelos cuidados com o desenvolvimento dos filhos. Esse dado nos remete ao papel da mulher na sociedade da época que, no decorrer dos anos, vem se modificando pela necessidade que se impõe da divisão de tarefas entre homens e mulheres, devido a alterações na conjuntura social e econômica.

À mulher cabia a obrigação pela educação e pelo cuidado com as crianças, já que os pais teriam que trabalhar pelo sustento de todos(as) e não poderia cumprir com outras funções. Pela necessidade de superar as condições precárias de vida ou de ascender a uma melhor condição de classe, as famílias valorizavam o empenho dos(as) filhos(as) nos estudos, e procuravam garantir escolarização para os(as) mesmos(as). Por isso, as mães zelavam pelo “trânsito bem comportado” das crianças nos sistemas de ensino, a fim de que continuassem usufruindo dele, ou buscavam formas de conciliar a dedicação das crianças aos estudos com o auxílio às tarefas familiares.

Valério ressalta que não encarava o trabalho na roça, desde a infância, como exploração, pois lhe era garantido o direito, e o dever, com relação aos estudos. No caso de José, a educação oferecida por uma instituição tradicional, católica, rigorosa, era vista como uma forma de reforçar os valores e comportamentos valorizados para o sucesso pessoal e profissional. Nos dois casos, sob a visão de classe média, ou como integrante dessa classe, podemos verificar a crença das famílias na escolarização, como meio de valorização social e sucesso profissional.

A religião aparece como importante elemento na constituição dos educadores. No entanto, ela se apresenta de forma diversa em cada história. No caso de José, a religião católica, tradicional, presente na família, no meio escolar, e adotada pela maioria da população brasileira, devido ao processo de colonização, possibilitava a ele maior adequação ao sistema de ensino. Valério, que pertencia a uma religião de vertente protestante, enfrentou situações constrangedoras no interior das instituições públicas de ensino, pois não pertencia ao credo adotado pela maioria. De qualquer forma, a religião representou grande influência

em suas vidas, ao solidificar as bases de uma educação tradicional, ou inculcar valores de boa conduta e estimular a leitura.

Ao tecerem a trama de suas trajetórias, desde a infância, José e Valério nos mostram como alguns ingredientes que os fizeram nesta fase da vida foram tão relevantes quanto as experiências profissionais. (FREIRE, 2006) Além disso, o estudo de suas narrativas prova que as histórias pessoais não teriam sentido fora da História social. (FREIRE e BETTO, 2003d)

Às vezes, nós é que não percebemos o “parentesco” entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de “soldar” conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros. (FREIRE e BETTO, 2003d, p. 19)

Ao relatarem suas trajetórias de escolarização, tanto Valério como José demonstraram boas lembranças da passagem pelas séries iniciais, ofereceram descrições das professoras e fragmentos de situações junto a elas que permaneceram na memória. Os momentos de conflito, vivenciados por Valério em sala de aula, ou a imagem sisuda da professora, eternizada na fotografia, conforme destaca José, não se mostraram empecilho para a avaliação positiva das educadoras. Ambos reconheceram a competência profissional que as caracterizava, apesar de observarem atributos que seriam criticados nos dias atuais.

Nas séries posteriores, hoje denominadas de Ciclo II do Ensino Fundamental, Valério e José continuaram a receber grande apoio da família quanto aos estudos e a sentir boas expectativas em relação às suas capacidades. A intensa fé dos familiares no potencial dos filhos foi de importância fundamental para que se tornassem persistentes nos esforços voltados aos estudos e à escolarização, ou seja, a crença e o investimento de outros(as) em suas capacidades transformaram-se em convicções sobre si mesmos, impulsionando-os a serem obstinados.

Essa fé incondicional, que é alimentada pelo amor, torna as relações humanas decisivamente importantes para a construção de caminhos pessoais e profissionais. É certo que as pessoas cometem erros, mas é necessário acreditar nelas, aprender com elas e ensiná-las também. (FREIRE e HORTON, 2005b)

Com relação aos cursos realizados no Ensino Médio, apesar de estarem voltados à profissionalização, Valério e José denunciam que não foram bem preparados para exercerem suas profissões. Os dois cursos não estabeleciam relações entre as concepções estudadas e a realidade que deveriam enfrentar. Valério buscava tais relações

espontaneamente, pois já se encontrava no mundo do trabalho e precisava responder aos desafios demandados por ele. José se defrontou com o seu despreparo ao se inserir no mundo do trabalho, depois de concluir o curso, e vivenciou seu primeiro drama na profissão. Ambos identificaram, muito cedo, a desconexão entre a teoria e a prática presente em sua formação, problema envolvido na estrutura de muitos cursos até os dias atuais.

Para Freire e Horton (2005b), a unidade dialética entre a prática e a teoria constitui uma das dimensões mais importantes da própria vida. Neste movimento, em que ambas se fazem e refazem constantemente, ocorrem possíveis superações, individuais ou grupais, pois muitas práticas, realizadas e realizando-se, bem como suas interpretações teóricas, que parecem válidas num determinado momento, poderão vir a ser superadas por um indivíduo ou uma equipe. A condição fundamental para tais superações é a disponibilidade constante das pessoas às críticas que possam ser feitas, bem como a capacidade de manter-se curioso(a), e retificar-se, em função das próprias descobertas ou das práticas dos demais.(FREIRE, 2002)

Valério realizou vários cursos de graduação na intenção de garantir maiores possibilidades de inserção no meio educacional, ao mesmo tempo em que trabalhava como professor do Ciclo II do Ensino Fundamental. Ele reconhece que teve bons(as) professores(as) em seus cursos, mas afirma não ter usufruído de uma boa formação, pois não pôde frequentar uma universidade pública, que considerava de melhor qualidade. O curso Técnico em Contabilidade não era propedêutico para o vestibular e não havia curso de História oferecido por universidade pública em sua cidade. A solução foi ingressar em Estudos Sociais e, mais tarde, buscar outras oportunidades de ampliação dos estudos no Vale do Ribeira, região onde também não encontrou exatamente o que desejava.

José estudou em uma universidade privada bem conceituada de São Paulo, onde encontrou excelentes professores(as). Esta universidade lhe ofereceu a oportunidade de afastar-se das aulas para assumir uma classe em município distante, sem prejuízo de seus estudos. Durante alguns meses, ele lecionava para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e estudava, realizando as tarefas acadêmicas exigidas para manter o vínculo com a instituição de ensino. Ao retornar para seus estudos regulares, obteve conhecimento sobre uma proposta inovadora de escola- o Núcleo Experimental - por meio de um professor. Portanto, a universidade ofereceu a José diversas vantagens para a construção da carreira de professor e formador, as quais ele transformou em caminhos para a participação nas discussões e ações sobre política educacional.



As oportunidades e opções dos formadores os encaminharam a diferentes âmbitos do sistema educacional, empenhados no mesmo objetivo: contribuir para a formação dos(as) educadores(as) da rede estadual de ensino de São Paulo. José se dedicou à elaboração e execução de políticas para a educação contínua de professores(as) e especialistas em educação, e Valério se comprometeu com a educação contínua de educadores(as) nas Diretorias de Ensino e nas escolas. Cada um acumulou experiências singulares de extrema importância para um diálogo sobre a transformação dos processos educativos direcionados aos(as) educadores(as).

Valério e José iniciaram a carreira como educadores aos vinte anos de idade, em escolas rurais pertencentes a regiões distantes de suas cidades. No entanto, não selecionaram seus primeiros contextos de trabalho movidos pelas mesmas razões. Consciente de que não conseguiria vagas para atuar como professor em escolas de sua região, devido à ausência de pontos relativos ao exercício da docência, Valério planejou iniciar sua carreira no Vale do Ribeira, por tratar-se de uma região pobre, onde encontraria menos concorrência para obter uma sala de aula. José ingressa em cidade próxima à divisa do Estado de São Paulo com o Estado do Mato Grosso, porque também não tinha pontos suficientes para conseguir classe em sua região. No entanto, ele assume as aulas como professor efetivo, aprovado em concurso público e, em pouco tempo, tem a oportunidade de retornar à sua cidade, por meio de processo de remoção, e prosseguir seus estudos.

Valério enfrentou muitos desafios para ser aprovado em concurso público, devido ao seu despreparo acadêmico e a conseqüente necessidade de realizar cursos preparatórios, que compensassem a falta de conhecimentos. Precisou viajar para uma cidade distante, a fim de participar desses cursos, e estudava intensamente a bibliografia indicada por eles. Este esforço o levou a ser aprovado em três concursos de âmbito estadual, para os cargos de professor, diretor e supervisor. Esta experiência mostrou a ele que era capaz de superar limitações por meio dos estudos.

Tanto Valério quanto José avaliam ter sido bons professores: o primeiro, como um profissional exigente e em busca de um trabalho diferenciado; o segundo, como um perfeito professor tradicional. Ambos admitem ter reproduzido modelos de professores com os quais estudaram, e realizam uma análise crítica deste momento da carreira, demonstrando que algumas experiências posteriores os fizeram romper com as práticas adotadas.

Os dois educadores iniciaram práticas de educação contínua antes de assumirem efetivamente o trabalho como formadores. Valério, apesar de defender a formação dos(as) professores(as), fora e dentro do contexto escolar, desenvolveu suas primeiras ações

formativas dentro da escola, enquanto diretor designado, após entrar em contato com autores(as) que argumentavam sobre a responsabilidade pedagógica dos(as) especialistas da Educação em contribuir para a formação dos(as) professores(as). A partir do contato com concepções inovadoras, encontradas na bibliografia dos concursos, Valério resolveu incluir o papel de formador de professores(as) à sua função de Diretor, compartilhando as orientações que recebia na Diretoria de Ensino.

Por outro lado, enquanto lecionava como professor das séries iniciais, de maneira informal José se dispôs a organizar horários de estudos e planejamento com outros(as) professores(as), no intuito de aproveitar o tempo disponível das tardes para rodas de leituras e elaboração de Diários e Semanários. Deste modo, conciliava as tarefas da universidade com as atividades docentes, de forma coletiva e compartilhada, mediante a qual muitos(as) professores(as) vivenciaram mudanças em suas concepções e práticas. José, que passou a defender a educação contínua no interior da escola, após conhecer a proposta do Experimental, iniciou atividades de formação fora da escola, de acordo com as condições que encontrou no momento e local em que iniciou a profissão docente.

Ambos realizaram muitos estudos, com a finalidade de atender às exigências do curso superior, ou pela necessidade de ingressar em um cargo público de educador; tiveram contato com profissionais de vanguarda e vivenciaram modalidades de formação que provocaram mudanças de paradigmas e rupturas. Entretanto, cada um conheceu oportunidades diferentes para a realização de transformações em suas maneiras de pensar e agir: Valério descobriu que poderia crescer profissionalmente fora da escola e José constatou o mesmo crescimento dentro da instituição escolar. O primeiro assumiu concepções e práticas pedagógicas inovadoras após conhecê-las por meio de capacitações; o segundo foi se capacitando em meio às concepções e práticas que compunham o currículo inovador da escola na qual trabalhava.

Sobre os percursos analisados, lembramos que, enquanto ser de relações temporalizado e situado, ontologicamente inacabado, o ser humano descobre que não somente se encontra na realidade, mas também está com ela. As relações guardam conotações de pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade. A pluralidade nas relações das pessoas com o mundo se faz na medida em que respondem aos desafios colocados pela realidade com ampla variedade de respostas. Além disso, somente os seres humanos são capazes de discernir, transcender, distinguir o “ser” do “não ser”, de travar relações incorpóreas. Nesta capacidade reside a razão da consciência de sua temporalidade, a qual é obtida ao atravessarem o tempo, alcançando o ontem, reconhecendo o hoje e descobrindo o amanhã.

Essas características das relações que as pessoas travam com e na sua realidade fazem dessas relações algo conseqüente, pois não se esgotam na mera passividade. “Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura”.(FREIRE, 2001c)

A sua integração o enraíza e lhe dá consciência de sua *temporalidade*. Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que esse se faz *crítico*, seria apenas um ser acomodado e, então, nem a história nem a cultura – seus domínios – teriam sentido. Faltaria a eles a marca da liberdade. E é porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide. [...] Observa-se por aí que o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas. (FREIRE, 2001c, p. 63-64)

Ao adentrarmos a vida de Valério e de José enquanto formadores, que atuam especificamente na educação contínua de educadores(as), localizamos mais experiências que os aproximam, ao representarem a vivência de inovações educacionais, e o repensar de conhecimentos e procedimentos que eram adotados sem dúvidas ou questionamentos. As experiências de formação que tiveram, dentro e fora das instituições escolares, permitiram a recriação do próprio trabalho e a indagação sobre as convicções que mantinham, levando-os à superação de antigas formas de compreender a realidade educacional e o papel dos(as) educadores(as).

Valério se diz privilegiado pela possibilidade de realizar diferentes cursos e viajar a diversos lugares, ampliando seu conhecimento e sua visão de mundo, subsidiado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Estas oportunidades têm lhe proporcionado experiências riquíssimas de vida e formação pedagógica, que não poderia desfrutar se estivesse em sala de aula. Ele destaca as leituras de diversos(as) autores(as), as capacitações oferecidas pela Diretoria de Ensino e pela Secretaria da Educação, bem como as interações com profissionais de vanguarda como elementos de fundamental importância em sua constituição como formador de educadores(as).

Por sua vez, José declara que os tempos vividos no Experimental, onde participava da construção de um currículo inovador, que previa a relação teoria-prática e a formação de seus(suas) profissionais, lhe permitiram inúmeras transformações, como pessoa e como educador, devido ao trabalho coletivo e sistematizado de planejamento do ensino e

assessoramento da equipe. Do mesmo modo que Valério, ele se considera privilegiado pelas aprendizagens que adquiriu nesta instituição, por meio do próprio trabalho e de profissionais competentes e comprometidos.

Na diversidade de experiências de Valério, verificamos que os estudos individuais e as formações oferecidas pelos órgãos oficiais de ensino foram responsáveis pela sua flexibilidade em trabalhar diversos temas, em diferentes espaços (escola, cursos preparatórios, Diretorias de Ensino), criando seus próprios recursos e estratégias para realizar um bom trabalho. Na profundidade das experiências de José, observamos que as atividades de estudo, formação e planejamento, realizadas de forma integrada e coletiva, o ajudaram a pensar e desenvolver formações em âmbito nacional de maneira transformadora, superando as propostas convencionais de educação contínua.

Valério e José apresentam muitos elementos comuns, que participaram da constituição de seus perfis profissionais, em situações diferentes e de formas diferentes. É possível visualizar uma articulação entre suas aprendizagens profissionais, ao tecermos aproximações entre suas histórias. No entanto, um diálogo mais envolvente se apresenta ao revelarem suas diferenças. Neste diálogo, em que experiências e mundos divergentes interagem, os sujeitos se fortalecem, ao compartilharem pensamentos, posicionamentos, questionamentos e críticas que contribuem para a reinvenção da educação dos(as) educadores(as).

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência. Somente pela virtude da fé, contudo, o diálogo tem estímulo e significação: pela fé no homem e em suas possibilidades, pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos; pela fé de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos”. (FREIRE, 2001c)

Neste diálogo, no qual se compartilha formas diferentes de dizer e construir o mundo, como *práxis* social em constante transformação, um olhar mais crítico sobre a realidade é impulsionado e permite a construção de novos saberes.

**QUADRO 15. DIFERENCIAÇÕES/COMPLEMENTAÇÕES ENTRE OS FORMADORES: Valério e José**

DIMENSÕES DOS ELEMENTOS	TRANSFORMADORAS		LIMITADORAS	
	VALÉRIO	JOSÉ	VALÉRIO	JOSÉ
<b>CATEGORIAS</b>				
<b>VIDA ANTERIOR À ESCOLARIZAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Visão de mundo</u>: vida na roça; jornal; livros dos tios; boas representações da tia professora;</li> <li>• <u>Religião</u>: valores morais; fonte de leituras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Socialização</u>: ingressa aos 4 anos no Jardim da Infância; cultura e linguagem italianas; alfabetização pelas primas;</li> <li>• <u>Visão de mundo</u>: comunidade italiana;</li> <li>• <u>Religião</u>: católica, tradicional;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Socialização</u>: isolamento na infância</li> <li>• <u>Trabalho pesado na roça</u>;</li> <li>• <u>Religião</u>: ambiente anti-católico em casa; falta de acesso à cultura e lazer</li> </ul>	
<b>ESCOLARIZAÇÃO (e mundo do trabalho)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>1ª, a 4ª. séries</u>: alfabetização por textos; alfabetização rápida;</li> <li>• <u>5ª. a 8ª. séries</u>: sonho de ser professor; cursos por correspondência – preparo para o trabalho; busca da superação da condição de “bóia-fria”; frequência à Biblioteca Municipal;</li> <li>• <u>Ensino Médio</u>: Técnico em Contabilidade; trabalho de auxiliar de topografia e contabilista em empresas; estabelecia relações entre o curso e o trabalho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Jardim da Infância</u>: Colégio de freiras;</li> <li>• <u>1ª. a 4ª. séries</u>: escola na mesma quadra da casa; alfabetização pelas primas; educação tradicional;</li> <li>• <u>5ª. a 8ª. séries</u>: ótimo professor de Ciências; professora de Latim indica a Escola Normal;</li> <li>• <u>Ensino Médio</u>: Escola Normal tradicional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>1ª. a 4ª. séries</u>: escola distante do sítio; caminhos ermos a percorrer; aulas católicas das quais não participava; premiação o tornou competitivo;</li> <li>• <u>5ª. a 8ª. séries</u>: estudava à noite e trabalhava na roça;</li> <li>• <u>Ensino Médio</u>: não havia curso de Magistério na cidade; dificuldade na aprendizagem de funções no trabalho – falta de apoio;</li> </ul>	
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA (e mundo do trabalho)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Estudos Sociais</u>: bons professores, de vanguarda;</li> <li>• <u>Pedagogia</u>: desejo de ser diretor para melhorar o salário; aprendeu a estudar o regimento escolar, soube a respeito da recuperação e a incluiu em sua prática; adquiriu conhecimento sobre currículo e avaliação qualitativa; reviu seu erro quanto à avaliação;</li> <li>• <u>Letras</u>: aprovação em concurso mostra que o estudo é o caminho para ascender profissionalmente e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Pedagogia</u>: curso tradicional (clássico e arcaico); universidade privada conceituada; afastou-se da universidade para trabalhar, mas cumpria leituras e trabalhos; professor indica trabalho no Experimental;</li> <li>• <u>Mestrado</u>: trabalho concomitante no CENAFOR (revisão de concepções e práticas); pesquisa oferece contribuições às políticas de formação de educadores;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Estudos Sociais</u>: percebia-se sem condições para tentar uma universidade pública; curso de História não era oferecido em instituição pública em sua cidade; licenciatura curta, curso ruim; diz não gostar de pesquisa, não ter habilidade para a área;</li> <li>• <u>Pedagogia</u>: lecionava à noite e fazia disciplinas; professores não incorporavam concepções sobre avaliação</li> <li>• <u>Letras</u>: curso</li> </ul>	

	<p>adquirir respeito;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Direito</u>: professores bons; mudança de visão de mundo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Doutorado</u>: sistematiza sua experiência de 20 anos na formação de educadores; contribuição à formação contínua de educadores.</li> </ul>	<p>preparatório para concurso em cidade distante; enfrenta concurso difícil diante da formação ruim;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Direito</u>: decepções com salas lotadas e ausência de discussões; processos inadequados de avaliação; professores sem formação pedagógica; memorização de informações.</li> </ul>	
<p><b>TRAJETÓRIA PROFISSIONAL COMO EDUCADOR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5ª. a 8ª. séries: como Orientador de EMC (escola temporariamente sem diretor); contato com professores e alunos das séries iniciais e com as famílias, auxílio em reuniões, funções administrativas, cuidava da biblioteca; comparecia a formações na DE; convívio com pessoas com doença mental o levou à luta pela inclusão nas escolas; convívio com formas de exclusão na escola, e estudos posteriores, o fizeram defender a Progressão Continuada; defender-se da acusação de uma supervisora, reunindo documentos para comprovar seu trabalho; ausentava-se da escola para realizar cursos na DE (deve sua formação a essas ações); Curso de Metodologia da Língua Portuguesa: críticas ao livro didático, novas concepções sobre o trabalho com a leitura e a escrita, o levou a mudar paradigmas e metodologias; estudos para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1ª. a 4ª. séries: professor substituto: encontra ex-professoras orgulhosas dele; Classes de Emergência: auxílio de antigas professoras para alfabetizar; elogios de diretores pela organização das aulas; Escola rural: trabalho marcante, população valorizava e respeitava professores;</li> <li>• <u>Experimental</u>: currículo inovador, renovação pedagógica; ruptura com concepções e práticas; diretora de vanguarda; organização horizontal e vertical do currículo; professores tornaram-se bons pesquisadores de universidades conceituadas; currículo tripartite; escola integrada de 11 anos; todos conheciam o projeto da escola; foi formando-se para formador, aprendia por meio do trabalho; foi professor, coordenador de período, orientador educacional; Experimental despertava o interesse das</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5ª. a 8ª. séries: como Orientador de EMC: funções administrativas o expunham a atitudes de despeito e inveja; falta de tempo para preparar aulas, usava o livro didático; termo de visita da supervisora: crítica a seu trabalho sem conhecê-lo; avaliação não era discutida com professores da rede; era conteudista, por não ter conhecimento de teorias modernas; reproduzia ações de professores – reconhecia a importância da escrita, mas esta não era uma atividade regular; propunha dramatizações sem maiores conhecimentos;</li> <li>• <u>Diretor designado</u>: desafio de trabalhar em uma escola de comunidade questionadora, politizada; falta de aprofundamento no estudo de autores; professores não entendem as idéias de Ferreira, e a rejeitam; professores têm dificuldade em deixar o trabalho tradicional, não conseguem uma prática de acordo com Ferreira; sua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Experimental</u>: disseminação da tecnologia de planejamento; extinção do projeto pela SEE em 2000; transformou-se em escola comum; adesão acrítica dos professores às propostas.</li> </ul>

	<p>concurso de direção;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Diretor designado</u> (escola rural): assumiu a direção a partir de idéias inovadoras da bibliografia dos concursos; conduziu a escola considerando o que pensavam alunos e professores; implantou a EJA no noturno; bom relacionamento com a APM; não enfrentou problemas ou conflitos; bibliografia do concurso para diretor – concepções do especialista como formador dos docentes – assumiu essa função; Supervisora da DEE divulgava produção de Emília Ferreiro; procurou estudar essa autora divulgou as idéias de Ferreiro entre professores, a fim de elevar os índices de aprovação dos alunos – trabalhou com o material do Projeto Ipê; fazia capacitações e formava os professores; conheceu autores que rompiam com a cartilha, que salientavam a formação em serviço e horário de estudo na escola; acesso às concepções de Telma Weisz e conhecimento da Escola da Vila;</li> <li>• <u>Diretor efetivo</u>: usou das teorias que conhecia para o bom relacionamento com a equipe, que apreciava o diretor anterior.</li> </ul>	<p>secretarias e das instituições privadas de ensino; vivência na escola o fez acreditar na educação continuada e no trabalho coletivo; famílias lutavam por vagas; equipe de assessoria para todas as áreas; seus educadores formaram o núcleo fundador da CENP; comportava as propostas tradicional, tecnicista e escolanovista; trabalho diversificado em grupos; defendiam classes heterogêneas; descobriu que formação é de dentro para fora (contínuo é o desenvolvimento humano); professores acompanhados e avaliados o ano todo; valorização do ato de estudar; currículo focava a pessoa e o profissional; comunidade e meios de comunicação evitavam a extinção da escola; experiência possibilitou oportunidades interessantes de trabalho; seus profissionais levaram o melhor da escola para órgãos de políticas educacionais.</p>	<p>inexperiência com cartilhas (e alfabetização) o leva a aceitar as concepções estudadas; é difícil trabalhar com professores; escolas não têm formadores – HTPC não resolveu problemas; não há uma prática de analisar o trabalho à luz de uma teoria;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Diretor efetivo</u>: dificuldades para assumir o cargo em escola onde o diretor era querido, pois ele era inexperiente e de outra cidade; cometeu um erro ao retirar imagem religiosa da parede, pois desconhecia a história daquela imagem, professores e alunos ficaram revoltados.</li> </ul>	
<p><b>ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES(AS)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Supervisor designado</u>: bibliografia para concursos mudou sua forma de pensar; trabalhou muito como formador de professores para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>CENAFOR</u>: planejamento de cursos para professores do Ensino Técnico (Ensino Médio profissionalizante) no Brasil;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Supervisor e Diretor</u>: falta de aprofundamento nos estudos; reúne informações de fontes variadas, considera um caos sua formação;</li> </ul>	

	<p>concurso, mas parou para proteger sua saúde – afirma ser bom poder optar e não manter trabalho que o prejudica; enfrentamento de dificuldades no trabalho – às vezes briga, às vezes silencia (processo de amadurecimento); nas capacitações para concurso, a falta de tecnologia o levou a criar fichas de aulas, e preparava oficinas para que os professores agissem sobre o objeto de conhecimento, utilizava questões de concursos; capacitação de Matemática para concursos: não tinha conhecimentos e buscou ajuda de uma professora, que ofereceu conteúdos e materiais; sair da sala de aula para formações: ampliação da cultura, contribuição à sua constituição como gente e profissional; luta para tirar o professor da sala de aula e oferecer capacitação em serviço – sua atuação melhorou devido a isso, a formação não se esgota na Graduação; <u>Assistente Pedagógico na DE:</u> trabalha com alfabetização; supondo que os professores não mudam porque não têm exemplos, elabora uma apostila com teorias e práticas de alfabetização; não se prende a paradigmas do passado, sempre procura modificar suas práticas ao receber informações;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Supervisor:</u> não faz auto-avaliação</li> </ul>	<p>elaboração de pacotes para o país todo – trabalho diferente do Experimental; desenvolveu a capacidade de pensar política nacional de educação; inicia questionamento quanto aos pacotes e adota nova metodologia – trabalho a partir de cada escola - ressignifica a questão da formação; observação de que os professores demonstravam outras necessidades de formação – ampliação da cultura e de experiências – necessidades humanas e formativas; mudanças nas propostas de formação: momentos para conhecer o local e momentos para estudar;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>MEC:</u> coordenou o Ensino Médio no Brasil; discute a formação continuada em artigos; torna-se sócio fundador da ANDE;</li> <li>• <u>Coordenador do CEET:</u> elabora projetos envolvendo recrutamento, seleção e formação de pessoal técnico para a saúde; metodologia de problematização da realidade, análise de problemas sob fundamentação progressista, construção de práticas transformadoras; reafirmação da educação contínua como direito do educador;</li> <li>• <u>Pesquisador:</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>SEE/SP:</u> tem impedido as DE de convocar professores em horário de serviço; diretores e supervisores não aprovam essa convocação;</li> <li>• <u>Sente dificuldades para mudar a prática dos professores em sala de aula;</u></li> <li>• <u>Auto-avaliação:</u> afirma conseguir avaliar-se, sabe que poderia fazer melhor o seu trabalho e o esforço que empreende para a eficiência dele, mediante as condições oferecidas;</li> <li>• <u>Trabalho como supervisor efetivo nas DE:</u> sofre estranhamento dos colegas por ser jovem para o cargo; tema da avaliação: sentia inclinação para o trabalho com o tema, pois o considerava relevante, mas foi proibido de assumir o trabalho. A equipe preferiu coibi-lo do que traçar um plano de ação coletiva; trabalho diferenciado, feito por uma pessoa mais jovem causa inveja e despeito;</li> <li>• <u>Reorganização da rede física, que promoveria a municipalização:</u> tarefa difícil, pois causaria transtornos a professores e pais, mas, tentou fazer da melhor maneira, pois não adiantaria lutar contra a situação;</li> <li>• <u>Trabalhos sobre alfabetização:</u> foram interrompidos por um tempo, devido à política da reorganização da</li> </ul>	
--	--	--	--	--



	<p>em relação às suas formações, planeja o que considera adequado, pesquisa sobre os temas, busca novas formas de abordagem, elabora apresentações adequadas; é pouco capacitado para certos assuntos, busca sempre o melhor de si; falta de capacitação na DE em horário de serviço é compensada nos momentos de HTPC; recebeu capacitação para trabalhar a temática da avaliação: estudou publicações, elaborava material, oferecia orientações; reorganização da rede: tarefa difícil, que causa transtornos, mas tentou fazer o trabalho da melhor maneira, amenizando problemas; programas assumidos: Parâmetros em Ação – Alfabetização (reeditou a apostila), Letra e Vida (percebeu que seus procedimentos quanto à apostila eram inadequados); trabalho relacionado à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na rede pública (faz capacitações sobre o tema); estudos sobre síndromes, transtornos e outros problemas – colabora para a inclusão conversando com diretores, famílias, professores – a escola não sabe lidar com isso, por isso é preciso formar seus profissionais; quanto à inclusão, percebeu que é melhor</p>	<p>organização de GT de educação continuada em congressos – discussão de políticas de formação; publicação de periódico sobre o tema; curso de Especialização para Coordenadores Pedagógicos da SMESP; coordenação de Grupo de Pesquisa na universidade.</p>	<p>rede física. A SEE pretendia atribuir a responsabilidade pelo Ciclo I aos municípios, mas ele sempre estudou o assunto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Programa Ler e Escrever</u> (traz o caderno do aluno e o guia do professor): a SEE concluiu que capacitar professores não bastava - é preciso oferecer a receita ao professor; considera perigoso que os professores não saibam usar adequadamente o material, com o risco de que o seu uso não corresponda aos objetivos da proposta.</li> <li>• <u>Assim como ele, a SEE observou que os professores têm práticas arraigadas</u>, que não conseguem romper; sobre práticas arraigadas dos professores: eles gastam muito tempo com cópias e não percebem que não contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita – a atividade conduz à reprodução e não à compreensão da escrita; os professores não sabem trabalhar com classes heterogêneas e buscam atividades que possam aplicar com todos.</li> <li>• <u>Não tem tempo para visitas às salas de aula</u>, mas nas poucas realizou, constatou que os professores aplicam atividades que não fazem os alunos pensarem. Por isso a apostila é mais interessante que as práticas tradicionais. Os</li> </ul>	
--	---	--	--	--

	<p>trabalhar com filmes e documentários, lançando desafios e problemas para discussão; material apostilado da SEE: sabe que o ideal é que os professores elaborem seus materiais, a partir de pesquisas e concepções, mas acredita que não há solução e defende o material; orientações de formação mais elaboradas se devem à sua compreensão de que as professoras do Ciclo I têm muitas atribuições e não têm tempo para se dedicarem aos estudos sobre a profissão;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Palestra sobre “O professor em construção”</u>, livro de muita importância, com o qual concordou, pois é preciso sempre aprender mais;</li> <li>• <u>É preciso estudar a prática de bons professores</u>, que dão certo, pois há professores que se dispõem a mudar e são apoiados. Mas cada um tem sua história, seu perfil, sua personalidade</li> <li>• <u>Sente-se privilegiado por ter participado da implantação da maioria dos programas e projetos da SEE/SP</u>, que lhe ofereceram a chance de viajar para o exterior, mas há muito a ser feito para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas; capacitações e projetos foram muito importantes em sua história de vida, contribuíram para que modificasse sua visão de escola,</li> </ul>		<p>professores dizem que o livro é bom, mas é preciso “recheá-lo”. Ele concorda, mas afirma que o “recheio” deverá compor atividades interessantes. Para ele, o material oferece atividades que provocam reflexão aos alunos, é bem feito; é melhor que as apostilas das instituições privadas; SARESP: evidencia que muitas crianças não conseguem aprender a ler e escrever, por isso ele acredita que precisam de material diferenciado. Por isso sente necessidade de levar conhecimento das propostas aos professores, e aprendeu a levar isso a eles de forma delicada, pois não é fácil mudar paradigmas. É preciso fazer com que os professores modifiquem suas práticas, o que será feito, infelizmente, com o livro que recebeu. Para ele alguns seres humanos têm dificuldade para inovações, pois é mais fácil ficar preso ao que se sabe, e não adotar algo que se sabe pouco.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Observa também que a equipe gestora nem sempre apóia as mudanças</u>, pelo medo que algo saia errado, e nem sempre o número de alunos por classe é adequado;</li> <li>• <u>Os professores não conseguem administrar inúmeros problemas na sala</u></li> </ul>	
--	--	--	---	--

	<p>educação, mundo. Acredita que precisa contribuir para a formação de professores, a fim de que vejam a educação com outros olhos e para que ajudem em sua melhoria.</p>		<p><u>de aula</u>; não entendem que uma aula bem preparada ajuda na solução de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Programas da SEE objetivam melhorar o atendimentos aos alunos da escola pública.</u> Mas, considera que a rede não tem condições de atender a todos com qualidade, principalmente após a universalização do ensino público.</li> <li>• <u>Reconhece os aspectos positivos e negativos dos projetos, mas afirma que foram e são necessários.</u></li> </ul>	
--	---	--	--	--

Na diferenciação que fazemos entre os elementos que marcaram a constituição dos participantes da pesquisa, podemos observar que Valério teve à disposição algumas condições que o colocaram em contato com o mundo fora do sítio, e o estimularam à busca por ser professor. Sua mãe, que contava histórias dos imigrantes, o acesso ao jornal e os livros dos tios, enquanto material de leitura, a tia professora, que trazia boas representações da profissão docente, colaboraram para seu bom desempenho nos estudos e para motivá-lo a tornar-se professor de História. Tais elementos representaram grande importância para a formação de uma criança que se mostrava isolada de outras, na zona rural, e adepta de religião que censurava o acesso a certas fontes de cultura e lazer.

José, que residia em uma cidade da área metropolitana de São Paulo, e convivia com a cultura e a linguagem italianas no ambiente familiar, ingressou no Jardim da Infância aos quatro anos e, portanto, já participava do ambiente escolar e incorporava outros mundos à sua história. Neste ambiente, encontrava os mesmos valores e princípios religiosos adotados pela família. Muito cedo, desenvolveu junto às primas a compreensão da palavra escrita, o que lhe proporcionou facilidades em relação ao bom desempenho escolar. Sua visão de mundo se fazia pela inserção nos domínios da família, freqüentada pela comunidade italiana, que cultivava seus gostos, costumes e arte, e no domínio da escola, representada por uma instituição religiosa católica tradicional.

Portanto, não identificamos elementos limitadores que aproximassem os formadores, nos domínios da vida ou da entrada nos sistemas de ensino. O pertencimento de

Valério ao meio rural, observando e refletindo as situações vivenciadas pelas pessoas que se sacrificavam no trabalho pesado, o levava a construir sonhos para superação das condições de vida que não desejava para si mesmo. Essa preocupação lhe impôs velocidade para lutar pela construção da carreira de professor, planejando sua trajetória de escolarização e trabalho de acordo com os recursos de que dispunha, naquele momento histórico, para alcançar seu sonho.

Em relação ao ingresso nas séries iniciais, Valério recorda sua rápida alfabetização, realizada por meio de textos, sem uso da cartilha. No entanto, enfrentou o próprio medo ao percorrer caminhos longos e desertos para chegar à escola, e o constrangimento que as aulas de religião lhe impunham, obrigando-o a não participar das mesmas. Desenvolveu um comportamento competitivo em consequência das premiações que recebia na escola, relacionadas ao seu bom desempenho nos estudos, e incorporou tal comportamento, sustentando-o até a idade adulta.

Valério explica que essas premiações, tão favoráveis à elevação de sua autoestima naquela época, foram analisadas de maneira crítica por ele em seu trabalho como formador, pois os valores colocados como necessários à educação das crianças, na atualidade, envolvem comportamentos de solidariedade e cooperação. Essa análise, sobre a própria experiência na infância, o fez defender o uso de práticas contrárias à competição entre as crianças, ao desenvolver trabalhos de formação com os(as) professores(as).

No pensamento de Freire *et al* (2009) encontramos a solidariedade como uma das qualidades necessárias à educação das pessoas, assim como a luta. Para o autor, a solidariedade está relacionada à consciência crítica e ao ato criativo.

Eu não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento da solidariedade, se nós não lutarmos pela solidariedade. Estas questões que estão do lado da História têm que estar molhadas pelas águas da História. Quando nós estamos muito longe da completude da História as questões não funcionam e as respostas também não. (FREIRE *et al*, 2009, p. 68)

No caso de José, a localização da escola, muito próxima à sua casa, facilitava à sua mãe o acompanhamento do desempenho escolar e do comportamento dos filhos, a observação do perfil das professoras e o contato com as mesmas. Por ser considerado levado, José deveria ter uma educação rigorosa, com professoras bravas, que pudessem conter a sua agitação. Ele se lembra que a educação oferecida nos tempos do Ginásio se mostrou menos rígida e, por isso, sua mãe precisou comparecer várias vezes à escola para ouvir reclamações sobre o seu comportamento.

Valério precisava conciliar as atividades de estudo no Ginásio com o trabalho na roça, sendo que a partir da 8<sup>a</sup>. série passou a estudar no período noturno. A fim de melhor se preparar para o mercado de trabalho, conquistando condições que o ajudassem a alcançar o sonho de ser professor, ele fazia cursos por correspondência e aprendia datilografia, pois as habilidades relacionadas às atividades de escritório eram valorizadas socialmente. Seu empenho em datilografar, sem olhar para as teclas da máquina, o transformaram em um exímio digitador.

Verificamos na história de Valério uma série de investimentos nos estudos, para a superação dos limites que a vida no campo acarretava. Ele relata que carregava os cadernos em sua mochila, ao encaminhar-se para a roça, a fim de estudar nos horários de almoço, e costumava freqüentar a Biblioteca Municipal, recém criada na cidade próxima ao sítio onde morava, quando ele ainda cursava o Ginásio. Essa biblioteca representou um acontecimento importante em sua vida, pois teve acesso a leitura de obras que jamais poderia comprar naquela época.

Em relação ao mesmo nível de ensino (Ciclo I do Ensino Fundamental), José revela apenas que seu curso conservava as características de base tradicional que encontrou no período da escolarização anterior. Lembra-se do professor de Ciências, que era muito competente, e que lhe despertou o desejo de ser geólogo, realizando uma coleção primorosa de minerais, que eram classificados e estudados por ele. Recorda também da professora de Latim que o impulsionou à profissão docente por considerar que seria um excelente professor. Sobre o Ensino Médio, José menciona que recebeu uma formação tradicional, assim como ocorreu nos níveis anteriores.

A trajetória escolar de Valério no Ensino Médio continuou permeada por diferentes atividades de trabalho. Enquanto realizava o curso Técnico em Contabilidade, foi auxiliar de topografia, funcionário de um escritório de contabilidade em empresa de torrefação de café e, posteriormente, em empresa de pavimentação asfáltica. Devido às dificuldades que enfrentou para aprender as funções que deveria desempenhar nas empresas, e pela falta de apoio nesse processo de aprendizagem, procurava estabelecer relações entre aspectos do trabalho e conteúdos do curso. Costumava discutir questões sobre nota fiscal, balancete, compra e venda, etc, com seus(suas) professores(as) da escola técnica, o que se mostrou de grande importância para a resolução dos problemas que enfrentava.

Valério não teve a oportunidade de realizar a Habilitação Específica para o Magistério, nos estudos do Ensino Médio, que correspondia à antiga Escola Normal, pois não dispunha deste curso em sua cidade. Além disso, recorda que, naquela época, não era mais

comum ver homens optando por esse curso. No entanto, acredita que o curso fez falta em sua história de educador, embora tenha adquirido muitos conhecimentos sobre o ensino das séries iniciais durante toda a sua trajetória profissional.

Os percursos dos participantes mostram que, desde a mais tenra idade, as pessoas já vivenciam experiências e acontecimentos em suas vidas, responsáveis por sinalizar os recursos que poderão ser utilizados na corrida por seus objetivos. Tais experiências e acontecimentos vão ajudando a delinear a *práxis* profissional que vão construindo, e transformando, a fim de se aperfeiçoarem naquilo que fazem.

Em Valério, observamos lutas constantes para a superação de suas condições de vida, no sentido de encontrar caminhos que conduzissem ao sonho de tornar-se professor. O olhar sobre a vida que se passava no sítio, a falta de acesso a cidades mais desenvolvidas, a necessidade de trabalhar desde muito jovem, a ausência de instituições públicas de ensino, que oferecessem bom preparo para a docência, impulsionaram sua corrida por diferentes caminhos. Nas lutas por tornar-se educador, descobriu inúmeras formas de realizar um bom trabalho, evitar conflitos, resolver problemas, reivindicar direitos, combater injustiças, reparar erros, na medida em que refletia sobre as medidas que eram viáveis em determinados momentos, e apostava na ampliação de conhecimentos e na mudança de práticas.

Por sua vez, José vivenciou processos sucessivos de educação tradicional, que supunha prepará-lo para o exercício da profissão. No entanto, a entrada no mundo da docência o abalou, provocou dúvidas e conflitos, devido ao confronto com uma nova realidade, diferente daquela encontrada em seu processo de escolarização. Então, a luta pela busca de soluções se fez presente, ao aconselhar-se com professoras experientes, procurando garantir a qualidade de seu trabalho. Ao fazer parte de um projeto inovador de escola, descobriu novas formas de pensar e agir dentro da profissão, no movimento de conhecer e de mudar.

Aproximando os dois contextos de vida, nos deparamos com lutas diferentes, que se iniciam em diferentes momentos da vida, e provocam formas diferentes de ver o mundo e agir sobre ele. No encontro entre os sujeitos formadores, que continuam se fazendo de diferentes maneiras, antevemos um diálogo amplo e profundo sobre a educação dos(as) educadores(as).

Esses dois educadores, enquanto seres históricos e sociais, inseridos em seu tempo, e não imersos<sup>61</sup> nele, desenharam movimentos diferentes no mundo e assumiram

---

<sup>61</sup> Imersão e emersão são conceitos utilizados por Freire para a categorização de graus de consciência. A imersão caracteriza a condição da consciência dominada, que não alcançou ainda o suficiente distanciamento da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira mais crítica. A emersão designa o processo de saída

opções, decisões e valores de acordo com as condições e oportunidades que encontraram. Suas ações, ingênuas em alguns momentos, críticas em outros, envolveram finalidades, pois configuravam uma práxis que implicava métodos, objetivos e escolhas de valor. (FREIRE, 2002) Essas práxis sofreram a força dos condicionamentos econômicos, políticos e sociais de uma época, mas não se encontraram em posição totalmente passiva diante deles. Se reduzirmos a ação política dos indivíduos à submissão das forças deterministas, o sentido da luta pela concretização de sonhos se perde. “Esgota-se a eticidade de nossa presença no mundo”. (FREIRE, 2000)

É neste sentido que, reconhecendo embora a indiscutível importância da forma como a sociedade organiza sua produção para entender como estamos sendo, não me é possível, pelo menos a mim, desconhecer ou minimizar a capacidade reflexiva, decisória, do ser humano. O fato mesmo de se ter ele tornado apto a reconhecer quão condicionado ou influenciado é pelas estruturas econômicas o fez também capaz de intervir na realidade condicionante. Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada. (FREIRE, 2000, p. 55-56)

Com a mudança da família para uma cidade maior, Valério realizou um curso superior que o preparasse para ser professor de História, mas não o encontrou na universidade pública desta cidade. A solução foi cursar Estudos Sociais em uma instituição particular, que oferecia licenciatura curta<sup>62</sup> referente a esse curso. De qualquer forma, Valério não vislumbrava possibilidades de ingressar em universidade pública, pois havia cursado o Ensino Médio profissionalizante, que não oferecia conhecimentos suficientes para a aprovação no vestibular. Ao mudar-se para o Vale do Ribeira, à procura de emprego, ele intencionava complementar sua formação nesta área do conhecimento, mas não havia curso que oferecesse licenciatura plena em História.

Apesar de considerar que sua formação acadêmica não foi boa, Valério afirma que teve bons(as) professores(as), os quais também lecionavam em universidades públicas. Um(a) desses(as) professores(as) oferecia a disciplina de Pesquisa Social, mas Valério confessa que nunca se sentiu atraído por essa área do conhecimento. Não se achava com habilidades para desenvolver pesquisas. Previa que poderia melhorar o seu salário se cursasse Pedagogia, mesmo não sentindo inclinações para atuar como gestor de uma escola, pois

---

dessa condição, pela busca da participação na construção da própria vida e da realidade. (STRECK et al, 2008, p. 226)

<sup>62</sup> Formação para lecionar nas séries referentes ao Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. séries), antigo Ensino de 1º. Grau.

desejava muito ser professor, e não um especialista em Educação. Então, também realizou este curso.

Durante o período em que fez Pedagogia, encontrava-se na função de Orientador de Educação Moral e Cívica em uma escola e, por vezes, realizava tarefas relacionadas à gestão escolar, devido à falta de profissionais para o cargo. Nesse período, ao articular os conhecimentos adquiridos na faculdade com as atividades administrativas e pedagógicas da escola, aprendeu a estudar o regimento escolar, e descobriu que ele previa a oportunidade de recuperação bimestral às crianças com baixo desempenho. A partir desta informação, iniciou essa prática com seus(suas) alunos(as), e muitos conseguiram aprovação nas séries devido a esse procedimento.

Valério revela que também ampliou seu entendimento sobre processos de avaliação por meio do curso de Pedagogia. Os esclarecimentos sobre as diferenças entre o uso de notas e menções, que nunca foram oferecidos durante seu percurso escolar, lhe mostraram que a avaliação deveria ser feita sob o critério de qualidade e não de quantidade, pautado nos objetivos de ensino, conforme as teorias de Bloom. Em posse das novas teorias, Valério introduziu mudanças em suas práticas avaliativas, e passou a registrar os objetivos que pretendia, quanto à aprendizagem dos conteúdos, junto às questões das provas que elaborava. Leituras posteriores sobre o tema da avaliação – Revista *Idéias* 8 – contribuíram para mudanças em sua forma de pensar o assunto. Resgatando sua experiência como formador, Valério lamenta que os(as) professores(as) ainda não tenham se apropriado das concepções sobre avaliação.

Preocupado em tornar-se professor efetivo da rede, por meio de concurso público, Valério resolveu fazer o curso de Letras, que oferecia licenciatura plena. No entanto, não se achava devidamente preparado para o processo seletivo e, com muito sacrifício, se dispôs a realizar um curso preparatório em Sorocaba, interior de São Paulo. Considerava que sua formação em Letras também não havia sido boa, e que o concurso seria muito difícil. Seu forte empenho nos estudos permitiu que fosse aprovado, o que elevou sua auto-estima e o fez acreditar que poderia conseguir resultados ainda melhores em outros concursos.

Após sua efetivação como professor, Valério descobriu a oportunidade de assumir uma escola como diretor designado. Esta função lhe garantiria a vantagem de planejar suas férias em qualquer época do ano, e preparar-se para novos concursos. Empenhado neste objetivo, pois já vislumbrava a possibilidade de tornar-se diretor, enfrentou o desafio de atuar em uma escola que era evitada por outros(as) gestores(as), devido à criticidade da comunidade que a freqüentava. Amparado pelo conhecimento de teorias encontradas na



bibliografia do concurso de professor, e de temas abordados pelas capacitações que recebia na Diretoria de Ensino, manifestou grande habilidade em relacionar-se com as famílias, e lutou pela melhoria da escola. Por isso, não teve problemas com a comunidade e a equipe escolar, e aprendeu a administrar uma escola.

Por acumular três anos de atuação como especialista da Educação, conforme exigia a legislação estadual, Valério teve a chance de trabalhar como supervisor de ensino designado, e como Assistente Pedagógico, em um município do Vale do Ribeira, ambas as funções exercidas no interior da Diretoria de Ensino. Logo que conseguiu retornar à sua cidade, ainda como supervisor designado, resolveu fazer o curso de Direito.

Este curso trouxe algumas decepções a Valério, ao presenciar salas lotadas de alunos(as), que inviabilizavam a realização de diálogos e discussões, e a falta de formação pedagógica dos(as) professores(as), que apenas se preocupavam em transferir conteúdos e exigir a memorização dos mesmos. As concepções que Valério defendia sobre avaliação diferiam muito dos modelos adotados pelos(as) professores(as) do curso, pautados apenas na reprodução dos conteúdos. Ele julgava que o procedimento mais adequado para a sua formação seria a articulação entre as diversas áreas que compõem o currículo do curso e a proposição de situações-problema, que seriam resolvidas em meio a essa interdisciplinariedade. Alguns(as) professores(as) até propunham tais situações, e permitiam que os(as) alunos(as) consultassem livros para abordá-las de forma mais abrangente, durante as provas. Esses foram considerados(as) por ele como bons(as) professores(as).

Na trajetória acadêmica de José encontramos experiências bem diferentes daquelas que participaram da constituição de Valério, mas que também ofereceram fortes elementos que marcaram sua constituição enquanto formador. Sua formação em Pedagogia se deu em uma grande e bem conceituada universidade privada, localizada na cidade de São Paulo, que se destaca pela produção de conhecimentos nas Ciências Humanas e pela participação que seus(suas) alunos(as) e professores(as) tiveram em movimentos contra o regime militar. A universidade permitiu a José o afastamento das aulas presenciais, para que ele pudesse assumir o cargo de professor, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma cidade distante.

Naquela época, era comum a muitos(as) professores(as) assumirem classes em regiões distantes de sua cidade, após serem aprovados em concurso público, pois não havia tantas escolas e vagas disponíveis, como constatamos nos dias de hoje. A respeito deste fato, José descreve a expansão da rede pública estadual de ensino, impulsionada pelo processo crescente de industrialização e urbanização na década de 1960, que provocou a construção das

Classes de Emergência<sup>63</sup> pelo Governo do Estado de São Paulo, a fim de oferecer escolarização aos(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) que chegavam em busca de emprego. Naquela ocasião, José participou do recenseamento de crianças em idade escolar, nas periferias da cidade, que serviria ao planejamento de construção dessas classes.

A universidade lhe garantiu uma ótima formação enquanto docente e pesquisador, e lhe forneceu conhecimentos críticos fundamentais sobre as relações entre sociedade, educação e escola, que serviram à reflexão e renovação dos conceitos e ações que defendia quanto à educação contínua de educadores(as). Entre os(as) profissionais de grande competência, que compunham o quadro de professores(as) desta instituição, José destaca o professor J.M., mentor do currículo do Experimental, que foi responsável pela sua entrada nesta escola. A partir da inserção de José neste contexto educativo de currículo inovador, suas convicções a respeito do ensino e da formação de professores(as) sofreram notáveis mudanças.

A relação que José estabelecia entre os trabalhos desenvolvidos no CENAFOR e os estudos do Mestrado, permitiu o questionamento e a revisão crítica das propostas de educação contínua com as quais trabalhava, e a introdução de novos materiais teórico-metodológicos nestas propostas, orientados para a ampliação da consciência dos(as) educadores(as) quanto à dimensão técnico-pedagógica do trabalho que desempenhavam.

Ao iniciar o Doutorado, em uma universidade pública, que se destaca na produção científica em diferentes áreas do conhecimento, também localizada em São Paulo, José continuava seus trabalhos enquanto formador de educadores(as) no CEET – Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, atuando na coordenação de projetos relacionados ao recrutamento, seleção e formação de técnicos para a área da Saúde. Embora estivesse envolvido nesse trabalho, o desenvolvimento de sua pesquisa se deu a partir de sua participação no curso de Especialização para Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Neste curso, a equipe de profissionais, da qual José fazia parte, colocou em prática uma nova proposta de educação contínua de educadores(as), que rompia com os modelos tradicionais de formação.

Os elementos que compõem o quadro da formação acadêmica de Valério e de José evidenciam muitas diferenças, tanto em relação às dimensões limitadoras, quanto em

---

<sup>63</sup> Salas de aula criadas em caráter emergencial para atender à demanda imediata de comunidades, localizadas na periferia urbana ou na área rural. Estas classes funcionavam em galpões, barracões de madeira, salões paroquiais e outros espaços que pudessem acomodar turmas de estudantes, de maneira isolada ou agrupada. Com o tempo, alguns conjuntos destas classes se transformaram em escolas isoladas, grupos escolares e, após a Lei 5692/71, em escolas de 1º. e 2º. Graus.

relação às transformadoras. José não menciona dificuldades ou problemas enfrentados em sua trajetória pelo sistema universitário. Ao contrário, sua passagem por ele possibilitou-lhe uma sólida e rigorosa formação enquanto educador e pesquisador. A articulação entre as teorias estudadas e os trabalhos desenvolvidos no âmbito da educação contínua, sob um olhar investigativo, conduziu José a produções inovadoras em relação às concepções e ações anteriormente aceitas na formação de professores(as)

A trajetória acadêmica de Valério também aparece num contexto de conciliação entre trabalho e atividades de estudo, mas, conforme seu próprio depoimento, os cursos superiores que realizava estavam cheios de lacunas, e não lhe ofereceram condições para ser aprovado em concurso público. Por isso, compensava sua formação superficial com cursos preparatórios para concursos, e se dedicava intensamente a estudos individuais. A frequência a esses cursos o obrigava a viajar longas distâncias, e o bom preparo para os concursos exigia o planejamento cuidadoso do tempo e das funções, revelando o esforço e as estratégias mobilizadas para ascender na carreira e melhorar suas condições de vida, permanecendo na área da Educação.

No percurso acadêmico de Valério, fica explícita a importância que bons(as) professores(as) representaram para sua formação. Por diversas vezes, Valério os(as) menciona como profissionais competentes, que propunham questionamentos, orientavam os(as) alunos(as), incentivavam os estudos, sugeriam leituras interessantes e propunham abordagens críticas do conteúdo. Além disso, discutiam com Valério aspectos da prática docente e administrativa, ajudando-o a ampliar sua visão sobre o processo educativo.

A atitude dos(as) professores(as) de Valério nos remete às considerações de Freire (2000) sobre o papel da subjetividade na História, sobre a responsabilidade que temos, enquanto seres capazes de inteligir e intervir para a transformação da realidade, devido às possibilidades de observar, de comparar, de decidir, de romper, de escolher, de valorar. Por essas características, nos tornamos seres éticos, capazes também de transgredir a ética.

Na verdade, só o ser que *eticiza* pode negar a ética. É por isso que uma de nossas brigas fundamentais é a da preservação da ética, é a de sua defesa contra a possibilidade de sua transgressão. E é por isso também que à briga contra as concepções e as práticas mecanicistas que inferiorizam o nosso papel no mundo devemos nos entregar com a clareza filosófica indispensável à prática política de quem sabe mais, muito mais, do que pura pedra no jogo de regras já feitas. (FREIRE, 2000, p. 122)

Comparando as experiências de Valério e de José quanto à trajetória profissional como educador, podemos levantar muitas diferenças capazes de ampliar o diálogo sobre a educação contínua dos(as) educadores(as). Estes formadores estabeleceram diferentes relações com a profissão, desde o ingresso nela, e conseqüentemente, desenvolvem maneiras complementares – pois não seria correto defini-las como opostas – de pensar e defender a formação dos(as) professores(as). Suas lutas estão relacionadas às suas histórias, enquanto seres individuais e sociais, que estiveram em diferentes contextos, com diferentes pessoas e tiveram oportunidades igualmente diferentes de trabalho.

Incluimos as experiências de Valério como Orientador de Educação Moral e Cívica, diretor designado e diretor efetivo no quadro da *Trajectoria Profissional como Educador*, assim como as experiências de José como coordenador de período e Orientador Pedagógico Educacional, pois representaram períodos de transição entre as tarefas desempenhadas enquanto educadores(as) e formadores de educadores(as). As informações referentes às funções específicas que assumem enquanto formadores, em espaços reservados a tal função, são inseridas no quadro da categoria *Atuação na Educação Contínua de Educadores(as)*.

Na história de Valério identificamos aprendizagens profissionais que se constituem por meio de várias atuações, dentro das escolas e nas capacitações que realiza fora delas, junto a outras pessoas e mediante estudos. Essas aprendizagens, marcadas por desafios e mudanças, mostraram a ele que poderia superar todos os obstáculos que precisasse enfrentar, e o levou a lutar pela formação contínua fora e dentro do ambiente escolar.

José também desempenhou várias funções, que provocaram importantes aprendizagens para sua atuação como educador. No entanto, essas aprendizagens se fizeram de maneira sistematizada, dentro de uma instituição de ensino organizada a partir de um currículo inovador, que previa a formação permanente de seus(suas) profissionais. Essas aprendizagens, possibilitadas por rupturas com o ensino tradicional, pelo trabalho de uma equipe de profissionais atualizados, por um currículo integrado, pela valorização do estudo e da pesquisa, o fizeram apostar na formação contínua dentro da instituição escolar.

Enquanto exercia as funções de professor e Orientador de Educação Moral e Cívica, acumulando atividades pedagógicas e administrativas, devido à ausência de um gestor na escola onde trabalhava, Valério estabelecia contato com professores(as) e familiares das crianças das séries iniciais, auxiliava nas reuniões entre estes, organizava a biblioteca, providenciava documentações, realizava cursos na Diretoria de Ensino. Essas atividades colocavam Valério em evidência e provocavam atitudes de despeito e inveja por parte dos(as)

professores(as). O acúmulo de tantas tarefas o deixava sem tempo para preparar melhor as suas aulas, por isso se apoiava no livro didático.

Na escola onde trabalhava, Valério conheceu uma secretária que manifestava certo tipo de doença mental. Ele conta que oferecia a ela seu apoio ou assumia suas tarefas, nos momentos em que ela se afastava do trabalho. Conviver com a situação desta secretária sensibilizou Valério em relação à luta pela inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola, quando passou a exercer o cargo de supervisor, e o mobilizou a orientar professores(as), diretores(as) e famílias, por meio de diferentes recursos, sobre essa necessidade. Sente-se indignado ao lembrar da antiga conduta que ele, e outros(as) profissionais da Educação, mantinham de considerar a exclusão destas crianças, e de outras que não conseguiam um desempenho escolar suficiente, como natural.

Valério argumenta que as escolas ainda não sabem como proceder em relação à inclusão, e que é preciso formar os(as) professores(as), pois há muito preconceito por falta de conhecimento. Ele afirma também defender a Progressão Continuada, ao posicionar-se contra as antigas classes de repetentes que expulsavam os(as) alunos(as) da escola. Recorda, inconformado, que as escolas eram como pirâmides, onde encontrávamos classes lotadas de primeira série – que era a base, o início, da pirâmide – e classes com poucos alunos na oitava série – o topo da pirâmide. Isso ocorria devido às sucessivas reprovações de alunos(as), pertencentes às classes populares, que os faziam acreditar na própria incapacidade.

Sobre o preparo das escolas e a necessidade de formar seus(suas) profissionais, a fim de que haja investimento em mudanças, José afirma que precisam de assessoria, acompanhamento, valorização, a fim de que consigam responder aos desafios propostos, realizando um bom trabalho. Ele explica que há princípios a serem seguidos para a orientação dos(as) educadores(as) nas escolas, mas não é possível estabelecer uma fórmula. E sabemos, pelos depoimentos de Valério, que a formação dos(as) supervisores(as), enquanto formadores(as), é superficial para atender às discussões sobre uma variedade de problemas relacionados à inclusão das crianças. Além disso, a rede pública estadual de ensino não conta com formadores(as) em número suficiente para atender às demandas por formação, e não dispõe de condições objetivas para flexibilizar o trabalho pedagógico a ser oferecido às crianças com necessidades especiais.

Para maiores reflexões sobre tal contexto, consideramos relevante a experiência de Paulo Freire na prefeitura de São Paulo. Comprometido com a mudança da “cara” das escolas, quando iniciou seu trabalho na Secretaria da Educação do município de São Paulo, Freire (2006) tomou providências em várias frentes, tanto administrativas como

pedagógicas. Seu programa, que assumia múltiplas e variadas formas, privilegiou a formação permanente no âmbito da própria escola, ao compor pequenos grupos de educadores(as), ou por meio do agrupamento de escolas próximas. Esse trabalho consistiu no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos(as) educadores(as), compreendendo a explicação e análise da prática pedagógica, o levantamento de temas que demandavam fundamentação teórica e a reanálise da prática, considerando a reflexão sobre ambas. Esta proposta teve o apoio de equipes de professores(as) da universidade, que atuavam em diferentes áreas do conhecimento.

Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino.

Considero também que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa. (FREIRE, 2006, p.81-82)

Ao relatar episódios de sua história profissional, que envolviam o tema da avaliação, seu aprendizado sobre processos e critérios de avaliação, enquanto exercia a função de professor em uma escola no Vale do Ribeira, Valério lembra que recebeu um termo de visita da supervisora de ensino, dirigida a ele, no qual constava uma crítica ao seu trabalho, devido ao número de reprovações dos(as) alunos(as). Neste termo, a supervisora afirmava que a atividade de ensino do professor não implicava, necessariamente, na aprendizagem dos(as) alunos(as), e Valério não compreendeu o que ela queria dizer com isso, pois a temática da avaliação não era trabalhada com os(as) professores(as). Porém, munido de conhecimentos que havia adquirido no curso de Pedagogia, sobre processos e critérios de avaliação, Valério reuniu informações sobre os índices de reprovação da escola como um todo, e sobre suas atividades de recuperação, a fim de mostrar o seu trabalho e contrapor-se às críticas da supervisora.

Determinado a defender-se, Valério dirigiu-se à Diretoria de Ensino e, em posse das informações mencionadas, demonstrou à supervisora que não era o único professor que havia reprovado alunos. Além disso, alegou que ela não havia analisado bem a situação, pois ele ofereceu atividades de recuperação aos(as) alunos(as). Lembrando a situação vivenciada, ele se questionava sobre a forma arbitrária com que ela agia perante o trabalho de um professor, pois a temática da avaliação não era discutida com os(as) educadores(as) da rede.

Por que é que ela não veio colocar as idéias dela durante o ano letivo? Por que é que só no final do ano letivo ela veio me questionar de uma avaliação que ela não acompanhou? (Valério)

Diante das argumentações, a supervisora aceitou suas razões e pediu que as anexasse ao termo. Analisando a experiência de Valério, acreditamos que constrangimentos deste tipo poderiam ser evitados por meio do compromisso dos(as) especialistas em compartilhar conhecimentos e dividir responsabilidades com os(as) educadores(as) sobre questões que envolvem a educação dos(as) estudantes. Afinal, conforme argumenta José, o compromisso da supervisão é com a democratização e o ensino de qualidade, com quantidade, para todos(as). E democracia não se faz somente na sala de aula, de forma isolada, como tentavam impor a Valério.

Infelizmente, os sistemas educativos encontram-se impregnados pela lógica burocrática, autoritária e arrogante que cerca as relações hierárquicas nos diversos âmbitos administrativos e pedagógicos. O que se verifica, na maioria das instituições destes sistemas, são lutas pelo poder e não pelo ensino público, como se houvesse uma alienação total das pessoas em relação ao papel social e educativo que deveriam cumprir na esfera da educação pública.

Freire (1998) oferece algumas qualidades necessárias ao melhor desempenho de educadores(as) progressistas, que optam pela constituição de relações mais democráticas nos sistemas de ensino. São elas: a humildade, que nos conduz a ouvir a todos(as) de forma respeitosa, superando preconceitos; a amorosidade às pessoas e ao processo educativo, mas um amor armado, que se afirma no direito ou no dever de lutar, denunciar e anunciar; a coragem de lutar, enquanto superação do medo que ela implica; a tolerância, que ensina a conviver com o diferente, respeitá-lo e aprender com ele; a tensão entre a paciência e a impaciência, que não nos deixa cair na acomodação ou no desespero; a segurança, que demanda competência científica, clareza política e integridade ética; entre outras.

Voltando à trajetória de Valério, enquanto professor ele se julgava conteudista, e afirmava reproduzir procedimentos de antigos(as) professores(as), pois não tinha conhecimento das teorias mais modernas. E, embora reconhecesse a importância das atividades de escrita, estas não eram desenvolvidas regulamentemente por ele. Situações como essas, que se mostravam limitadoras ao desenvolvimento profissional de Valério como educador, eram evitadas pelo currículo integrado, pelo trabalho coletivo e pela assessoria de

especialistas à prática pedagógica dos(as) professores(as), que se verificava no Experimental, onde José atuava.

Ao confrontarmos o início da carreira docente dos dois formadores, observamos que José também reproduzia o modelo tradicional de ensino utilizado por suas professoras. Inclusive, recebia elogios, por parte de diretores(as), que reforçavam seu estilo de trabalho, e que poderiam ter ajudado a perpetuar sua prática tradicional, caso não tivesse a oportunidade de conhecer uma proposta inovadora de currículo, que previa a formação dos(as) educadores(as).

A relação entre as experiências dos formadores elucida que a solução para o problema de reproduzir modelos residia em saber discernir quais são as boas práticas, como, quando e por que utilizá-las, realizando tal discussão de forma partilhada, fundamentada, integrada, como ocorria no Experimental. Esta escola, que reunia profissionais das diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de planejar a organização horizontal e vertical do currículo e, ao mesmo tempo, formar seus(suas) educadores(as), sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas (tradicional, tecnicista e escolanovista), apontava caminhos para a garantia da qualidade da educação na escola pública. Por isso, esta escola era disputada pela comunidade, que se manifestava contra qualquer tentativa dos governos em extingui-la.

A formação por meio do próprio trabalho, que envolvia a revisão de concepções e ações, a proposição de um trabalho diversificado, com classes heterogêneas, acompanhamento da ação docente, bem como a valorização do ato de estudar, assegurava aos(às) educadores(as) uma sólida formação e o fortalecimento na condução do ensino. Infelizmente, o Núcleo Experimental não se transformou em um modelo a ser reproduzido, ou recriado, pois a Secretaria de Estado da Educação resolveu por sua extinção, e não disseminação, fazendo uso de políticas de democratização comprometidas com a quantidade, e não com a qualidade, da escola pública. E, de acordo com José, tal política se mantém até os dias atuais.

E nós queremos quantidade com qualidade! Qualidade com quantidade! Então, veja bem: ao invés da Secretaria nivelar as escolas pelo Experimental, ou pelo Vocacional... Não! Fecha o Experimental e nivela por baixo! (José)

No entender de Freire (2003b), não há um perfil universalmente colocado para a qualidade substantiva da educação. É preciso que nos aproximemos do conceito e nos indaguemos sobre a conotação desta qualidade. Para o autor, a qualidade da educação, proposta por uma administração progressista, abrange uma educação democrática, popular,



rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença do povo nos destinos da escola. Essa concepção revela a natureza política da educação e da qualidade, que demanda decisão, também política, de materializá-las.

O sistema atual enfatiza, por exemplo, quantidade em vez de qualidade. Os estudantes podem ser estimulados a assimilar uma quantidade enorme de informação em um certo período de tempo, ao invés de serem estimulados a examinar com profundidade certos assuntos, quando a profundidade poderia ajudá-los a desenvolver suas habilidades críticas. Da mesma forma, discussões em classe e mesmo em ambientes profissionais são minimizadas porque parece que nunca há tempo para discutir certos assuntos em profundidade. Os estudantes estão sempre correndo para dar conta das demandas apresentadas pelos educadores. (FREIRE *et al*, 2009, p. 62)

Valério beneficiou-se de muitos e bons cursos oferecidos pelas Diretorias de Ensino do Vale do Ribeira, as quais chamavam os(as) professores(as) para as formações, fora da escola. Os cursos oportunizaram a Valério o acesso a diferentes temáticas educacionais, que eram consideradas de vanguarda naquela época. Por estar envolvido em inúmeras atividades que o absorviam, como as de professor, Orientador de Educação Moral e Cívica e estudante de Pedagogia, Valério não teria disponibilidade para realizar cursos em outros horários, considerando que mal tinha tempo para o preparo das aulas, como já mencionou antes. Ele afirma que deve sua formação a estas oportunidades de deixar a sala de aula, em alguns momentos, para participar dos cursos e, por isso, atualmente, luta para oferecer formações aos(às) professores(as) em horários de aula.

As experiências de Valério denunciam o estrangulamento do tempo dos(as) educadores(as), devido ao acúmulo de trabalho a que são obrigados na busca por melhores condições salariais. Com o tempo preenchido pela própria profissão, não sobram oportunidades para investimentos na mesma, gerando um ciclo permanente de luta pelo aumento da renda. Freire (2009) argumenta que não se pode esperar que salários tão baixos permitam um bom desempenho na profissão, considerando que sequer possibilitam a compra de jornais. O compromisso de uma administração ética, portanto, deve ser com a demonstração de respeito pelos(as) educadores(as) e a responsabilidade quanto à formação permanente deles(as).

Os governos não estão usualmente interessados em formar educadores, mas em treiná-los. Os governos não estão interessados em desenvolver uma educação capaz de estimular consciências críticas. (FREIRE *et al*, 2009, p. 66)

“É urgente que o magistério brasileiro seja tratado com dignidade para que possa a sociedade esperar dele que atue com eficácia e exija tal atuação”. (FREIRE, 1998, p. 53)

Valério faz destaque a um curso que, para ele, foi de especial importância: o de Metodologia da Língua Portuguesa, oferecido por uma pesquisadora da UNICAMP, que fazia críticas ao livro didático, e propunha o ensino da gramática a partir de práticas de produção de textos pelas crianças. Esta perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, assim como a de introduzir a gramática normativa apenas a partir do Ensino Médio, sem deter-se no livro didático, se mostrou revolucionária aos olhos de Valério, que ainda não havia pensado nesta forma de trabalho, e tratou de modificar paradigmas e metodologias.

Tomando a experiência de Valério como referência, uma das mais importantes tarefas que cabem à educação permanente dos(as) educadores(as) é a reflexão crítica sobre a própria prática, envolvendo aspectos mais profundos do currículo oculto que se acham nas experiências sociais, históricas, culturais, de classe, da sociedade de que os(as) educadores(as) fazem parte. Por isso, faz-se de essencial importância os estudos sobre a formação histórica da sociedade, ao qual é dada pouca atenção. O currículo oculto deve ser discutido com a mesma amplitude com a qual se compreende o currículo explícito. (FREIRE, 2006)

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias mas como prática concreta. No currículo oculto o “discurso do corpo”, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito. (FREIRE, 2006, p. 123)

No caso de José, constatamos que as boas experiências de formação, com bons(as) profissionais, ocorreram dentro da escola, onde todo o processo curricular, pedagógico e de formação permanente dos(as) educadores(as) era planejado de forma coletiva, a partir de uma visão integrada de currículo. Os(as) profissionais formados(as) pelo Experimental, que se transformaram em bons(as) pesquisadores(as) de universidades conceituadas, e formaram o núcleo fundador da CENP, eram convidados(as) a trabalhar em instituições privadas de ensino, e em Secretarias de Educação, para a coordenação de cursos ou assessorias técnicas. Estes(as) profissionais levaram as melhores contribuições do Experimental para os órgãos responsáveis pelas políticas de educação, em âmbito estadual e federal.

Os resultados do trabalho desenvolvido no Experimental demonstram a importância da articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes que os(as) educadores(as) constroem no cotidiano da escola. No entanto, um trabalho desta natureza não pode ser feito por meio do depósito de informações, que caracteriza uma “formação bancária”, mas acreditando e investindo em uma pedagogia crítico-dialógica, em defesa da pergunta. A escola pública necessária ao povo, de vertente progressista e democrática, deve visar a apreensão crítica do conhecimento mediante a relação dialógica. “É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científicos, mediados pelas experiências de mundo”. (FREIRE, 2006, p. 83)

Quero dizer que trabalhar dessa forma não é a prática da escola brasileira, hoje. Por isto é preciso um grande investimento na formação permanente dos educadores para que se possa reverter a situação existente e se conseguir um trabalho onde a relação dialógica aconteça de verdade, isto é, da forma como a compreendo. (FREIRE, 2006, p. 83)

No cruzamento dos caminhos profissionais trilhados por Valério e José, nos deparamos com boas oportunidades de formação profissional, dentro e fora das instituições de ensino, que deveriam ser planejadas e organizadas para a ampliação da práxis pedagógica dos(as) educadores(as), junto à própria equipe de cada unidade escolar, ou entre diferentes unidades escolares, a fim de compartilhar discussões educacionais e didáticas, que promovessem o crescimento pessoal e profissional de todos(as). No entanto, reconhecemos que iniciativas como essas exigem investimentos financeiros, reorganização do trabalho nas escolas, mudanças no plano de carreira dos(as) educadores(as), espaços adequados de formação, formadores(as) bem preparados(as), entre outras providências que requerem boa vontade política.

A política de investimentos de um governo em educação pública não pode ignorar a necessidade de um conjunto de ações para a garantia da qualidade do ensino nas escolas. Destinar recursos para o fornecimento de material didático, por exemplo, sem preocupação com a estrutura física das escolas, com a formação permanente dos(as) educadores(as), com o pagamento de salários dignos, com a reorganização de um plano de carreira justo, com boas condições de trabalho, não oferece resultados satisfatórios, considerando que a falta de um conjunto de medidas inviabiliza um ensino de maior qualidade. A respeito dos salários dos(as) educadores(as), Freire (2005, p. 155) expõe a necessidade que temos de sonhar com o fim do discurso de certas pessoas públicas que

afirmam: “As professoras estão cobertas de razão, ganham muito pouco, mas nós não temos dinheiro”.

É preciso reorientação dos gastos públicos neste país. É por isso que vai demorar que se façam as coisas de maneira sólida, ética, porque este é outro ponto. Nós estamos vivendo num mundo – não ocorre só no Brasil – em que a questão da ética é absolutamente fundamental. (FREIRE, 2005, p. 156)

O problema que envolve a distribuição de uma renda mais justa aos(as) educadores(as), assim como o investimento sério e ético nas escolas, constitui um problema de decisão política. “Não é possível que alguns profissionais ganhem tão distantemente do que ganha uma professora. A prática docente é ou não é prioritária nesse país? Quando é que ela vai ser prioritária?” (FREIRE, 2005, p. 188)

Educação e Saúde têm que ser prioridade, e a prioridade se expressa através da verba. Prioridade apenas no discurso, prioridade apenas na regulamentação não tem valor algum. Eu quero ver é prioridade no orçamento. Eu quero saber é se temos dinheiro para investirmos na formação permanente deste corpo docente, para reorientarmos o trabalho das universidades deste país – num país de analfabetos, a universidade não pode deixar de se preocupar com a educação de base, com a alfabetização. A alfabetização é uma coisa seríssima. É um dos capítulos fundamentais da filosofia geral de educação no Brasil. (FREIRE, 2005, p. 188)

Tratando-se da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, conforme analisa José, as políticas de formação têm se concentrado no modelo de educação contínua por representação, segundo o qual poucos educadores(as) podem se beneficiar de algumas propostas ou cursos, ausentando-se das aulas para isso. De acordo com José, a implementação de uma política de formação dos(as) educadores(as) centrada no coletivo da escola, como processo permanente e parte do projeto político pedagógico, poderia permitir formas de pensar, realizar e problematizar o processo de ensino e aprendizagem. Mas, como ele mesmo salienta, isso não poderia ser feito por decreto, mas mediante a tomada de certos cuidados, que evitem o despreparo dos(as) profissionais e a perda dos objetivos.

Uma administração disposta a agir de forma ética, séria e democrática deverá providenciar diferentes ações para a melhoria das escolas e das condições de trabalho dos(as) educadores(as), buscando o diálogo com representantes da comunidade e das instituições de ensino. Um exemplo de ações deste tipo encontramos no trabalho de Freire (2006) que, ao assumir a Secretaria da Educação do Município de São Paulo, resolveu atacar as razões internas e externas às escolas, que explicavam a “expulsão” e reprovação das crianças das classes populares.

Quanto às medidas internas, perseguiu o uso bem feito do tempo escolar, referente à aquisição e produção de conhecimento, à formação permanente dos(as) educadores(as), ao estímulo de uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual. Para isso, decidiu ouvir sugestões de diretoras, professoras, supervisoras, coordenadoras pedagógicas, sobre como minimizar as negatividades da escola que contribuía para a “expulsão” dos(as) alunos(as), a fim de buscar soluções ou encaminhamentos realistas e eficazes. Sobre essa iniciativa, Freire (2006, p. 36) enfatiza: “Mais uma vez, não acreditamos que sozinhos, no Gabinete, por mais competentes que sejamos, possamos fazer tudo”.

Retomando as experiências dos formadores, na medida em que se preparava para os diversos concursos que iria realizar, Valério entrava em contato com autores e teorias que ampliavam sua visão sobre educação e o impulsionavam a desenvolver novas formas de agir como gestor escolar, em relação a alunos(as), professores(as) e famílias. A partir das concepções e procedimentos inovadores que aprendia, mudava sua forma de conduzir as relações com as pessoas nas escolas, considerando suas maneiras de ser e pensar, atendia às suas necessidades e reivindicações, buscando evitar conflitos e problemas. Também procurava assumir o papel de formador dos(as) professores(as) e divulgar as produções teórico-metodológicas mais atuais a eles(as), a fim de elevar os índices de aprovação escolar e romper com formas tradicionais de ensino.

A possibilidade de mudar e a dificuldade de mudar desencadeiam uma tensão experimentada apenas pelos seres humanos, que vivem a dialética entre poder e não poder, pois se constituem em objetos e sujeitos da História. Nesta tensão reconhecem que são condicionados, mas não determinados pelas condições objetivas, e igualmente históricas, em que vivem.

Quer dizer, a mudança não é arbitrária, você não muda porque quer, nem você muda sempre na direção com que você sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, com uma dimensão individual. Mas a mudança é possível!

[...] é preciso descobrir, afinal de contas, os condicionamentos históricos, sociais, políticos etc., em que as possibilidades se dão ou não se dão. E só diagnosticar essas possibilidades é uma enorme tarefa do educador e da educadora, ao lado de outros profissionais. (FREIRE, 2001a, p. 170-171)

A mudança requer que os(as) profissionais da educação sintam e compreendam profundamente a maneira de pensar, agir e sentir das pessoas com quem trabalham. Do

contrário, poderão obter um entendimento defeituoso do real e da maneira com que os indivíduos e grupos se relacionam com seus contextos. (FREIRE e FAUNDEZ, 2002a)

De acordo com Valério, as formações oferecidas pela Diretoria de Ensino lhe permitiram o contato direto com os(as) autores(as) que estudava, conhecendo seus projetos em viagens a outras cidades, mas não lhe deram a chance de aprofundar conhecimentos sobre as concepções estudadas. Entretanto, muitas teorias serviram às reflexões de Valério sobre como enfrentar desafios em novos contextos escolares, procurando evitar conflitos e ser bem quisto por todos(as).

A tarefa dos(as) educadores(as), enquanto tarefa humana e política, demanda o enfrentamento dos riscos, e os riscos são tão históricos quanto os seres humanos. Afinal, a História é processo e não se imobiliza. Por isso, os conflitos e riscos se dão em níveis diferentes, em cada período histórico. (FREIRE, 2005 e 2001a)

Mas a radicalidade da leitura do mundo continua não podendo ser aceita pelo conjunto da classe dominante, seja pelos neoliberais ditos modernos, seja pelos capitalistas trogloditas, profundamente atrasados. A leitura radical do mundo ainda é um perigo para a manutenção do *status quo*. (FREIRE, 2001a, p. 212)

“Nós corremos o risco de morrer, mas nós nos arriscamos. Nós assumimos a possibilidade de arriscar-nos. Sem riscos não haveria possibilidades para a existência humana. Seria uma coisa aguada, insípida. A existência humana seria como água sem sal”. (FREIRE *et al*, 2009, p.29-30)

Podemos observar que as aprendizagens de Valério foram se constituindo no enfrentamento de situações novas, pela análise de seus erros e revisão de suas atitudes, mesmo quando se achava com razão para contrapor-se a tais situações. Isso ocorreu, por exemplo, ao retirar uma imagem religiosa da entrada de uma escola, o que causou grande confusão entre alunos(as), professores(as) e comunidade, obrigando-o a rever sua atitude e agir conforme queria a maioria das pessoas. Apesar de compreender que a educação pública é laica, devendo manifestar respeito às diversas crenças, ou à falta delas, percebeu que havia sido intolerante, e deveria conhecer a história daquele objeto na unidade escolar.

A tolerância, enquanto virtude fundamental do ponto de vista político e existencial, não significa abdicar do que consideramos justo, correto, bom. O tolerante não abandona o sonho pelo qual luta, mas respeita aquele(a) que tem um sonho diferente dele. A tolerância consiste na sabedoria de conviver com o diferente para brigar com o antagonico.

“Neste sentido, ela é uma virtude revolucionária e não liberal-conservadora”. (FREIRE e FAUNDEZ, 2002a, p. 27)

Num primeiro momento, falar em tolerância é quase como se estivéssemos falando em favor. É como se ser tolerante fosse uma forma cortês, delicada, de aceitar, de tolerar a presença não muito desejada de meu contrário. Uma maneira civilizada de consentir numa convivência que de fato me repugna. Isso é hipocrisia, não tolerância. Hipocrisia é defeito, é desvalor. Tolerância é virtude. Por isso mesmo se a vivo devo vivê-la como algo que assumo. Como algo que me faz coerente, primeiro, com o ser histórico, inconcluso que estou sendo, segundo, com minha opção político-democrática. Não vejo como possamos ser democráticos sem experimentar, como princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente. (FREIRE, 1998, p. 59)

Diferentemente de Valério, José foi desenvolvendo, paulatinamente, aprendizagens como professor e formador, num processo crescente e mediatizado de aprimoramento profissional, que envolvia a relação sistemática entre a teoria e a prática. Esse processo de constituição ocorria por meio de suas diferentes atribuições, planejadas e executadas de forma compartilhada e fundamentada. As marcas dessas aprendizagens o fizeram defender a formação contínua de professores(as) como fenômeno intrínseco ao indivíduo, engendrado nas relações que ele estabelece com o meio exterior.

Analisando os elementos relacionados a dimensões limitadoras, referentes aos dois formadores, é possível afirmar que as experiências profissionais de José permitiram a construção de uma perspectiva mais otimista de educação e formação de educadores(as) pois, mesmo ao posicionar-se criticamente em relação a aspectos negativos do trabalho no Experimental, o conjunto dessas experiências o fortaleceram como profissional, devido ao apoio constante de uma equipe.

As experiências que marcaram a trajetória de Valério, como professor e gestor escolar, o ajudaram na criação de inúmeras capacidades para o enfrentamento de desafios, resolução de problemas, relacionamento com diferentes tipos de pessoas, habilidade para trabalhar em âmbito pedagógico e administrativo, modificar concepções e procedimentos, em diversos contextos. Tais experiências, que resultaram de uma ampla e diversificada vivência no sistema de ensino, e favoreceram uma aproximação maior com seus diferentes agentes, contribuíram para a identificação das dificuldades sentidas pelos(as) professores(as) na incorporação de mudanças de natureza pedagógica.

Algumas condições limitadoras, mencionadas por Valério, podem ter influenciado significativamente as concepções teóricas e metodológicas que defende para a formação dos(as) professores(as): a falta de experiência no trabalho com cartilhas, que

poderia ser traduzida na falta de experiência como professor das séries iniciais; a ausência da análise de tal problemática à luz de teorias, conforme também ocorre no trabalho das escolas. De fato, muitas escolas não contam com coordenadores(as), ou gestores(as), bem preparados(as) para agirem como formadores(as). Entretanto, quem são as pessoas realmente preparadas? Como devem agir e pensar? Ainda resta saber: contar com o trabalho de bons(as) formadores(as) garante o trabalho bem sucedido de todos(as)?

Coerentes com o pensamento de Freire (2005), acreditamos que os(as) formadores(as) também apresentam possibilidades e limites, enquanto seres históricos e inacabados, que sofrem condicionamentos provocados pelo contexto social, cultural e econômico ao qual pertencem, ao mesmo tempo em que desenvolvem forte potencial para a mudança deste contexto. Diante deste fato, ressaltamos que algumas qualidades devem ser buscadas por eles(as), se desejam assumir uma postura progressista. Uma delas, de importância fundamental, é a capacidade de valorizar, conhecer e refletir os saberes construídos pelos(as) educadores(as). A partir desses saberes, deverão buscar, junto aos(as) educadores(as), a superação de prováveis equívocos, preconceitos, superficialidades, relacionados à prática pedagógica e às relações na escola, de forma respeitosa e rigorosa.

Enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de problemas sociais, numa prática educativa progressista se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura *acomodar, adaptar* os educandos ao *mundo dado*; a segunda, *inquieta* os educandos, desafiando-os a perceberem que o *mundo dado* é um *mundo dando-se* e que, por isso mesmo, pode ser *mudado, transformado, reinventado*. (FREIRE, 2005, p. 167)

Percorrendo a trajetória profissional dos participantes da pesquisa, na função específica de formador de professores(as), encontramos Valério atuando como supervisor de ensino da rede pública estadual, na região do Vale do Ribeira e na cidade onde seu pai e sua mãe moravam, próxima do sítio onde viveu. E identificamos o trabalho de José no CENAFOR, no MEC e na universidade, nos âmbitos nacional, estadual e municipal, em São Paulo e em Brasília.

Desde o seu ingresso no sistema público de ensino do Estado de São Paulo, Valério adquiriu muitos conhecimentos relevantes sobre educação, por meio da bibliografia dos concursos que prestava. Além disso, enquanto atuava como supervisor designado, na Diretoria de Ensino de Miracatu, e também preparava professores(as) para concursos, contratado por uma empresa, ele aprendeu novas teorias que o moveram a realizar mudanças em sua maneira de pensar e posicionar-se enquanto educador. Entretanto, o contato com o



trabalho de bons(as) profissionais, que atuavam na educação contínua de educadores(as), dentro da Diretoria de Ensino de Miracatu, e na educação escolar dos(as) estudantes, no interior das escolas, mostrou-se igualmente relevante para a constituição de seu papel como formador.

Os estudos individuais, o contato com o trabalho de boa qualidade, oferecido por outros(as) profissionais, bem como as próprias experiências enquanto formador de professores(as), ofereceram as bases para as convicções e lutas de Valério em relação à educação contínua de educadores(as). As oportunidades de formação que viveu, ausentando-se da escola, lhe proporcionaram a ampliação da cultura e o crescimento humano e profissional, mobilizando-o a defender a educação continuada fora da escola.

Ao atuar na esfera do planejamento e desenvolvimento das políticas voltadas à formação de professores(as) do Ensino Médio, enquanto trabalhava no CENAFOR, José observou a importância da experiência vivenciada por Valério ao receber educadores(as) de várias partes do país, para a realização de cursos em São Paulo. Nesta ocasião, constatou que os(as) professores(as) manifestavam necessidades de formação mais amplas, que ultrapassavam o domínio de conhecimentos pedagógicos específicos. Essas necessidades envolviam novas emoções e aprendizagens relacionadas à hospedagem, à viagem de avião, aos passeios por lugares desconhecidos, às atividades em grupo sem a família, que geralmente eram limitadas pelas condições de trabalho, pelo baixo salário, pela dependência em relação ao cônjuge.

José salienta que tais necessidades nos conduzem a reflexões sobre os reais alcances das tradicionais atividades de educação contínua, pois, se a pessoa do(a) educador(a) se sente enriquecida com as experiências vividas no contexto de formação, o(a) profissional também se beneficia. Isso demonstra que chegamos inteiros aos cursos ou projetos de formação, e participamos deles com nossas histórias e nosso corpo, nossa cognição e nossa afetividade, nossa curiosidade e vontade de *ser mais*. Não enviamos o profissional, automaticamente programado para funcionar atentamente, desmembrado do ser humano que o carrega, repleto de saberes, vida, sensações, problemas, dúvidas, frustrações, alegrias, esperanças.

Mobilizado pelo espanto de se deparar com tais necessidades, José buscou formas de conciliar situações de formação pedagógica com formação cultural, e reorganizou os tempos de curso, prevendo momentos de visita a lugares específicos, passeios livres e estudos no CENAFOR.

Freire *et al* (2003e) analisam o espanto que manifestamos nas situações educativas, ou nas situações cotidianas, como atitudes relacionadas às nossas posições de classe social. Muitas vezes, nossos espantos acontecem diante das diferenças que identificamos entre nós e os(as) outros(as), a partir de uma visão elitista e preconceituosa, sem que possamos ter consciência disso. Diante deste fato, é preciso que transformemos o espanto em objeto de nossa reflexão, superando-o na relação com o diferente. Compreender a razão de ser do próprio espanto é condição fundamental ao diálogo com os(as) outros(as), no sentido de desvelar suas estruturas de pensamento, sua linguagem, estendendo essa compreensão à forma como o sistema capitalista opera. (FREIRE e BETTO, 2003d)

Na verdade, enquanto seres culturais, históricos, sociais e individuais, todos(as) nós temos nossos espantos e necessidades, possuímos conhecimentos diferenciados e, portanto, carregamos certa ignorância. É impossível saber sobre tudo ou ignorar tudo, e a medida deste conhecimento, ou desconhecimento, é dada por nossa origem social, cultural e histórica. Tais diferenças tornam um ser humano imprescindível à constituição dos outros. Nesse sentido, concordamos com Freire (1985, p. 59) sobre o fato de que “todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

O trânsito de Valério pelas diferentes funções, instituições, relações e conhecimentos mostrou-lhe que o bom senso, no enfrentamento de dificuldades ou conflitos, é de fundamental importância para a atuação do(a) educador(a), e é desenvolvido em um processo contínuo de amadurecimento, que nunca se esgota. De acordo com Valério, o bom senso é construído nas situações em que é preciso escolher entre silenciar ou defender nossos posicionamentos.

A avaliação da própria prática não se faz sem o bom senso. Por meio dessa qualidade, evitamos que a autoridade se perda no autoritarismo, e que a liberdade resvale em direção à licenciosidade. (FREIRE, 1998a)

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom senso, na avaliação moral que faço de algo, não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer. (FREIRE, 1998a, p. 69)

Devido às contribuições que a formação realizada fora da escola, em horário de serviço, representaram para a vida e o trabalho de Valério, sua luta tem consistido em garantir as mesmas possibilidades de crescimento aos(às) professores(as). No entanto, ele revela que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tem colocado empecilhos para a implementação dessas iniciativas, o que é agravado pelas atitudes de diretores(as) e supervisores(as), que não aprovam a convocação de professores(as) para a realização de cursos em horário de serviço.

Diante dos obstáculos colocados pelo poder público, no sentido de resolver com seriedade e eticidade os problemas que envolvem as escolas e os(as) educadores(as), é nosso direito e dever mobilizar e organizar a luta. Se vivemos em uma autêntica democracia, a luta por uma educação melhor, por uma sociedade melhor, não pode ser sufocada. (FREIRE *et al*, 2009)

Eu acredito que a luta para transformar a realidade é parte da natureza dos seres humanos. Para atingir a humanização nós devemos lutar para transformar a realidade em vez de simplesmente nos adaptarmos a esta realidade. Eu sempre digo que eu não vim ao mundo para me adaptar ao mundo. Eu vim para transformar. Talvez eu não transforme, mas ao menos eu preciso saber que eu poderia transformar e que eu devo tentar. Se eu não conseguir promover a transformação, pode ser por alguma razão, mas não porque Deus não queria que eu o fizesse. (FREIRE *et al*, 2009, p. 66)

Na história de José identificamos uma outra luta, empreendida pela formação no interior das escolas, a qual orientou as propostas de formação de professores(as) que disseminou por todo o país, por meio do CENAFOR. O trabalho desenvolvido no Experimental lançou as bases desta luta e permitiu a análise crítica sobre os “pacotes” de formação adotados inicialmente, e conduziu José à criação de novas metodologias de educação contínua, que propunham problematizações, discussões e estudos a partir de cada realidade escolar.

Assim como no CENAFOR, ao assumir a função de técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” - CEET, José adotou procedimentos inovadores de trabalho, na educação contínua dos(as) profissionais da Saúde, que partia de questionamentos sobre a realidade e propunha a análise de problemas sob uma fundamentação teórica de educação progressista, visando a construção de práticas pedagógicas mais transformadoras. Em síntese, a passagem pelo Experimental, que fundou sua convicção de que a educação contínua ocorre de “dentro para fora”, somada à aprendizagem de teorias progressistas durante suas pesquisas na universidade, mostraram a José caminhos para a

superação dos convencionais “pacotes” de formação, que são impostos sem que haja relação entre o seu conteúdo e o contexto vivido nas escolas.

A vida nas universidades, conhecendo pesquisas e pesquisadores(as), que discutem diferentes perspectivas de educação e formação permanente de educadores(as), assim como a própria produção científica, pautada nas experiências de trabalho e em teorias que abordam as questões educacionais de forma crítica, permitiram a José estudos mais aprofundados e abrangentes sobre as relações entre a sociedade, a educação, a escola e a condição dos(as) professores(as). A interferência negativa que a falta de tais estudos acarreta para o trabalho do(a) supervisor(a) escolar é denunciada por Valério, que constrói seus conhecimentos por meio das propostas que recebe da Secretaria de Estado da Educação, da participação em eventos subsidiados por esta secretaria, e dos estudos individuais que realiza, sem muito tempo para aprofundar-se nas temáticas que trabalha junto aos(às) professores(as). Essa situação nos alerta sobre a necessidade de sólidas parcerias entre as universidades e os(as) profissionais das redes de ensino, como um caminho profícuo a ambos para o desenvolvimento do ensino e das pesquisas. No entanto, é preciso que a universidade instrumentalize cientificamente as redes para que realizem a passagem de *falar a* a *falar com*, como parte de uma formação político-pedagógica de natureza progressista. (FREIRE, 2005)

Diante das lacunas presentes na formação inicial e contínua do(a) supervisor(a) escolar, e das escassas alternativas colocadas pela SEE/SP para atender às demandas dos(as) educadores(as), torna-se difícil para Valério avaliar o próprio trabalho, junto aos(às) profissionais das escolas, pois não dispõe de condições que favoreçam uma ação sistemática e permanente de apoio educacional. Dentro das possibilidades que detém, planeja meios adequados para compartilhar os assuntos que pesquisa, e procura atuar da melhor maneira possível, consciente dos aspectos que deveriam ser melhorados. As limitações que enfrenta para a realização de uma formação mais consistente podem estar relacionadas à dificuldade que os(as) professores(as) apresentam para implementar mudanças em suas práticas. No entanto, implicações de ordem social, escolar, profissional ou individual, podem oferecer respostas ao problema.

Sempre disposto a conhecer e assumir novas concepções e formas de atuação como formador, Valério investe em procedimentos que possam oferecer maior segurança aos(às) educadores(as) no processo de alfabetização. Partindo da hipótese de que os(as) educadores(as) não arriscavam novas perspectivas de ensino da leitura e da escrita por não contarem com exemplos de atividades que servissem de apoio, Valério criou uma apostila que sintetizava propostas de fundamentação construtivista para a alfabetização das crianças,

pautada em materiais oficiais que divulgavam as pesquisas de Emília Ferreiro, e sugeriam práticas pedagógicas.

Anos depois, ao desenvolver novos programas de formação, propostos pela SEE/SP, e baseados no mesmo enfoque construtivista, Valério fez uma revisão crítica de seus procedimentos, e avaliou sua apostila como inadequada, pois descobriu que a sugestão de práticas depende das sondagens que são realizadas com os(as) alunos(as), o que não era previsto em seu material.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigurosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Esse não é o saber que a rigurosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 1998a, p. 43)

Apesar de nunca ter interrompido seus estudos sobre a temática da alfabetização, Valério declara que, após a reorganização física da rede estadual de ensino, que separou os(as) alunos(as) e professores(as) em escolas de Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental, as formações pertinentes à alfabetização foram interrompidas, devido à meta almejada pelo Estado de São Paulo em municipalizar suas escolas de 1ª. a 4ª. séries. Sua participação nesta tarefa de reorganização da rede exigiu habilidades para resolver os transtornos causados às famílias e aos(as) educadores(as), obrigados(as) a modificar suas rotinas. Mais uma vez, o bom senso no encaminhamento das discussões auxiliou Valério na difícil tarefa de amenizar os conflitos.

Buscando compensar a falta de oportunidades de formação na Diretoria de Ensino, em horário de serviço, Valério tentou formas de trabalho junto aos(às) professores(as), coordenadores(as) e diretores(as) em horário de HTPC, para discussão ou oferta de pequenas oficinas sobre alfabetização ou Educação Especial, de acordo com as demandas apresentadas por cada escola. Conforme já verificamos, Valério tem se comprometido, há muito tempo, com estas temáticas, participando de formações sobre elas e planejando ações voltadas aos(às)

profissionais das escolas. Com relação às crianças que apresentam necessidades educativas especiais, ele tem se dedicado à orientação dos(as) educadores(as) e das famílias, e a formas mais adequadas de inclusão dos(as) alunos(as), a partir dos estudos que realiza sobre síndromes, transtornos e outros problemas.

Os relatos de Valério evidenciam a tomada de posições e ações individuais de formação, dentro das possibilidades institucionais e históricas que dispõe, como alternativa às limitações colocadas pelos órgãos oficiais. Além disso, observamos no quadro-síntese apresentado, outras limitações provocadas pelas relações humanas construídas no interior das Diretorias, que movem o sujeito pesquisado a desenvolver estratégias para garantir o alcance de seus objetivos quanto à formação dos(as) educadores(as). Estas limitações, pertinentes às relações humanas, são exemplificadas no caso do trabalho sobre a temática da avaliação, do qual foi impedido de participar pela equipe de profissionais com a qual atuava, devido ao preconceito edista e à falta de comprometimento com uma perspectiva coletiva e democrática de ação, direcionada a um objetivo comum.

As limitações ao trabalho do formador, provocadas pelo funcionamento e pela ideologia do sistema educacional, aparecem também na história de profissionalização de José, que precisou deixar o trabalho desenvolvido no MEC, movido pela frustração de sofrer restrições quanto às tentativas de revisão crítica da política educacional para o Ensino Médio. Entretanto, José encontrou outras instituições onde vislumbrou a possibilidade de dar continuidade à elaboração e implementação de propostas inovadoras e críticas, referentes à formação de educadores(as). Além disso, no âmbito acadêmico, vivenciou condições favoráveis para expressar suas concepções, por meio de produções científicas, participação em eventos e Grupos de Pesquisa, que influenciam as políticas educacionais.

De maneira geral, identificamos desafios diferentes que os formadores enfrentam no desenvolvimento de seus trabalhos, e respostas peculiares que criam para o enfrentamento de problemas. A riqueza dessas histórias e trajetórias profissionais indicam duas faces da mesma moeda, que poderiam ser confrontadas e discutidas junto a outros(as) educadores(as), no intuito de conhecer melhor o modo como o sistema opera e somar esforços para reais transformações. Mas, essa iniciativa é possível quando há comprometimento, entre todas as pessoas envolvidas, com a mudança da educação, das escolas, dos(as) educadores(as), da sociedade.

“A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. (FREIRE, 2001c, p. 16) Refletir sobre o seu estar no mundo, consciente de como este o condiciona, buscando superar tais condicionamentos. A

capacidade de atuar, operar, transformar a realidade, a partir de finalidades a que se propõe, associada à capacidade de refletir, torna as pessoas seres da *práxis*.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje. A-histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-los. (FREIRE, 2001c, p. 16-17)

O verdadeiro compromisso está relacionado à solidariedade com as pessoas, na incessante busca pela humanização. Portanto, esse compromisso constitui uma verdadeira dívida do profissional. (FREIRE, 2001c)

Voltando às aprendizagens profissionais de Valério, encontramos o supervisor escolar imerso no trabalho com programas de formação para professores(as) alfabetizadores(as), implementados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que se impõem por meio de materiais pedagógicos, como é o caso do Programa Ler e Escrever<sup>64</sup>, o qual envolve a distribuição de apostilas aos(às) alunos(as) e um guia aos(às) professores(as). Apesar de admitir que um trabalho melhor poderia ser desenvolvido se os(as) professores(as) criassem seus próprios recursos de ensino, a partir do conhecimento de teorias e pesquisas, Valério defende o uso do material do programa, pois acredita em sua boa qualidade.

De acordo com Valério, o programa de formação, bem como o material didático que o acompanha, surge como uma medida política da SEE/SP para resolver o problema do alto índice de crianças que terminam as séries iniciais sem o domínio da leitura e da escrita. O material do aluno e dos(as) professores(as) são interpretados por ele como

---

<sup>64</sup> Conjunto de linhas de ação que incluem formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, que se constitui em uma política pública para o Ciclo I, a fim de promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é a plena alfabetização de todas as crianças, até 2010, que tenham até oito anos de idade, matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir a recuperação da aprendizagem da leitura e da escrita aos(às) alunos(as) das séries/anos do Ciclo do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjsns=-1>

modelos necessários ao trabalho pedagógico, pois as propostas de formação se fazem insuficientes para resolver o problema do baixo rendimento das crianças, e da arraigada prática tradicional, pautada em atividades que induzem à reprodução e não à compreensão da escrita. Além disso, no entender de Valério, a oferta do material se justifica pela sobrecarga de atribuições que os(as) professores(as) enfrentam, e o pouco tempo de que dispõem para dedicarem-se aos estudos, sendo necessário lhes proporcionar meios e conteúdos prontos.

Valério argumenta que os(as) professores(as) não sabem como trabalhar com turmas heterogêneas, preferindo atividades que possam ser desenvolvidas com toda a classe. Além disso, mesmo não dispondo de tempo para a realização de tantas visitas às salas de aula, algumas vezes Valério observou que os(as) professores(as) aplicavam atividades que não proporcionavam reflexões aos(as) alunos(as). Por essas razões, o material representa a perspectiva de mudança das práticas, considerando que alguns(as) educadores(as) sentem dificuldades para assumirem inovações em seu trabalho, pois preferem não adotar concepções e procedimentos que pouco conhecem. Conforme destaca Valério, esse material, composto por atividades que promovem reflexões, e apresenta melhor qualidade que as apostilas adotadas por instituições privadas, deverá ser utilizado adequadamente, do contrário não poderá atender aos objetivos da proposta.

Sobre esse novo “pacote”, a narrativa de Valério mostra que as professoras se pronunciam indicando sua boa qualidade, mas avaliando que será preciso “recheá-lo”. Valério concorda com esta análise, mas adverte que o “recheio” deverá compor atividades interessantes. Para ele, as professoras e professores apresentam dificuldades para administrar os inúmeros problemas que ocorrem na sala de aula, e não conseguem compreender que o bom preparo das aulas evita a ocorrência de tais problemas. Na opinião de Valério, há outros fatores, que se somam a estes e emperram a efetivação de mudanças, como a falta de apoio da equipe gestora e o grande número de alunos(as) por sala de aula.

Com relação ao preparo dos(as) professores(as) para o enfrentamento de problemas que atingem a prática pedagógica e a adesão às mudanças, José apresenta discussões que ajudam a ampliar a análise sobre o assunto. Ele defende a formação em serviço realizada na própria unidade escolar, e mediada pelo trabalho da coordenação pedagógica, bem como o exercício crítico-reflexivo da supervisão de sistema, que atende às necessidades das escolas. José argumenta que a ausência proposital de concursos públicos possibilitou a indicação de supervisores substitutos, que estivessem de acordo com os interesses e necessidades de uma política partidária e educacional. Neste sentido, a postura de



Valério sempre se caracterizou como a de um supervisor de sistema, e não de governo, que trabalha em defesa das concepções que compreende e acredita.

Além da garantia de uma formação contínua dentro da instituição escolar, como *lócus* privilegiado, mas não o único, para o desenvolvimento de toda a equipe no processo de construção do projeto pedagógico, José ressalta, como prioridade, a formação do(a) pedagogo(a) e do(a) professor(a) polivalente nos cursos de Pedagogia. Ele destaca que esses dois âmbitos de formação devem considerar a pessoa e o profissional do(a) educador(a), pois muitas características subjetivas interferem no trabalho pedagógico, como o preconceito, por exemplo.

José tece críticas à forma como algumas secretarias têm estabelecido parcerias com organizações não governamentais, procurando terceirizar os serviços de formação, que antigamente eram de responsabilidade das equipes de profissionais dessas secretarias. Ele explica que algumas parcerias, feitas junto a essas organizações, ou com as universidades, podem ser de grande valor, dependendo da interlocução adotada pela instituição contratada. Muitas vezes, a equipe técnica das secretarias é desmontada, e substituída por essas parcerias, o que favorece a condução das políticas de educação por estranhos, interessados em vantagens financeiras, sem comprometimento com a qualidade do ensino. Para José, dramática é a situação das Secretarias de Educação que compram os sistemas apostilados de ensino.

Outra questão levantada por José refere-se à formação de lideranças nas escolas. E, considerando a necessidade de uma discussão sobre elas, ele indaga: “Quem tem sido o(a) formador(a) no processo de formação permanente de educadores(as) escolares?” Identificamos, dentro e fora das escolas, muitas pessoas e grupos que têm desempenhado esse papel. No entanto, José ressalta que a própria equipe de profissionais da escola poderia constituir um grupo de autoformação, evitando que o trabalho se dissipasse na ausência de um(a) líder.

Ao analisar o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), José alerta para a necessária articulação entre os diversos aspectos que compõem a vida profissional dos(as) docentes e interferem na projeção de mudanças: a formação acadêmica, a formação contínua e as condições objetivas de trabalho, salário e carreira. Portanto, a formação e as possibilidades de ação dos(as) formadores(as) somente podem ser compreendidas na relação entre tais aspectos.

Quanto à disponibilidade dos(as) educadores(as) para a mudança, José argumenta que esse compromisso envolve a vida das pessoas, e não somente sua prática profissional. É preciso investigar as atitudes que representam pré-disposição para a

aprendizagem, e verificar se o que se pretende é a ruptura ou a reforma. No entanto, uma mudança que se afirma como necessária ao trabalho nas escolas não pode ser decretada pela Secretaria da Educação; as pessoas precisam preparar-se para elas, a fim de que possam se engajar enquanto sujeitos do processo. No que se refere à educação contínua, José afirma que não há receitas, apenas perspectivas, e que os projetos e programas devem ter o respaldo coletivo da escola.

Na história de profissionalização de Valério, alguns eventos foram especialmente citados como relevantes para sua formação, pois chamaram sua atenção para questões que não haviam sido pensadas. A palestra da professora Maria da Glória Pimentel, por exemplo, sobre o conteúdo de seu livro “O professor em construção”, levou Valério a refletir sobre a importância de estudarmos a prática de bons(as) professores(as).

A respeito dos eventos sobre Educação, oferecidos na atualidade, José alerta que muitos se tornaram negócios rentáveis, sem compromisso com discussões mais profundas sobre os reais problemas que a escola atravessa. Para esses tipos de evento são contratados alguns(as) palestrantes famosos(as), notáveis por suas inúmeras produções, que apresentam discursos que se assemelham às publicações de auto-ajuda. Devido a essa tendência que orienta muitos eventos, José sugere cuidados em sua escolha.

José esclarece que muitos municípios têm criado bons espaços para a educação permanente dos(as) educadores(as), que oferecem atividades culturais e pedagógicas. Mas, esse investimento deve ser acompanhado por um processo de fortalecimento da autonomia e da formação no ambiente escolar. Neste caso, os(as) formadores(as) circulariam pelos diferentes âmbitos onde o conhecimento é construído.

Observamos, por meio dos relatos de Valério, que a parceria entre a universidade e as Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação têm um papel muito importante na formação dos(as) educadores(as), pois oportunizam o contato entre profissionais especializados(as) que entendem a Educação sob diferentes perspectivas e propõem diferentes formas de trabalho. Sobre essa questão, José afirma que as universidades, públicas ou privadas, devem assumir um compromisso político, uma co-responsabilidade, com a escola pública de qualidade para todos(as), pois a obrigação de garantir essa qualidade para o ensino e para a formação dos(as) educadores(as) cabe aos governos.

A trajetória de Valério evidencia que a participação na implantação de inúmeros programas e projetos da SEE/SP representou um enorme crescimento cultural e profissional para ele, na medida em que o aproximou de diferentes lugares, pessoas, formas de conhecer, que modificaram sua visão de mundo, educação e escola. Essas experiências o tem

mobilizado a oferecer contribuições à formação dos(as) educadores(as), ajudando-os(as) no processo de melhoria da educação.

Embora acredite que há muitas providências a serem tomadas para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola pública, como a valorização salarial do(a) professor(a), a escola de tempo integral para todo o Ensino Fundamental e Médio, a garantia de capacitação em horário de trabalho para todos(as) os(as) professores(as), a diminuição do número de alunos(as) por classe, a construção de uma coordenação pedagógica na escola em condições de orientar e acompanhar a implantação do currículo, Valério considera que os programas da SEE/SP objetivam a melhoria do atendimento às crianças na escola pública. No entanto, afirma que a rede não tem condições de realizar tal atendimento com qualidade, principalmente após a universalização do ensino público. Ele reconhece que os projetos e programas apresentam aspectos positivos e negativos, mas admite que eles foram e ainda são necessários.

Na opinião de José, o investimento de maiores recursos na escola pública contribuiria para elevar a sua qualidade, pois permitiria a proposição de novos espaços-tempos de ensino, aprendizagem e formação dos(as) educadores(as), e garantiriam um bom salário a eles(as). As políticas públicas destinam poucos recursos à Educação, pois uma parte do dinheiro deve ser previsto para a corrupção. Sem a corrupção, certamente os setores públicos estariam em melhores condições. Infelizmente, estes setores são tratados como espaços privados, dos quais as pessoas se apoderam e usufruem de maneira arbitrária e anti-ética.

Diante das explanações de José, parece-nos que há um grande descaso pela classe popular: as condições materiais são péssimas, há uma lotação de crianças, os(as) professores(as) são despreparados(as) e não têm apoio ao seu trabalho pedagógico. Em lugar desse apoio, encontramos mais fiscalização sobre o cumprimento de seus horários. (FREIRE e GUIMARÃES, 2001) Uma administração comprometida com a escola pública deve sonhar com sua mudança, sua democratização e com a superação de seu elitismo autoritário, contando com maiores investimentos nos salários do magistério, nas condições físicas e materiais das escolas, na formação dos(as) educadores(as), na reorganização dos currículos, na educação de jovens e adultos, no plano de carreira dos(as) profissionais da educação, na participação popular nas decisões da escola, na parceria com as universidades, eliminando os déficits encontrados no funcionamento do sistema. (FREIRE, 2006)

Ao finalizarmos a apresentação, interpretação e análise das informações retiradas das histórias de vida dos dois formadores, foi possível constatar inúmeras

contribuições que o diálogo entre os participantes representa para repensarmos as pesquisas e propostas voltadas à formação dos(as) educadores(as), sob a fundamentação da práxis histórica de Paulo Freire. Tais contribuições serão sistematizadas na próxima parte deste capítulo, como resultado dos encontros entre a pesquisadora e cada pessoa investigada, para a discussão e a busca de consensos sobre os argumentos oferecidos.

As aproximações e diferenciações estabelecidas entre as histórias dos formadores investigados, que são construídas a partir de realidades e relações peculiares, e justificam suas análises, convicções e lutas no âmbito da formação dos(as) educadores(as), nos conduzem a um diálogo muito rico sobre essa temática, o qual permite a sugestão de novos encaminhamentos às pesquisas e propostas, orientados por uma perspectiva transformadora de educação contínua, dentro e fora das escolas.

Por meio dessas aproximações e diferenciações, confrontamos alguns elementos que se destacaram nas diferentes trajetórias de vida e profissionalização, como os conhecimentos teóricos adquiridos, o contato com experiências inovadoras e pessoas de vanguarda, os momentos de ruptura, os cursos realizados e as produções elaboradas, entre outros.

Neste sentido, não objetivamos verificar como as práticas, experiências, crenças e saberes se constituíram em determinado período histórico, embora consideremos as inquestionáveis relações entre a vida dos indivíduos e os tempos-espacos sociais, culturais, econômicos em que eles vêm se fazendo, conforme a fundamentação teórica que adotamos. Apenas não ressaltamos os dados históricos como objetos desta pesquisa. Adotar a *práxis* histórica de Paulo Freire como orientação para os estudos e não admitir a força que os elementos históricos representam para a constituição dos seres humanos se mostraria incoerente. No entanto, a dimensão deste trabalho não comporta análises mais profundas e detalhadas da marcha histórica em que os indivíduos se constituíram, desde a infância.

Reconhecemos, na análise das histórias dos participantes, e no desenvolvimento de toda a pesquisa, que as pessoas são seres de relações, que estão no mundo, com o mundo e com os outros e, por isso, podem objetivar-se e distinguir um eu de um não-eu. Essa capacidade torna os seres humanos capazes de interagir, distinguir órbitas existenciais diferentes de si mesmo, refletir sobre si, sobre os(s) outros(as) e a realidade na qual atuam, fazendo-os objetos de seu conhecimento. Ao compreender sua realidade, as pessoas têm a possibilidade de levantar hipóteses sobre os desafios que ela impõe, e de procurar soluções para transformá-la, recriando a si mesmas e as suas circunstâncias. Neste movimento constante, os seres humanos constroem a cultura nos espaços geográficos e

históricos em que vivem, desenvolvendo a consciência sobre os resultados de suas relações. Portanto, os indivíduos não são seres da adaptação; eles se identificam com sua própria ação – objetivam o tempo, temporalizam-se, fazem a história. (FREIRE, 2001c)

Não só por suas relações e por suas respostas o homem<sup>65</sup> é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando.

A história – a história no pleno sentido do termo, a história de todo o povo e não somente dos exércitos e dos governos – não é outra coisa que as respostas dadas pelos homens à natureza, aos demais, às estruturas sociais. Não é outra coisa que a procura do homem, sua intenção de ser mais e mais homem, respondendo e relacionando-se.[...]

Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos... Insistamos em que o homem, para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la. (FREIRE, 2001d)

A *práxis* freireana apresenta um grande potencial científico para adentrarmos e desvelarmos a constituição pessoal e profissional dos indivíduos, pois oferece enfoques antropológicos, sociais, históricos e filosóficos para as análises das experiências como um diálogo, que busca a transformação das pessoas e de seus espaços.

## 7.2 O Diálogo sobre as análises: alguns resultados

Após a finalização do texto que apresenta as análises das histórias de vida de cada sujeito pesquisado, e de suas aproximações e diferenciações, o enviamos a cada participante por e-mail e na forma impressa. A fim de subsidiar a prática do diálogo, na perspectiva da pedagogia progressista de Paulo Freire, elaboramos um texto teórico<sup>66</sup> sobre ele e o enviamos aos sujeitos da pesquisa, na forma impressa e por e-mail, procurando garantir a compreensão de como entendemos esse momento da pesquisa.

Entregamos o exemplar de Valério em mãos e agendamos uma data para realizarmos os diálogos em torno dele. José recebeu a cópia do texto pelo correio e, posteriormente, marcamos um encontro para dialogarmos sobre ela. A conversa com Valério se deu dentro de uma sala da Diretoria de Ensino onde trabalha, em um período que já gozava

---

<sup>65</sup> Após a divulgação da Pedagogia do Oprimido, no início da década de 1970, Paulo Freire recebe críticas das feministas americanas sobre o uso da palavra “homem” para designar homens e mulheres. A partir desta manifestação, ele inicia suas reflexões sobre a linguagem machista que adotava e resolve modificar sua forma de referir-se às pessoas, preferindo adotar os termos “homens e mulheres”.

<sup>66</sup> Apêndice F.

de suas férias, sem preocupações com o limite de tempo, pois se colocou totalmente disponível para nossas discussões. Com José, os diálogos aconteceram em sua casa, na sala de jantar, regados a cafezinho e bolachinhas. A tranquilidade e gentileza que os participantes sempre manifestaram durante nossos encontros, bem como a forma como minuciosamente dedicaram-se à leitura, aos apontamentos, ao estudo, à reflexão e discussão dos textos construídos pela pesquisadora, demonstraram o sério compromisso que firmaram com esta pesquisa.

Em vista da rigorosidade e envolvimento com que penetraram nos escritos, interagindo com eles, realizando correções e tecendo discussões, argumentações e sugestões, é possível afirmar que os diálogos representaram um segundo momento de avaliação do trabalho de pesquisa, considerando que o primeiro se deu durante o exame de qualificação. A interlocução que foi produzida pela mediação do texto permitiu uma rica e intensa oportunidade de crescimento intelectual-profissional - pessoal, que proporcionou a feliz sensação de não estar sozinha na produção do conhecimento, na luta pelos mesmos objetivos educacionais, no ímpeto de avançar e transformar a realidade, pensando-a criticamente.

Na relação que estabeleceram com as análises sobre seus próprios percursos, os participantes puderam realizar diferentes formas de correção do texto, substituindo, acrescentando, suprimindo e esclarecendo informações. Além disso, registraram questionamentos, argumentações teóricas, reflexões, críticas, interpretações, dúvidas, contribuições ao debate sobre as temáticas que se apresentavam, compartilhado-as com a pesquisadora e confrontando-as com suas explicações e concepções, o que permitiu uma revisão e recriação da palavra de cada pessoa, de suas idéias e posicionamentos. As correções sobre informações imprecisas, incompletas, equivocadas ou sugeridas foram transferidas para o texto das análises, assegurando sua validade pelo consenso buscado nas argumentações. As discussões de diversas naturezas, estabelecidas a partir do conhecimento e da experiência de cada pessoa, foram trazidas para esta parte da pesquisa, para evidenciar a abordagem processual dos momentos vivenciados pelos sujeitos do trabalho – pesquisadora e participantes – demonstrando o desenrolar de suas formas de pensar, ao serem instigados pelas análises.

Com a finalização dos diálogos, que foram gravados, prosseguimos à transcrição das conversas, no decorrer das quais revivi e pesquisei, via internet, fatos históricos que permearam as discussões, repensei experiências, questionamentos, aprendizagens, constatando o potencial da metodologia empregada para a construção compartilhada, democrática e crítica de conhecimentos, comprometida com o

desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas envolvidas, com a transformação do trabalho que realizam e das realidades que enfrentam e fazem.

Para mim, enquanto pesquisadora e educadora, a construção dialógica desta pesquisa, em parceria com diferentes profissionais, partilhando suas trajetórias de vida, suas formas de ver, pensar e agir no campo educacional, significou um forte aprendizado e a certeza de ter dado um importante passo para a continuidade de outros trabalhos dialogados, outras parcerias, outras problematizações, outros projetos de prática libertadora de educação.

Adotar esta proposta metodológica provocou a transformação de minhas concepções sobre a pesquisa acadêmica, ao colocá-la na condição de trabalho compartilhado, num processo crítico, reflexivo, respeitoso e comprometido de produzir conhecimento novo, pela revisão dialogada dos conhecimentos que detínhamos e que questionamos de forma intersubjetiva. A *práxis* histórica de Paulo Freire e a Metodologia Comunicativo-Crítica me uniram a outras vidas, que pensam e experimentam a educação contínua dos(as) educadores(as), numa relação dialética e democrática, em que as diferenças e proximidades, inquietudes e convicções, indignações e esperanças são objeto da análise partilhada e nos conduzem a considerações validadas entre nós, pessoas de diferentes espaços que compõem o mesmo sistema educacional.

Antes de iniciarmos os diálogos sobre as análises com cada sujeito, os informei sobre as modificações ocorridas com o trabalho de pesquisa, introduzidas mediante as arguições realizadas pelas professoras que compuseram a banca de qualificação, e passei a ouvi-los a respeito das intervenções que fizeram no material, suas impressões e posições, e interagir com eles por meio de explicações, argumentos e perguntas. Os novos título, questão e objetivos, concernentes às modificações, foram enviados juntamente com o texto das análises, para posterior justificativa de suas revisões.

### **7.2.1 A análise dialogada com Valério**

Ao apresentar as interlocuções que estabeleceu com o texto, Valério revelou minuciosas observações de sua estrutura, identificando erros de digitação e linguagem, citações repetidas, imprecisões sobre algumas informações, dúvidas quanto a elementos classificados como limitadores; acrescentando informações que se mostraram incompletas; retirando pequenos trechos que considerou inadequados; sugerindo agrupamento de alguns acontecimentos nas tabelas e transferência de outros, dentro das categorias adequadas; tecendo esclarecimentos sobre afirmações que não correspondiam à realidade vivida ou à sua

maneira de pensar; comentando fatos históricos sobre os lugares onde trabalhou; formulando questionamentos e argumentações; elaborando críticas e reflexões.

Valério não “conversou” espontaneamente com o texto de José. Apenas ofereceu suas opiniões quando foi interpelado pela pesquisadora, demonstrando um certo constrangimento para posicionar-se diante de idéias, profissionais e trabalhos que representam o mundo acadêmico. Julgava não ter oferecido contribuições tão relevantes e não dominar as habilidades necessárias para analisar um texto científico. No entanto, demonstrou grande competência na revisão da estrutura do texto e na comunicação com as idéias que ele defendia, ao revelar rigor na leitura de cada trecho, reflexões e contraposições valiosas que construiu, colaborando para repensarmos a constituição dos(as) formadores(as) de educadores(as), no contexto da educação contínua.

Embora não tenha mencionado sensações, aprendizagens ou conhecimentos provocados pelo estabelecimento desta parceria científica e educativa em sua forma de ver e fazer o próprio trabalho, acreditamos que esta pesquisa se mostrou uma experiência importante para Valério, devido à seriedade, atenção e envolvimento que manifestou em todos os encontros, nas relações com cada etapa da investigação e com a pesquisadora, e pela determinação com que participa somente de atividades que valoriza. Afinal, sabemos que participar de uma investigação como esta, que exige diferentes momentos de encontro, parecer sobre o material construído, caracterizado por volumosos textos, e empenho na construção de um pensamento sobre ele, é uma tarefa exaustiva que requer tempo, dedicação e credibilidade naquilo que se faz.

Não trataremos aqui das correções sugeridas para a alteração das informações, que foram incorporadas ao material, mas das discussões, reflexões e argumentações sobre as temáticas que mobilizaram os diálogos e que foram impulsionadas pelos elementos do texto – que trazia as leituras de mundo e da palavra, as apostas e questionamentos dos sujeitos. Apresentamos, portanto, os posicionamentos de Valério em diálogo com os posicionamentos da pesquisadora, a partir de tópicos que sintetizam as discussões, seguindo uma seqüência temporal dos assuntos na conversa. Acompanhamos suas anotações, realizadas no verso da primeira folha do material, que trazia as páginas a serem referidas para a condução dos diálogos, na medida em que ele as consultava para localizar seus registros.

- a) Ao deter-se nas ocupações que configuraram sua trajetória profissional, Valério destaca que trabalhar na Central de Cursos, preparando professores(as) para concursos, foi a atuação menos significativa de sua vida, pois permaneceu pouco



tempo em tal atividade. Ele afirma que seu trabalho na formação de educadores(as), como supervisor de ensino, tem sido mais intenso, e menciona que já o realizava ao desempenhar o papel de diretor de escola. Diante desse depoimento, parecem ter representado maior relevância as formações ocorridas no interior do sistema de ensino, juntamente com os profissionais das Diretorias de Ensino e os(as) professores(as), que se encontravam em ação nas escolas, do que servindo a uma empresa particular. As primeiras experiências em cursos e reuniões de capacitação nas Diretorias e Divisões de Ensino no Vale do Ribeira se mostraram muito relevantes, na medida em que propiciaram o contato com uma equipe de vanguarda, competente e de pensamento inovador, apesar destes(as) profissionais não contarem com uma formação acadêmica maior – Mestrado e Doutorado – e da região não dispor de universidades. Tratava-se de profissionais muito envolvidos com os estudos e com o trabalho, pautados em uma concepção mais avançada de educação, dentro de um momento histórico - década de 1980 - no qual se verificava o final do regime militar e o início da abertura política para a democracia. Entre os projetos educacionais implementados pela Divisão Especial de Ensino do Vale do Ribeira, Valério destaca a criação das UEAC – Unidades Escolares de Ação Comunitária – que se localizavam nas áreas rurais isoladas, cujo programa visava atribuir 40 horas de trabalho semanais aos(às) professores(as), para ministrarem aulas pela manhã e desenvolverem atividades com a comunidade durante as tardes. Embora se mostrasse promissor, pelas contribuições que trazia às áreas rurais, com o tempo o projeto foi substituído por medidas que ofereciam transporte aos(às) estudantes do campo para que realizassem os estudos nas cidades mais próximas. Diante desse fato, Valério comenta sobre a necessidade de pesquisas que possam recuperar a experiência das pessoas que vivenciaram as UEAC, antes que desapareçam. Nesta discussão argumentei sobre a importância do trabalho com as histórias de vida, representado por arquivos vivos recheados de história não documentada que precisam ser valorizados.

- b) Refletindo sobre as concepções divulgadas pela SEE/SP, por meio das Diretorias e cursos, no início da década de 1990, lembrei-me das propostas pedagógicas do CEFAM – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, às quais tive acesso enquanto professora substituta desta instituição, em uma cidade do interior de São Paulo, e que me fizeram conhecer as teorias de Vigotsky, as quais não haviam sido trabalhadas no curso de Pedagogia que realizei entre 1987 e 1990. Valério

esclareceu que a SEE sempre esteve assessorada por pesquisadores(as) das universidades e disponibilizava publicações sobre as idéias mais atuais em educação. Comentei que alguns desses pesquisadores(as) se mostram mais progressistas, mas ainda há outros(as) com pensamento neoliberal.

- c) Valério lamenta a formação insuficiente que vivenciou no Ensino Técnico Profissionalizante, que não o repertoriou com conhecimentos gerais das ciências. Reconhece a falta que tais conhecimentos representaram, e ainda representam, em seu percurso como educador, pois é difícil recuperar essa lacuna. Citei as concepções de Freire<sup>67</sup> sobre a necessidade de não dicotomizarmos a formação técnica da formação humana e política nos cursos que formam os profissionais(as), pois todos necessitam de uma educação completa, que forme para o trabalho e para a cidadania.
- d) Referindo-se a uma citação de Paulo Freire que traz críticas sobre as cartilhas, Valério afirma que concorda com a análise do autor do ponto de vista sociológico e metodológico. No entanto, não aceita o uso da silabação presente no método que Freire<sup>68</sup> utiliza para a alfabetização de adultos. Admite que o autor desconhecia as teorias sobre como os indivíduos aprendem a leitura e a escrita, pois não se pautava na Psicologia da Aprendizagem. Reconhece também que o método desenvolvido por Freire foi inovador dentro do período histórico no qual foi elaborado, mas defende que a ciência evoluiu e hoje dispomos de pesquisas sobre como se aprende a ler e a escrever. Para Valério, ao conhecer o trabalho de Emília Ferreiro, Freire deveria ter alertado seus(suas) estudiosos(as) a considerarem as descobertas da autora, pois parte de seu método é datado e poderia ser revisto. Ao mesmo tempo, ele afirma que não conhece suficientemente o autor para fazer muitas intervenções quanto aos seus achados. Expliquei a Valério que Paulo Freire<sup>69</sup>, em suas produções editadas nos anos de 1990 e 2000, nas quais dialoga com outros(as) educadores(as) sobre as críticas feitas a ele, recomenda que seus(suas) estudiosos(as) e leitores(as) entendam sua obra como processo, como elaborações históricas, que estão relacionadas aos contextos políticos que viveu. No início da década de 1960, ao construir seu método, pôde contar com o conhecimento de profissionais que estudavam a aprendizagem da língua,

---

<sup>67</sup> **Pedagogia da tolerância**, 2005.

<sup>68</sup> **Ação cultural para a liberdade**, 2002.

<sup>69</sup> **Diálogo com Paulo Freire**, 2003.

por meio das teorias disponíveis naquele momento. Paulo Freire<sup>70</sup> conheceu Emília Ferreiro e revelou enorme respeito pela sua produção, dizendo-se também um construtivista que se aproximava dela quanto à valorização do conhecimento que as pessoas constroem, e se diferenciava em relação ao enfoque político que ele atribui à educação. Emília Ferreiro realizou suas pesquisas na década de 1970, que chegaram ao Brasil na década de 1980 e, portanto, no momento de pensar seu trabalho de alfabetização, Paulo Freire não poderia ter conhecido tais produções. Além de ter demonstrado, por diversas vezes, a propriedade histórica de seus escritos, Paulo Freire<sup>71</sup> sempre orientou seus estudiosos e estudiosas que o reinventassem, e não o reproduzissem, mantendo a coerência com sua visão dialética de mundo. Freire<sup>72</sup> sempre teceu autocríticas e respeitou as críticas de outras pessoas, procurando discutir e rever suas concepções, na medida em que produzia novas obras, mostrando que se modificou ao longo do tempo, sem perder seu posicionamento político comprometido com a libertação dos(as) oprimidos(as). Suas discussões, no decorrer dos anos, envolveram inúmeras temáticas sociais e educacionais, em meio aos diálogos realizados com educadores(as) que carregavam experiências diversas, como: a formação da professora alfabetizadora, o salário dos(as) professores(as), as condições de trabalho, etc. Novos temas foram permeando suas discussões, sempre alicerçadas numa perspectiva política, humanista, crítica, libertadora de educação. Valério concordou que essas informações sobre o autor deveriam ser divulgadas.

- e) A respeito de meus questionamentos sobre o material de alfabetização distribuído pela SEE/SP às escolas, colocando em dúvida sua eficiência em provocar a reflexão das crianças, sugerindo que ele objetiva a homogeneização do processo de aprendizagem, assim como as antigas cartilhas, e indagando sobre a incoerência entre a imposição desse material e as propostas construtivistas de alfabetização, adotadas pelo sistema de ensino, Valério utiliza algumas argumentações. Ele sugere que façamos uma pesquisa dos resultados das avaliações externas, quanto ao índice de desempenho das crianças na década de 1990 e no momento atual, pois certamente constataremos um sucesso considerável dos esforços empreendidos. Pautando-se em uma citação de Freire<sup>73</sup>, presente nas análises, Valério aponta os motivos destes índices, afirmando que é

---

<sup>70</sup> **Pedagogia dos sonhos possíveis**, 2001a.

<sup>71</sup> **Educação popular. Um encontro com Paulo Freire**, 2002.

<sup>72</sup> **Educação popular. Um encontro com Paulo Freire**, 2002.

<sup>73</sup> **Pedagogia da tolerância**, 2005, p. 147.

preciso mudar a si mesmo antes de mudar a realidade. Ele questiona: “Por qual motivo, na mesma rede, na mesma escola, há profissionais, e muitos, que têm práticas mais adequadas ao modo como a criança aprende e outros não?”. Lembrando que Freire concebe as cartilhas como meio de depositar palavras e textos, que domesticam o poder de expressão e a criatividade, Valério alerta sobre o interesse que o mercado editorial tem no uso da cartilha, indagando: “O que é melhor: defender o material do Estado, que possibilitou a reflexão sobre a leitura e a escrita, ou deixar o professor com um material que não possibilita a reflexão, pois é um depósito de palavras e textos não contextualizados e com valorização da cópia?”. Valério explica que não se trata de impor um material pelo outro, mas de proporcionar momentos de reflexão por parte do(a) professor(a), para que transforme a si mesmo e contribua para a aprendizagem significativa em sala de aula. Para ele, não podemos ficar apenas questionando o papel autoritário do Estado, pois desta forma não contribuiremos para que o(a) professor(a) construa conhecimentos e modifique suas práticas. Valério argumenta que, para não ser mais um supervisor burocrata, deve concordar com Freire<sup>74</sup> e correr riscos, pois sem eles “não há cultura nem história”. Ele defende que, apesar do Estado, os(as) professores(as) devem correr o risco, utilizando o material do Programa Ler e Escrever, e não as cartilhas; que não poderemos correr o risco se continuarmos apenas questionando o autoritarismo do Estado. Valério afirma que, comparando as taxas de crianças que não foram alfabetizadas com oito anos nas décadas de 1980 e 1990, podemos verificar que obtivemos sucesso, pois muitos(as) professores(as) mudaram seus olhares sobre a alfabetização e sobre suas práticas. Para ele ainda não se trata de mudanças radicais, mas as pequenas mudanças, introduzidas em sala de aula, já trouxeram contribuições grandes para a aprendizagem das crianças.

- f) Sobre a questão do risco, compartilhei com Valério as concepções de Freire<sup>75</sup> a respeito do poder da subjetividade, que explica a ação dos indivíduos no mundo, fazendo-o e sendo modificados por ele, numa relação dialética entre subjetividade e objetividade. Sua teoria se contrapõe às abordagens meramente reprodutivistas que retiram da escola a condição de transformar. E quem transforma? São as pessoas que transformam, ao correrem o risco e assumirem suas responsabilidades, como seres históricos que não adotam uma postura fatalista e comodista frente à realidade, como

---

<sup>74</sup> **Pedagogia da Indignação**, 2000, p. 30.

<sup>75</sup> **Pedagogia dos sonhos possíveis**, 2001a.

se esta fosse determinada e eternamente imutável. Freire<sup>76</sup> defende a luta e o diálogo, por meio do qual as pessoas exercem o ato de conhecimento, que pode ocorrer nas escolas por meio do trabalho coletivo. Portanto, nesta perspectiva, se um(a) professor(a) não está obtendo resultados quanto à aprendizagem das crianças, e outro está, a questão é: “Como a escola tem trabalhado as relações entre os(as) professores(as)?” A escola precisa promover a circulação do conhecimento, a discussão do conhecimento, a reflexão do conhecimento e das práticas, a fim de que os(as) educadores(as) cresçam juntos(as), o que muitas vezes não ocorre nas reuniões de HTPC. Valério concorda e acrescenta que a grande questão está em quem forma o(a) formador(a). “Quem é o(a) formador(a) de professores(as) na escola?” Ele argumenta que começamos muito tarde com esse modelo de formação na escola. Portanto, ainda levaremos um certo tempo para formar o(a) formador(a) de professores(as) dentro das instituições escolares. Enfatizei que a postura desse(a) profissional deverá ser democrática, entendendo que todos(as) professores(as) têm conhecimento, e que o conhecimento do grupo, ao ser discutido e refletido, amplia e aprofunda o repertório de todos(as).

- g) Em relação à afirmação que fizemos sobre Valério defender a formação fora da escola, ele se contrapõe dizendo que também defende a formação dentro da escola, pois forma coordenadores(as) e diretores que atuam nelas; orienta a equipe docente e a equipe gestora, e atua nos HTPC. Ao explicitar seu posicionamento, ele indaga: “O que é fora da escola?”, pois seu trabalho como formador tem por objetivo melhorar a prática docente que ocorre no interior da escola. Ele afirma não fazer a distinção entre fora e dentro da escola. Expliquei a ele que identificamos um aprendizado cultural amplo em suas experiências fora da escola, as quais trouxeram aprendizagens importantíssimas no plano pessoal e profissional, que muitas vezes não podem ser desfrutadas por falta de recursos financeiros, falta de tempo ou de estímulos. Valério concordou com esse olhar sobre a situação.
- h) Comparando um excerto de Freire<sup>77</sup>, no qual ele demonstra o apoio que a universidade ofereceu ao seu trabalho na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com outro, em que critica a atitude de sabichões e sabichonas que elaboram “pacotes” de

---

<sup>76</sup> Medo e ousadia, 2003.

<sup>77</sup> A educação na cidade, 2006. Professora sim, tia não, 1998.

ensino e formação, Valério reflete: “Ele ficou apenas três anos como secretário. Será que quando organizou tal trabalho ele ouviu, dialogou, com a rede municipal? Ou será que não foi mais um pacote elaborado por um sabichão?” “Por quais razões as Secretarias de Educação contratam a universidade para ‘apoiar’ seus professores?” Valério esclarece que não se coloca contra a ajuda da universidade, pois aprendeu muito com seus(suas) professores(as). No entanto, questiona: “Eles não são também sabichões?”, ao recordar as denúncias sobre o conhecimento insuficiente que a universidade detém da realidade escolar, ao capacitar professores(as). Valério menciona que a CENP não tem contado, ultimamente, com uma estrutura suficiente de profissionais para capacitar os(as) professores(as), talvez devido a problemas com a contratação de pessoas. Para capacitar a equipe das Diretorias, a CENP tem convidado alguns supervisores e supervisoras de ensino, indicados(as) de forma desconhecida por Valério, oferecendo-lhes uma formação com o intuito de que a estendam aos(às) demais supervisores(as) e coordenadores(as) da rede de ensino. Portanto, em lugar de contratar boas empresas, ou professores(as) universitários(as), para a formação dos(as) profissionais da rede, a CENP utiliza os(as) educadores(as) que trabalham no próprio sistema para formar seus e suas colegas. De acordo com Valério, essa experiência tem sido elogiada, mas também é passível de críticas. Ele afirma que estes(as) representantes da rede também não deixam de ser “sabichões”, mas a iniciativa da CENP representa a oportunidade de uma maior quantidade de pessoas pensarem a educação.

- i) Após as exposições de Valério, busquei elucidar que o uso do termo “sabichões” adotado por Freire é atribuído às pessoas que assumem posturas autoritárias, ao imporem propostas que pressupõem a doação de conhecimentos a quem não os possui. Valério compreende o sentido das críticas, mas coloca a necessidade de questionar: “Ele não pode ser colocado em um altar e ninguém criticar. Sabe, eu vejo muito isso no Brasil em relação ao Freire. Ele não é nenhum Deus, não é nenhum santo. Eu acho que alguém precisa também começar a encontrar brechas para criticar algumas coisas. Ele ficou apenas três anos como secretário. Será que, quando organizou todo esse trabalho aqui, ele ouviu, ele dialogou com a rede municipal? Em três anos ele foi capaz de fazer isso? Ou será que não foi mais um outro pacote elaborado por um sabichão? Como é que em três anos ele consegue dialogar, ouvir e implantar? É muito

pouco tempo. Quando a gente está no Estado, há quase 30 anos, a gente vê que é um processo muito demorado. Então são questionamentos assim...”

- j) Argumentei com Valério sobre a opinião do próprio Paulo Freire<sup>78</sup>, que citou o prazo ideal de cinco anos para que um governo pudesse organizar, implantar e controlar os resultados de um projeto. No primeiro ano de gestão, os projetos poderiam ser pensados; em três anos seriam implementados e no último ano eles seriam avaliados. Portanto, suas desconfianças em relação ao trabalho de um secretário municipal têm fundamento. Indiquei a Valério a leitura do livro “A Educação na Cidade”, no qual Freire descreve sua atuação na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Neste livro poderia encontrar maiores informações sobre os grupos de discussão que o educador organizou na rede, para a tomada de decisões conjuntas, sob o apoio da equipe da universidade, que ajudava a pensar as questões curriculares. Enquanto secretário, Paulo Freire objetivou mudar a “cara” das escolas e, para isso, organizou reuniões entre os(as) diferentes agentes escolares, a fim de realizar discussões sobre o currículo e preocupou-se com a reforma dos prédios escolares, entre outras providências. Valério considerou tal iniciativa válida, porém complicada, já que o Estado, antes de implantar o novo currículo, também buscou consultar a rede, oferecendo a oportunidade para que os(as) educadores(as) manifestassem suas contribuições pela internet, a respeito da mudança pretendida. Ao mesmo tempo, ele admitiu que “no fim prevalece a idéia de quem está no poder”.
- k) Contrapondo-se a uma afirmação de José, que argumentava a ausência proposital de concursos como meio de possibilitar a indicação de supervisores(as) substitutos(as) favoráveis à política partidária e educacional, Valério defende que os(as) supervisores(as) são geralmente efetivos(as), e os(as) não efetivos(as) são classificados(as) e selecionados(as) de tal forma que não é possível atenderem a interesses partidários. Esse foi o único momento em que Valério interferiu nas colocações de José, explicando que há um período de inscrições, anunciado em Diário Oficial, em que os(as) educadores(as) não efetivos(as) se candidatam e são selecionados(as) de acordo com sua pontuação. A lei exige que a seleção dos(as) supervisores(as) seja realizada a partir de um edital. No caso dos Professores(as)

---

<sup>78</sup> A educação na cidade, 2006.

Coordenadores(as) Pedagógicos(as), da Oficina Pedagógica, pode ocorrer uma vinculação partidária, pois são indicados(as) à função, o que não é possível ocorrer com os(as) supervisores(as). Valério comenta que o novo governo, por meio de conversas entre o Secretário da Educação e os(as) Dirigentes de Ensino, têm demonstrado a intenção de acabar com os concursos para diretor(a) de escola. No entanto, ele se posiciona a favor dos concursos, pois a medida que pretende a extinção deles poderá favorecer a vinculação de profissionais que atendam aos interesses de uma política partidária, e não a ideais educacionais.

- l) Valério esclarece que a pressão, de grande proporção, sentida por todos(as) – dirigentes(as), supervisores(as), diretores(as), professores(as) – se refere à elevação dos índices de aprovação e rendimento, tema que ele indica como objeto de pesquisas. A elevação dos índices é relacionada à política de bônus, oferecido aos(as) profissionais do ensino anualmente. As escolas que apresentam baixos índices de rendimento escolar são mais orientadas, cobradas, supervisionadas e algumas chegam a receber maiores recursos. Valério alerta para as críticas que têm surgido sobre esse problema e para o fato dessas avaliações não serem tão fidedignas, devido à forma pela qual as provas são aplicadas: se é oferecida por aplicadores(as) externos à escola, não gera bons resultados; quando os(as) aplicadores(as) são os(as) próprios(as) professores(as) da rede, eles(as), muitas vezes, auxiliam as crianças nas atividades. Sobre tal situação, Valério reflete: “Você tem crianças de oito anos fazendo uma prova do SARESP. Até que ponto você não vai auxiliar? Porque o professor lê a prova, ele tem que ler a prova, ele tem que dar orientações... Então, isso muda de pessoa para pessoa. Alunos de 4ª. série não sabem passar para a folha de respostas. E aí? Você está vendo que o aluno está passando errado, você vai deixar? É muito complicado isso...” Compartilho com Valério o estado de *stress* emocional que as crianças apresentam, desde o início do ano letivo, ao saberem que deverão realizar a avaliação externa e serão cobradas em seu desempenho nelas.
- m) Sobre as explicações da pesquisadora, de que não nos detemos em dados de um período histórico nesse trabalho, Valério sugere, para futuras pesquisas: verificar como as concepções de currículo, ensino e aprendizagem, formação de professores foram construídas a partir dos anos de 1960; como essas concepções chegaram às escolas; como as políticas educacionais interagiram, ou não, com tais concepções.



Para Valério, o Programa Ler e Escrever representa uma introdução à idéia de deixar que os(as) professores(as) falem, dialoguem com os(as) formadores (as), realizando uma tematização da prática. Ele ressalta que a autora Delia Lerner tem apresentado idéias interessantes de como podemos formar professores(as), o que deveria ser tema de pesquisas.

- n) Demonstrando que compreendeu minha opção pelo tema de pesquisa, Valério reflete que Paulo Freire não dá conta de responder à questão da capacitação de professores(as), e que é preciso buscar outros(as) teóricos(as), para não restringir o olhar sobre a constituição dos(as) formadores(as). Da mesma forma, analisa que somente a trajetória de vida não é suficiente para o estudo da referida temática, e sugere a consulta de outras fontes, como as publicações da SEE, o conteúdo dos cursos, a avaliação dos(as) professores(as), a atuação dos(as) formadores(as), pois não sabe até que ponto seus discursos correspondem às suas práticas. Expliquei a Valério que o foco dos estudos está na experiência das pessoas, como protagonistas, como sujeitos, bem como no conhecimento que acumularam durante a vida, identificando a origem de tais conhecimentos. Por outro lado, poucas pesquisas utilizam as concepções de Paulo Freire na formação de educadores(as) dentro da rede de ensino, devido ao silenciamento e ao preconceito criados em torno dele, relacionados a um pensamento elitista da universidade e à recusa ao reconhecimento do conhecimento popular. Escolhi Freire porque parto das pessoas, de seus conhecimentos, de suas vidas e contribuições, pesquisando junto a elas. Estou ciente de que Paulo Freire não pode explicar a temática estudada em sua totalidade, mas ainda carecemos de sua proposta política e crítica nos diferentes níveis de ensino. O diálogo necessário às práticas educativas ainda não é amplamente utilizado, de forma respeitosa e rigorosa, como forma de crescimento que envolve a todos(as).
- o) Questionei Valério sobre suas impressões a respeito das análises, construídas por meio de aproximações e diferenciações. Ele explicou que seu ingresso na rede se deu num período em que a Secretaria estava melhor estruturada, mais organizada, e que José pertencia a outra época. Ele argumenta que, por outro lado, José vivenciou uma experiência privilegiada em uma escola inovadora, que recebia maiores investimentos, mas que não representava a realidade das demais escolas. Valério afirma que teve conhecimento das qualidades do Núcleo Experimental “Edmundo de Carvalho”, pois o

trabalho realizado nele foi disseminado pela rede. No início da década de 1980, quando Valério ingressou como docente na rede estadual de ensino, a CENP havia implantado as propostas curriculares e contava com uma equipe muito boa de formadores(as), ligada às universidades. Esclareci que José esteve envolvido com a estruturação do Ensino de 2º. Grau (atual Ensino Médio), que se tornou profissionalizante após a Lei 5692 de 1971, mas também atuou em órgãos do governo federal numa época em que este investia muito na formação dos(as) educadores(as).

- p) Solicitei que Valério oferecesse sua opinião sobre a tese e ele se mostrou constrangido para manifestar suas impressões: “Quem sou eu? Num trabalho de tese, não sei...” Revelei a ele que sua análise sobre o material foi muito boa e contemplou diferentes aspectos do trabalho, pois olhou para sua estrutura, discutiu questões teóricas, posicionou-se criticamente. Expliquei-lhe que muitos(as) profissionais não acadêmicos sentem-se constrangidos(as) em participar das conversas que os(as) pesquisadores(as) realizam, o que não ocorre na situação inversa. No entanto, o objetivo deste trabalho era promover a participação de diferentes profissionais. Neste sentido, suas contribuições foram tão importantes quanto às de José. Valério considerou relevante que eu destacasse essas questões na tese, esclarecendo que há escassos trabalhos pautados nas contribuições de Paulo Freire para a formação dos(as) educadores(as) de professores(as). Ele afirma que a pesquisa é válida, mas que tem limitações, pois não é possível entender tudo a partir da vida de uma pessoa. Para uma visão mais abrangente é preciso recorrer a outras fontes. Expliquei que não intencionava realizar um estudo sobre certos períodos históricos a partir da história de vida das pessoas, a exemplo de pesquisadores(as) que utilizam a história oral para completar informações de documentos. Minha pretensão não é fazer o estudo histórico de um período, a partir das pessoas, e nem um estudo subjetivista, que foca o indivíduo em construção, em processo de formação. Desejo investigar como as pessoas vão se constituindo junto a outras, dentro dos sistemas, nas relações intersubjetivas que permeiam o movimento subjetividade-objetividade.
- q) Perguntei a Valério como vislumbra o final deste trabalho, os seus resultados. Inicialmente, ele não soube o que dizer, mas depois sugeriu uma articulação com as pesquisas de outros(as) autores(as), como Delia Lerner, Telma Weisz, que fazem propostas à formação de professores(as); sugeriu também a investigação de como é

feita a formação dos(as) professores(as) no Programa Ler e Escrever, de como o PROFA foi estruturado, verificando em que sentido as idéias que proponho estão presentes nos programas oficiais. Valério também recomendou a divulgação do trabalho às redes municipais e estaduais de ensino, a fim de que comecem a discutir suas idéias, pois a melhoria da qualidade do ensino passa pela formação dos(as) professores(as) que, desde a graduação, não tem sido muito boa. Para Valério, ainda que as universidades realizem um ótimo trabalho, não conseguem dar conta da formação, pois ela tem continuidade na prática. Por isso é preciso formar melhor os(as) educadores(as) dentro e fora da escola. Segundo Valério, os órgãos centrais deveriam conhecer esta pesquisa, assim como as universidades e a nova Escola de Formação de Professores(as), criada pelo governo estadual anterior, que está funcionando no antigo prédio da CENP e já iniciou suas atividades desenvolvendo cursos on-line para os(as) professores(as) ingressantes(as). Respondi a Valério que meu trabalho vem de uma crença de que devemos ouvir quem está dentro das instituições de ensino, assim como quem atua em vários âmbitos do campo educacional. “Começar a ouvir essas pessoas, o conhecimento que elas trazem, as propostas que elas têm, pois elas reelaboram tudo aquilo que vem de outros âmbitos.”

### **7.2.2 A análise dialogada com José**

José marcou todo o material das análises com anotações em papel colorido, a fim de identificar as informações concernentes a Valério, aquelas referentes à sua própria história, e a parte do trabalho que trazia as aproximações e diferenciações entre os sujeitos. Ao contrário de Valério, José trouxe muitas das posições de seu colega de pesquisa para suas reflexões a respeito de como o sistema educacional e a SEE/SP atuam sobre o pensamento dos(as) profissionais do ensino, e manifestou intensas sensações ao interagir com o texto, elogiando suas características. Apreciou muito a interlocução com a pesquisadora e com o outro participante, desejando ter estabelecido um diálogo entre as três pessoas envolvidas, o que não foi possível devido à escassez de tempo.

José fez inúmeras inserções no texto, de natureza analítica, propositiva, crítica, reflexiva, teórica. Poucas imprecisões e dúvidas foram registradas em sua leitura, assim como também indicou poucas substituições de termos e sugestões de mudanças quanto às informações. Sobressai, em sua narrativa, a comunicação emocionada com sua própria trajetória e a forma surpreendente com que se viu a partir do olhar da pesquisadora.

Da mesma forma como procedemos nos diálogos com Valério, apresentaremos algumas discussões, reflexões e argumentações que consideramos relevantes para compor os resultados. Estabelecemos um combinado com os sujeitos de que receberiam uma cópia da tese, após avaliação das professoras da banca de defesa.

- a) Com relação ao título, à questão de pesquisa e aos objetivos, José observou a necessidade de algumas modificações. Orientado por especialistas da Língua Portuguesa, ele sugeriu que utilizássemos o termo “formação contínua” e não “continuada”, pois o primeiro envolve mais a idéia de processo, enquanto o segundo sugere algo que se deu no passado. Também solicitou que especificássemos o período a que nos referimos quando mencionamos a atuação dos(as) formadores(as) na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Expliquei que não pensei em estudar um período histórico, mas o período que compreende a trajetória de vida das pessoas, analisando a relação sujeito-sistema, enquanto atuam na rede estadual de ensino. Do contrário, haveria necessidade de mais um capítulo teórico sobre esse tema e de uma análise voltada a ele. José aceitou meus argumentos.
- b) Sobre os objetivos da tese, José argumentou que era preciso incluir um objetivo específico voltado a “sugerir, indicar, propor” algo à formação dos(as) formadores(as), que constituem “recados” às diferentes instâncias: o Estado, a universidade, a escola. Do contrário, teríamos apenas dois objetivos - um voltado à demonstração e outro à compreensão – que não seriam suficientes para explicar as intenções do trabalho, intencionado à oferta de propostas de mudanças. Entendi que esta sugestão estava relacionada à questão de pesquisa e ao próprio título dela.
- c) José refletiu que durante a realização desta pesquisa, houve um diálogo face a face com a pesquisadora, um pequeno diálogo virtual, pois também nos comunicamos por e-mail, e um diálogo com o texto. Lembrei que o diálogo, para Paulo Freire requer a intersubjetividade, com foco no objeto estudado, o que procurei garantir na metodologia ao tecer as aproximações e diferenciações, pois o debate entre os sujeitos é dialético.
- d) Para José, o olhar sobre as aproximações e diferenciações e o conhecimento de Valério foi uma experiência muito interessante. Ele considerou que Valério era quase

um autodidata, mas lhe faltou uma boa formação em Pedagogia, o que favoreceria outro trânsito pelos(as) autores(as). Sem a intenção de criticar a posição de seu colega, José observou que as políticas da SEE/SP exercem influência sobre as idéias de Valério, e constatou que esta é uma condição colocada à rede, que conduz seus(suas) profissionais a desenvolverem um sentimento de inferioridade. Sob esta influência, “a CENP sabe, a FDE sabe, o gabinete sabe, o Conselho sabe, a universidade sabe tudo, e a rede não sabe nada. Então, você vai introjetando na própria auto-estima do professorado esse sentimento de inadequação”. A adesão à Emília Ferreiro é um exemplo. Na opinião de José, quando não temos uma formação consistente, ficamos dependentes, com a sensação de que devemos algo e, na verdade, a rede tem grande potencial. Falta o respeito da SEE com a rede.

- e) Ao realizar a leitura da categoria “atuação na educação contínua”, José considerou importantíssima a análise crítica da pesquisadora, feita sobre as duas trajetórias de vida e, nesse momento, pôde se ver pelo meu olhar, assim como acredita que também Valério se viu pelo meu olhar. José observou que Paulo Freire foi a mediação que colocou os sujeitos em determinado avanço ou recuo. Ele concordou com a análise da pesquisadora de que sua trajetória, em relação à de Valério, realmente havia apresentado poucas limitações ao seu trabalho como formador. Compartilhei com José que tenho visto em alguns trabalhos de pesquisa, voltados à formação de professores(as), que as pessoas utilizam trechos de Freire, localizados principalmente na obra *Pedagogia da Autonomia*, junto a outras teorias que não correspondem ao seu posicionamento, e às vezes adotam um enfoque neoliberal. A participação de José em bancas de defesa de Mestrados e Doutorados o fez perceber que Freire se tornou epígrafe, e que analisá-lo pela ótica de um excerto, de um parágrafo, de uma frase, é diferente de conhecer toda a sua obra. Isso fica evidente quando o texto é iniciado mostrando uma interpretação equivocada das idéias do autor.
- f) No decorrer da leitura das histórias de vida, José sentiu falta do contexto histórico no qual as pessoas se movimentavam, pois o texto mostrou a ele o que aflorava, ou não aflorava, em sua memória. Após seu retorno ao texto de sua própria história de vida, e às análises sobre dele, José constatou a falta significativa de seu casamento nos relatos, pois casar com uma educadora modificou muito sua vida, tornando-a melhor. José ficou casado durante vinte anos e, junto à sua esposa, teve um projeto de vida

vinculado à educação pública, para a qual trabalhavam em áreas diferentes, comungando do mesmo compromisso – a melhoria da escola pública, da democratização do ensino. Sua esposa se dedicou aos estudos de Metodologia do Ensino de Arte, às tecnologias e à formação dos(as) educadores(as), e José se empenhou nos estudos sobre a educação contínua dos(as) educadores(as) e às políticas públicas. Ele se lembrou que conheceu sua esposa no Experimental e trabalhou numa sala em frente à dela na universidade, somando mais de trinta anos de convivência. Expliquei a José que observei a ausência de fatos relacionados à sua vida pessoal, mas julguei que não seria apropriado que eu apontasse tal ausência, pois somente as pessoas entrevistadas podem selecionar os aspectos que consideram fundamentais sobre suas vidas, para que sejam expostos. As pessoas podem não desejar remexer certas lembranças, preferindo trabalhar com outras, o que é um direito delas. Apenas analisei as lembranças permitidas e selecionadas pelos sujeitos, e me senti feliz por José ter identificado essa lacuna sem a minha intervenção direta.

- g) Comentei com José que minha escolha pelo referencial teórico freireano, junto às histórias de vida, ocorreu pelo conhecimento de sua produção lançada nos anos de 1980 e 1990, nas quais Freire começa a estabelecer uma relação entre sua vida, seu trabalho e sua obra, discutindo questões sobre educação a partir de cartas, entrevistas, depoimentos, que são materiais biográficos. Neste momento, José revelou que é preciso considerar a “pessoa” do(a) educador(a), na formação universitária inicial e na formação contínua em serviço, pois é a pessoa que irá ensinar os diferentes componentes curriculares, com os conhecimentos que a perpassam. Ele explica que a aula do(a) professor(a) está vinculada aos seus valores, à sua visão de mundo, de sociedade, à sua posição progressista ou reacionária, sua aparente neutralidade. José notou, inclusive, que a pessoa aparece em meu roteiro de entrevista.
- h) Sobre a constituição familiar, compartilhei com José o quanto observei a forte presença da mãe nas duas histórias e ele se recordou dos agradecimentos que fez em sua tese para três mulheres fortes: sua mãe, sua esposa e sua orientadora. Em seu exercício de ativar a memória, José considerou importante a reflexão, explicando que estar comigo por diversas vezes, discutindo e pensando, mobilizou reflexões sobre sua história individual, a história social, a história do país, a história da pedagogia; sobre

como ele foi captando essa influência no movimento da educação, como constituiu seu desempenho, seu profissionalismo. A leitura do trabalho trouxe-lhe essas relações.

- i) José observou, com satisfação, a forma como o texto das histórias de vida foi articulado, apresentando seus protagonistas mediante citações, e afirmou que se encontrava com a própria história ao realizar a leitura. Além disso, ele percebeu o árduo trabalho envolvido nas escutas e transcrições da pesquisadora para a elaboração do texto, atividade que os jornalistas fazem com habilidade e que realizamos de forma acadêmica, rigorosa: “Você foi contando a minha história para mim, e eu fui me lendo a partir de você.” Expliquei a José que as histórias ficaram longas, o que nos obrigou a sintetizá-las, garantindo que não houvesse uma visão equivocada sobre os entrevistados, mantendo fidelidade àquilo que eles diziam de si mesmos. José observou que, no seu caso, ao transitar pela sua biografia, a pesquisadora tornou-se sua biógrafa.
  
- j) Na leitura de sua história de formação universitária, José refletiu que, infelizmente, os(as) professores(as) do curso de Pedagogia pouco se interessam em conhecer e discutir as experiências de seus(suas) alunos(as). Enquanto professor das séries iniciais, José havia vivenciado o contexto da periferia urbana, da escola rural e do Núcleo Experimental e, no entanto, seus(suas) professores(as) não se interessaram por suas experiências e pelas experiências de muitos(as) de sua turma, que também já atuavam como professores(as) da rede pública. A Didática não valorizava o ato de ouvir os(as) outros(as), o que estava relacionado ao ensino tradicional e não à ditadura, pois esta aconteceu a partir de 1964. A Pedagogia não apresentava a sensibilidade de ouvir, o que se mostrou lamentável para José, que teria desfrutado de um curso mais rico, lembrando que seus estudos foram livrescos, teóricos, à espera de que se concretizassem na prática, como Valério também indicou. Eu disse a José que o curso de Pedagogia que realizei não foi diferente, pois no final da década de 1980, enquanto eu acumulava os estudos universitários com a atuação na rede pública estadual, após ter realizado a Habilitação Específica para o Magistério, não ocorriam as relações entre os estudos acadêmicos e a prática dos(as) alunos(as), dentro do curso de formação. E nós estávamos na universidade pública! José argumentou que tentou trabalhar com as experiências dos(as) alunos(as) enquanto era docente universitário, fazendo-os refletirem sobre o próprio trabalho.

- k) José sentiu-se incomodado por não poder revelar seu nome, questionando o sigilo em relação a ele e ao nome dos(as) profissionais que foram importantes para ele no Experimental, justificando que é preciso honrar essas pessoas que fazem parte da história da instituição. Sobre seu protesto, explicitarei que o sigilo atende à exigência feita pelo Conselho de Ética da universidade, que protege a identidade dos participantes em uma situação de pesquisa. No entanto, considerando o pedido dos dois participantes, que gostariam de utilizar seus próprios nomes, resolvi atribuir a eles uma parte desses nomes, tomando o cuidado de não identificá-los pela forma como são conhecidos publicamente. José considerou a escolha interessante, pois é conhecido por este nome dentro da família, e teve que realizar um esforço para reconhecer-se no texto, já que profissionalmente não é chamado de José. No caso de Valério, optei por esse nome quando revelou sua importância, por tratar-se do sobrenome da mãe que era valorizado socialmente, devido à posse de terra. Quanto a Valério, José analisa que a questão do capital estava presente na formação da identidade e da valorização social.
- l) José percebeu, por meio de suas narrativas, que sua defesa quanto à importância da formação no coletivo da escola não apareceu, tendo em vista que a SEE continua apostando na formação centralizada. Para ele, a formação no coletivo da escola deveria ser privilegiada pelas políticas, valorizando o(a) coordenador(a) pedagógico(a), o(a) diretor(a), os(as) vice-diretores(as) como formadores(as), numa interlocução mais intensa com a Oficina Pedagógica, para a construção do currículo da escola, de seu projeto político-pedagógico.
- m) José recorda que trabalhava muito no Experimental, mas ganhava o mesmo salário que os(as) demais professores(as) da rede de ensino. Por isso, muitos(as) educadores(as) não queriam trabalhar nessa escola, considerando que teriam muitos registros a fazer. Essa mentalidade, para José, deveria ser superada na formação, no sentido de ampliá-la, ajudando os indivíduos a crescerem. No Experimental, o ato de estudar era um valor que marcava seu cotidiano, como uma instituição organizada de ensino e aprendizagem para os(as) educandos(as), os(as) educadores(as), os(as) funcionários(as) e a comunidade. José revela: “Acho que aprendi a acreditar que podemos ser melhores do que aquilo que somos. Crescer como pessoa, profissional e cidadão brasileiro e do mundo”. Refleti, junto a José, que a formação que recebemos nos incute uma forma de pensar idealista, propagadora da idéia de que devemos nos



desempenhar profissionalmente da melhor possível, independente do salário a receber, negando a existência de situações concretas que influenciam nossas escolhas. Lembrei que Paulo Freire<sup>79</sup> nos ajuda a ampliar a reflexão sobre a realidade ao tratar da relação entre o ser e o ter, pois, enquanto for prioritário aos(às) educadores(as) se preocuparem com o ter, não conseguirão comprometer-se com o ser. E José completou: “Para ser minimamente você precisa ter minimamente. Condições mínimas”. A situação real que constatamos no sistema educacional são professores(as) acumulando trabalhos para terem um pouco mais, o que não significa acumular recursos, mas sobreviver da melhor maneira possível e dispor de tempo para pensarem na profissão, no aperfeiçoamento. Nessa discussão, José retoma a trajetória de Valério, concebendo-o como um *self made man*, que enfrentou condições muito adversas, enquanto José partiu de um patamar diferenciado. Tais diferenciações aparecem no quadro das dimensões limitadoras.

- n) Nas citações que leu sobre suas narrativas, José se surpreendeu ao perceber como se encontra impregnado de um certo autoritarismo, um certo dirigismo, um certo ego centrado, impressões que lhe provocaram impacto.
- o) José destaca uma experiência importante que considera imprescindível aparecer no trabalho: sua atuação no GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas de Formação de Educadores, da Faculdade de Educação da USP. Esse grupo foi organizado e institucionalizado pela professora Selma Garrido Pimenta, na tentativa de superar a relação individual entre orientandos(as) e orientadores(as), propondo, além desta relação, um espaço coletivo de discussão de projetos de pesquisa, tendo em vista a busca de fundamentação teórica, entre outros objetivos.
- p) Ao discutirmos a formação inicial dos(as) educadores(as), esclareci a José que não havíamos previsto, no roteiro de entrevistas, o desenvolvimento concomitante das atividades de estudo e de trabalho realizadas pelos sujeitos. Embora eu também tenha vivenciado essa simultaneidade de tarefas, a vida foi pensada de forma linear para a elaboração do roteiro, o que precisou ser repensado na análise das histórias, colocando tal roteiro em questionamento. Essa característica das histórias mostrou-se relevante

---

<sup>79</sup> **Pedagogia do oprimido**, 2004.

no momento em que aproximamos e diferenciamos os sujeitos. Quanto a esta questão, José ressalta que o Experimental representou para ele uma outra Pedagogia, pois proporcionava reflexões sobre o trabalho desenvolvido, que era pesquisado, estudado, planejado, criticado, revisto e reinventado. Por outro lado, verificamos na história de Valério que o esforço por estabelecer a relação entre o trabalho e os conhecimentos que adquiria nos cursos de formação partia dele, ao discutir suas experiências com os(as) professores(as). José menciona que certos(as) professores(as) universitários(as), e até pesquisadores(as), rejeitam essa relação, considerando a experiência como senso comum. Para José, essa postura é inadmissível, pois trata-se do sentimento do(a) aluno(a), de sua percepção, sua visão, que é fundamental abordar nos cursos de formação. Sobre essa conduta, justifiquei, mais uma vez, que minha opção pelo pensamento de Paulo Freire<sup>80</sup>, pela sua visão histórica, antropológica, que explica a importância de ouvirmos as pessoas que estão vivendo as situações e experiência educativas, se faz pela contribuição que pode oferecer para a construção do conhecimento científico, bem como para a reorientação dos processos de formação. No entanto, enquanto educadores e educadoras, geralmente não sabemos como estabelecer a relação entre o conhecimento do(a) outro(a) e o nosso. José confirma que não aprendemos a agir desta forma e defende que as metodologias e didáticas devem avançar nessa direção, aprendendo, pesquisando e ensinando como se faz isso. A pesquisa sobre as experiências educacionais e escolares têm potencial para ajudar nessa tarefa, ao se perguntarem: “Em que momentos importantes estabelecemos essa relação, dialetizando o movimento teoria e prática?” Nesse momento da discussão, afirmei que o diálogo entra neste trabalho como situação existencial e como ato de conhecimento, pelo qual as pessoas aprendem com as outras a discutirem, reverem o que pensam e o que vivem. O diálogo mostra-se um caminho para a reflexão do contexto no qual vivemos, para a reflexão sobre como pensamos e como pensávamos esse contexto, sobre nossas relações com ele, na medida em que atuamos nele, que o fazemos e refazemos. Isso significa que pessoas vão aprendendo a relação teoria e prática no processo de entenderem e fazerem seus contextos e seu trabalho, pois o diálogo é *práxis*.

---

<sup>80</sup> A educação na cidade, 2006.

- q) Durante o tempo em que atuou como docente do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, José testemunhou depoimentos muito pessimistas sobre a escola pública, sobre a carreira e o trabalho construídos dentro dela, por parte de seus(suas) alunos(as). Estes testemunhos se mostraram importantes para que ele pudesse trabalhar outras percepções da realidade, ajudando os(as) estudantes a superar aquela perspectiva dura do sofrimento. José acredita que não podemos apagar a chama da esperança, que representa o compromisso com a escola pública. Por meio dos fundamentos da educação, da visão política de educação, é possível retrabalhar esses depoimentos, ao se adotar como método legítimo a participação dos(as) alunos(as). José adverte que, quando não permitimos que esses depoimentos se manifestem, a situação se mostra um “manso lago azul”, em que não aparecem as contradições, as discussões, o trabalho. Sua experiência e pesquisa na área educacional permitiu-lhe entender que os(as) alunos(as) retratavam a realidade da escola pública, mas que era preciso rever alguns conceitos que possibilitassem um outro olhar, menos pessimista. José reconhece que é preciso analisar criticamente as condições objetivas de trabalho, bem como as políticas públicas e os processos de formação, que determinam as farsas que ocorrem nas escolas. Do contrário, permitiremos que os(as) professores(as) sejam culpabilizados(as), julgados preguiçosos, desinteressados. Eu disse a José que vejo essa situação a partir da relação que os indivíduos mantêm com o sistema, pois ninguém se encontra desvinculado(a) dele. Nesta ocasião, José se lembrou da teoria da reprodução – Bourdieu e Passeron.
- r) A partir de uma passagem do texto das histórias de vida sobre sua infância, José comentou a atitude de sua professora primária em encapar os cadernos, cuidando para que ficassem impecáveis e etiquetados, na cor respectiva à série. Lembrei-me de outro posicionamento de Freire<sup>81</sup>, quanto à relação entre a ética e a estética, no momento em que ele se refere ao cuidado que o poder político deve ter com a aparência dos prédios escolares, para que possamos cobrar o respeito das crianças por eles. José explica que a ética, a política e a estética explicam a dimensão da competência.
- s) Ao lembrar-se de sua formação durante o Mestrado, José destaca autores(as) que se mostraram fundamentais em seu desenvolvimento profissional: Dermeval Saviani,

---

<sup>81</sup> **A educação na cidade**, 2006.

Paulo Freire, Luiz Antônio Cunha, Karl Marx, Antônio Gramsci, George Snyders, Karel Kosik, Schmied-Kowarzik, Bogdan Suchodolski, Pierre Bourdieu, Gaudêncio Frigotto, Selma Garrido Pimenta, Adolfo Sánchez Vasquez, Álvaro Vieira Pinto. Esses(as) autores(as) constituíram seu arcabouço teórico e ajudaram a edificar sua trajetória, orientando-a em âmbito pessoal e profissional.

- t) Novamente se remetendo à vida de Valério, José destaca o valor que a bibliografia dos concursos representou na vida dele, pois se mostrava avançada. Valério se apropriou desses aportes teóricos, com determinação e compromisso quanto ao próprio desenvolvimento. Salientei que Valério programava sua vida profissional visando estudar para os concursos, durante seu período de férias. José indagou: “Você vê... Qual é a outra profissão que faz isso? Você tira férias, licença, para estudar! Não para passear, ter vida cultural, pessoal.” Ele notou o valor dos concursos, que são muito criticados, mas que representaram grande importância para Valério, assim como para nossas vidas. No momento atual, verificamos a intenção da política neoliberal em acabar com os concursos, para que possam contratar e demitir, com maior facilidade, os(as) profissionais do ensino. Embora muitos municípios adotem a seleção de gestores(as) por eleição, José defende a necessidade de adotarmos as duas formas de ingresso: competência e eleição, ou seja, as pessoas realizam os concursos e depois se candidatam.
- u) José trouxe para nossas discussões outra situação relacionada a Valério, quando este menciona a experiência maravilhosa que viveu em uma escola que tinha doze classes, sem diretor(a) e apresentava produtividade. Chamou a atenção de José o fato do(a) diretor(a) não fazer falta, visto que a escola estava articulada, e as aprendizagens que esta experiência representou para a atuação de Valério como gestor. Acrescentei que Valério tinha um olhar sensível para os contextos, pois adotava estratégias positivas visando evitar conflitos com a comunidade escolar e de entorno. José destaca também a maneira como Valério assumiu a bandeira da Progressão Continuada, e demonstrou um *feeling* para adotar posicionamentos progressistas, não se comportando como reacionário, pois sempre se mostrou aberto à inovação. Muitos projetos criticados e desqualificados por especialistas da academia representaram a descoberta do mundo para Valério, como o projeto “Mão na Massa”, por exemplo, que o levou a conhecer a França.

- v) José analisa que sair da sala de aula foi penoso para Valério, pois sempre gostou de ser professor. Lembrei-me que ele construiu duas lutas: manter-se no sistema de ensino, pelo gosto de ser educador, e a busca por melhores condições de vida, procurando cargos que oferecessem um salário melhor. José observou como essa situação é perversa: para receber um salário um pouco melhor, os(as) educadores(as) são obrigados(as) a deixarem a sala de aula e atuarem como diretores(as) ou supervisores(as).
- w) Tanto Valério quanto José defendem a escola em período integral, mas, infelizmente, quando ela é instalada pelo poder político, recebe tratamento precário e se torna uma instituição assistencialista, que “guarda” a criança, e não uma instituição educativa de fato. José acredita que essa forma de implementar a escola em tempo integral representa uma fase histórica, um período transitório, que será superado. Para ele, situação difícil ocorre quando não há essa superação e a criança convive com dois cenários: a monotonia das aulas freqüentadas no período da manhã e a alegria da brincadeira no período da tarde. José defende a necessidade de que a escola tenha um projeto pedagógico que implique em permanência integral, ao invés de criarem a escola e depois ficarem pensando em como preenchê-la.
- x) José considera Valério como um pesquisador, que precisa ampliar o conceito que detém de pesquisa, e pede que eu o aconselhe a fazer o Mestrado, pois tem grande potencial para realizar uma ótima carreira, levando sua bagagem profissional para a universidade. Lembrando-se da própria experiência, José conta que, ao chegar como docente na universidade, carregava conhecimentos construídos enquanto professor substituto de periferia, professor de escola rural, professor e orientador pedagógico educacional do Experimental, com trabalho de coordenação no CENAFOR e no MEC. Na universidade tornou-se pesquisador e seus(suas) alunos(as), da Licenciatura e da Pedagogia, tiveram o privilégio de encontrar uma pessoa com essa diversidade de experiências no campo educacional. Portanto, para José, as pessoas que se constituem na rede levam um amplo repertório de saberes para a universidade, agregando valor a ela.
- y) Sobre a importância que o livro de Maria da Glória Pimentel representou para Valério, José comenta que trabalhou com a autora no CENAFOR, a qual participava de muitos

projetos. Ele reflete que foi interessante notar como um livro pode ser transformador na vida das pessoas.

- z) Finalmente, questionei José sobre como imagina o resultado desse trabalho, após ter feito a leitura das histórias de vida e das análises. Ele afirmou que concebe o trabalho como de grande necessidade, pois produz um conhecimento que trará contribuições para ajudar no aperfeiçoamento, no desenvolvimento da formação dos(as) formadores(as). Um trabalho que apresenta a limitação de trabalhar com dois sujeitos, o que impede a generalização. No entanto, admite que este não é o objetivo da pesquisa, o foco da metodologia adotada. Para José, mesmo que tratando apenas de dois sujeitos, foi possível retirar de suas experiências de vida, suas histórias pessoais, individuais, de formação e de carreira, os elementos que constituem suas trajetórias profissionais comprometidas com a escola pública. José acredita que o trabalho pode oferecer princípios e objetivos orientadores para uma educação contínua dos(as) educadores(as) em serviço, além de oferecer pistas sobre como desenvolver programas de formação contínua, a partir de um conjunto de ações, que visem a problematização do trabalho em andamento nas escolas. Essa problematização implica o trabalho coletivo para o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico. O projeto, enquanto construção coletiva, envolverá a formação de todos(as) nas escolas. Para José, essa proposta representa as duas faces de uma mesma moeda: a construção do projeto e a formação contínua em serviço. Nesse movimento, valorizamos a problematização do próprio trabalho e a análise do mesmo, por meio da fundamentação teórica que adotamos, e criamos formas de superação. Em suma, José se refere aos processos de problematização, análise e superação. Neste sentido, o trabalho também aponta para a discussão do valor da escola pública, para a denúncia das condições objetivas de trabalho, para a luta pela melhoria da formação inicial e contínua dos(as) educadores(as), para a valorização e o respeito à categoria profissional deles(as).
- aa) Compartilhei com José que refleti, neste trabalho, sobre o papel e a contribuição da universidade, em sua relação com a escola. Ele argumentou que podemos pensar a pesquisa em relação com a universidade, a SEE e as escolas. Para as universidades o recado seria quanto à formação inicial dos(as) educadores(as), para a SEE ele estaria destinado à políticas educacionais, em relação às escolas, o recado envolveria o

projeto político pedagógico e a formação dos(as) educadores(as). Também haveria um recado para os sindicatos, como a APEOESP, a UDEMO e a APASE, pois realizam formação contínua.

bb) Segundo José, atuar no Experimental foi muito importante, da mesma forma que outras experiências, como o trabalho no CENAFOR, a militância na ANDE, a pesquisa na universidade, a participação no GEPEFE. Este último representa o vínculo permanente que ele tem com a formação dos(as) pesquisadores(as), e que o mantém vivo e vinculado à universidade, participando de congressos e produzindo conhecimentos. Retomando sua trajetória, José reconhece o valor de pessoas que se mostraram muito importantes em sua formação, às quais atribui enorme gratidão, pois suas palavras pesaram positivamente, ao orientarem, estimularem, valorizarem os(as) alunos(as), acreditando neles(as). Portanto, as pessoas, as situações, as experiências de vida vão forjando os indivíduos. Mas, nesse conjunto, não basta a formação científica. A vida cultural é igualmente importante, e tem que constar no currículo. Afinal, qual é o currículo que forma o(a) pedagogo(a) na universidade hoje? Qual é o currículo que a SEE está implementando? Qual é o currículo que a escola está veiculando concretamente? O denominador comum destes currículos deveria ser uma formação crítico-reflexiva, posicionada politicamente para a transformação. Este é o nosso compromisso! Essas foram as contribuições de José.

Vivenciar encontros com Valério e José, dialogando sobre temas referentes às suas vidas, e às nossas vidas, como educadores e educadora, pela mediação do pensamento freireano e dos pressupostos da Metodologia Comunicativo-Crítica, permitiu identificar momentos de aprendizagem humana e profissional, pois significaram:

- Momentos em que nos colocamos como seres cognoscentes, abertos a uma diversidade de vozes, diante de objetos cognoscíveis – nós mesmos, nossas histórias, trajetórias profissionais, trabalhos, decisões, lutas, relações;
- Momentos em que nos enxergamos como seres históricos, datados e situados, condicionados e, por vezes, conscientes desse condicionamento, cercados(as) de limitações e possibilidades, capazes de estudar nosso passado, mergulhar criticamente em nosso presente e vislumbrar um futuro a ser construído, por homens e mulheres, temporalizados, culturais e sociais;

- Momentos em que admiramos, de maneira epistemologicamente curiosa, nossas vidas e nossos contextos, refletindo sobre como pensávamos e como hoje pensamos, ao olhar o anteriormente visto, de forma compartilhada;
- Momentos em que passamos a saber melhor o que já sabíamos e produzimos novos conhecimentos, na intersubjetividade crítica que praticamos a partir das realidades, experiências, situações, relações, estudos, interlocuções que nos fazem e que fazemos ao longo da vida;
- Momentos em que emergimos reflexivamente e criticamente daquilo que somos, de como vivemos e trabalhamos, visando a reconstrução de nossos espaços educativos numa constante dialetização entre a leitura da palavra e a leitura do mundo;
- Momentos de encontro das diferenças e significação das proximidades, em meio ao contexto comum que nos envolve e pelas circunstâncias, oportunidades, condições e escolhas diversas que nos distanciam;
- Momentos em que podemos enxergar nossas limitações e possibilidades, discutir sobre os condicionantes sociais e históricos que nos cercam, sobre a capacidade de transformação que podemos mover, superando as situações opressoras e buscando o inédito viável.

As oportunidades de diálogo nos moveram, enfim, de forma epistemologicamente curiosa, amorosa e ética em direção a nós mesmos, a nossos contextos sociais, históricos e institucionais, ao sistema educativo no qual trabalhamos, para uma análise ampla e crítica dos elementos que nos fazem e nos permitem fazer os espaços nos quais atuamos. Praticar o diálogo respeitoso se mostrou, portanto, um momento existencial e educativo de crescimento pessoal e profissional, mediante as diferenças e proximidades que mantemos.

Esses momentos representaram preciosas contribuições de Paulo Freire para a análise das trajetórias que compomos e para a educação libertadora dos(as) educadores(as).

Após a transcrição das conversas com os sujeitos da pesquisa, procedemos ao registro das correções e discussões levantadas sobre as análises pelos participantes, por meio da leitura em profundidade e do estudo das informações que emergiram no diálogo participante-texto e no diálogo participante-texto-pesquisadora, a fim de efetuarmos as alterações sugeridas para o material e tecermos as considerações.



As considerações que apresentamos revelam as apostas que fazemos quanto às pesquisas e ações de formação, a partir das análises compartilhadas dialogicamente com os participantes.

## CONSIDERAÇÕES... QUE NÃO SÃO FINAIS

Como diz Guimarães Rosa: “o real não está no começo nem no fim, ele está no meio da caminhada”.

Valério

Entre um parágrafo e outro, entre uma palavra e outra correu vida! Sabores, dissabores, contrariedades, alegrias, tristezas.

José

Retomando o problema que motivou a busca por esta pesquisa, sobre o potencial da *práxis* histórica de Paulo Freire como contribuição ao repensar e reorientar a educação contínua dos(as) educadores(as), no âmbito das pesquisas e das programas, partindo das trajetórias de vida pessoal e profissional de dois formadores de professores que atuam, e atuaram, na elaboração e na implementação de propostas de formação, efetivadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, indicaremos alguns caminhos a serem trilhados, por diferentes instituições e agentes educacionais, na busca por um desenvolvimento profissional democrático e abrangente dos(as) educadores(as).

Esses caminhos, voltados aos processos de educação contínua e à formação dos(as) formadores(as) de educadores(as), emergem das preocupações da pesquisadora, enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública estadual paulista, e como formadora de educadores(as), na Secretaria Municipal de Educação de uma cidade localizada no interior paulista. Tais caminhos se ampliam nos percursos pessoais e profissionais de outros formadores, que se constituíram de formas diversas em diferentes âmbitos do sistema de ensino. Por meio das histórias que fizeram e que os fez, dos conhecimentos que construíram, das experiências que vivenciaram, das limitações e possibilidades que encontraram em sua trajetória, esses formadores compartilharam e analisaram conosco como têm se constituído enquanto formadores e como têm pensado e mobilizado o trabalho junto aos(às) educadores(as) da escola pública.

O diálogo que realizamos sobre as análises das aproximações e diferenciações entre os formadores, pautado no pensamento freireano e nos pressupostos da Metodologia Comunicativo-Crítica, é orientado pelo princípio de que todos(as) são capazes de olhar criticamente para seus contextos, tomar decisões sobre ele e buscar a sua transformação, pois estão inseridos em um mesmo sistema, mantendo suas peculiaridades individuais, sociais, culturais. Portanto, esses educadores nos ajudam a levantar contribuições à superação dos problemas enfrentados quanto à melhoria da educação pública e das condições de vida e profissão docente.

Sabemos, pela experiência da pesquisadora e dos participantes desta investigação, bem como pelo estudo das concepções teóricas estudadas, que os(as) formadores(as) carecem de pesquisas, ações e espaços destinados à sua constituição como profissionais, que têm o compromisso de atuar junto a pessoas adultas que desenvolvem, especificamente, atividades relacionadas à educação sistematizada de outras pessoas, embora já tenhamos dispositivos legais que apontam as competências necessárias à atuação dos(as) formadores(as) e produções científicas que afirmam a importância deste profissional.

O desenvolvimento profissional dos(as) formadores(as) tem se dado dentro das condições e oportunidades que dispõem para adquirir conhecimentos e refletirem sobre eles e sobre a própria ação, e a partir da diversidade de experiências que os atravessam, na vida e no trabalho, sem que tenham a possibilidade de discutirem suas aprendizagens, questionando-as e avaliando-as. Esse desenvolvimento também ocorre por meio de propostas e eventos, que ocorrem dentro e fora das instituições que os(as) empregam, e que atendem também aos(as) professores(as) que serão formados(as).

Por outro lado, constatamos a precariedade dos cursos de educação contínua oferecidos aos(as) educadores(as) do sistema público de ensino que, somada às péssimas condições de trabalho, carreira e salário, não conseguem garantir a melhoria da qualidade da educação, da organização e do funcionamento da escola pública. As políticas educacionais não destinam recursos suficientes para a resolução dos problemas enfrentados nas escolas e restringem a formação dos(as) professores(as) à aquisição de procedimentos metodológicos, que não favorecem o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica, da visão global, e não focalizada, do próprio trabalho, do compromisso político com as classes populares e das ações coletivas; realizam avaliações externas anualmente, mas não concretizam medidas amplas visando reverter o quadro negativo que elas denunciam.

Os estudos que realizamos e as histórias dos formadores evidenciam que muito se sabe a respeito de como os(as) educadores(as) vivem a profissão atualmente, como precisam ser tratados(as), quais as suas necessidades, os problemas que enfrentam, o valor que representam como trabalhadores(as) sociais e culturais, as ações urgentes a serem tomadas para a transformação de suas práticas e contextos. Embora sejam reconhecidos(as) pelos textos das políticas educacionais, e nas pesquisas sobre formação de educadores(as), como sujeitos, protagonistas do processo educativo, que se desenvolvem profissionalmente ao longo da vida, nas atividades que desempenham e nas realidades em que se inserem, os(as) professores(as) e seus(suas) formadores(as) não têm desfrutado desse reconhecimento concretamente. Ainda são encarados(as) como meros(as) executores(as) dos “pacotes” de

ensino e formação, pensados e distribuídos pela Secretaria da Educação, e não participam das decisões a serem tomadas sobre a escola, sobre suas condições de trabalho, carreira e salário, sobre seu desenvolvimento profissional.

Contrárias à essa situação, adotamos como técnica de pesquisa as Histórias de Vida, por acreditarmos realmente que são as pessoas educadoras, em seus percursos de vida e profissão, que fazem e refazem seus contextos e seu trabalho, ao mesmo tempo em que são feitas e refeitas por eles, no processo de constituição que perfazem no decorrer de suas existências, conhecendo, decidindo, agindo, enfrentando dificuldades e conflitos, relacionando-se com os(as) outros(as), vivenciando sucessos e fracassos, refletindo e reinventando seus percursos. Na análise dessas histórias, nos deparamos com a intersubjetividade dos indivíduos, mediada pelo mundo, pelas limitações e possibilidades oferecidas por esse mundo; compartilhamos nossa leitura de mundo e leitura da palavra; questionamos nossos pensamentos e posturas; refletimos e argumentamos sobre nossas realidades, defendemos nossas convicções e experiências; nos revelamos enquanto seres humanos programados para aprender.

Essa análise vivida mediante um processo dialógico, permitiu que nos experimentássemos e nos assumíssemos como sujeitos históricos, que estão sendo, e sofrem os condicionamentos forjados nas relações desiguais presentes na sociedade, mas que aprendem sempre novas formas de enfrentá-los. O diálogo mostrou que, de maneira epistemologicamente curiosa e crítica, estabelecendo a unidade na diversidade, problematizando as situações vividas, colocando-se como educandos(as)-educadores(as) e educadores(as)-educandos(as), podemos emergir de nossos contextos, focando-os como objetos de nosso conhecimento, a serem desvelados e transformados. Enfim, o diálogo nos identificou como pronunciadores(as) do mundo, capazes de pensar o que somos, o que fazemos, descobrindo a favor de que e de quem agimos, contra o que e quem trabalhamos. Ao dialogarmos, relacionamos nossos conhecimentos de experiência feitos com nossos conhecimentos científicos, de forma rigorosa, respeitosa, sem imposições.

A partir de uma forma compartilhada de pensar e fazer pesquisa, junto às pessoas que vivenciaram, e ainda vivenciam, a experiência de atuarem como formadores de professores(as), apresentamos algumas contribuições às propostas e investigações sobre educação contínua de educadores(as), atendendo aos objetivos previstos e respondendo à questão:

*Como vem se dando a constituição dos(as) formadores(as) de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam, ou atuaram, em programas de educação contínua, efetivados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e como reorientar as propostas de tais programas, no âmbito da pesquisa e da formação, a partir da trajetória de vida e de profissão destes(as) formadores(as), mediante os pressupostos da Pedagogia Progressista de Paulo Freire?*

Para desvelar o processo de constituição desenvolvido por cada formador, organizamos e analisamos os elementos que se destacavam em cada momento de suas vidas pessoais e profissionais, de acordo com os eixos de questões indicados no roteiro de entrevista, e os classificamos, a partir dos pressupostos da Metodologia Comunicativo-crítica, em quadros que separam esses elementos em dimensões limitadoras e transformadoras. Após esse processo, construímos quadros de aproximações e diferenciações entre os elementos relacionados aos percursos analisados de cada participante, demonstrando o diálogo possível entre vidas e experiências, concepções e ações, condições sociais e opções pessoais, sob situações limitadoras e transformadoras, que oportuniza o crescimento e o fortalecimento dos sujeitos envolvidos, enquanto seres humanos e profissionais. O material analisado pela pesquisadora, mediante a fundamentação da *práxis* histórica de Paulo Freire, foi apresentado aos participantes e serviu como objeto dos diálogos estabelecidos entre ela e cada formador.

O diálogo crítico e democrático, focado em todas as informações levantadas e relacionadas, indicou a confluência de elementos importantes para a instauração de condições transformadoras que favorecem a construção da carreira como educador, assim como demonstrou os caminhos trilhados para a superação de condições limitadoras. Entre as condições transformadoras, consensuadas com os participantes, podemos destacar: as condições materiais do meio familiar; a aposta das famílias no potencial de seus integrantes; os bons(boas) professores(as) e boas instituições de ensino; os estudos individuais; o conhecimento de bons(boas) autores(as); a formação profissional dentro e fora das escolas; a diversidade e a profundidade de experiências como educador; o investimento no aprimoramento profissional; o uso do bom senso.

Entre as condições limitadoras que impuseram obstáculos à construção da carreira como educador, identificamos: a impossibilidade de acesso a boas instituições públicas de ensino superior; as condições sociais desfavorecedoras; os problemas com a descontinuidade das políticas públicas; as condições de trabalho que não privilegiam os estudos; a dicotomia teoria e prática presente nas instituições de formação; as ideologias e “pacotes” disseminados pelo sistema educativo; as parcerias entre o sistema de ensino e certas

organizações descomprometidas com a educação pública; a falta de recursos e de vontade política por parte do poder público, para amplo investimento na educação escolar e na formação de educadores(as) e formadores(as).

Nas aproximações e diferenciações entre as condições limitadoras e transformadoras de vida e de profissão dos participantes, encontramos a potencialidade do diálogo freireano que une as pessoas, de forma amorosa, crítica, solidária, curiosa e comprometida, frente ao mundo e às relações que vivem e que lhes coloca diferentes situações existenciais e de trabalho. Dentro destas condições e relações, os participantes se constituem e fazem opções, podendo se humanizar ou desumanizar, tornarem-se éticos ou anti-éticos, decidir por trabalharem com vistas a uma formação bancária ou progressista.

De maneira geral, a análise das histórias de vida, bem como dos diálogos sobre elas, demonstrou que os formadores têm se constituído nas relações sujeito-sujeito, sujeito-objeto e sujeito-objeto-sujeito que estabelecem mediante as condições históricas de vida, de escolarização, de trabalho, de classe social, que lhe propiciam momentos de aprendizagem, reflexão e enfrentamento das situações que os condicionam e oprimem, lhes trazem acomodações ou rupturas, provocam estranhamentos ou satisfações, caracterizando um constante movimento dialético de fazer e refazer, fazer-se e refazer-se. Pessoas, situações, estudos, relações, têm atravessado os indivíduos que as interpretam, avaliam e recriam, aceitando e negando, compreendendo e indagando, incorporando e rompendo com suas influências e forças.

No movimento de desenvolverem-se pessoalmente e profissionalmente destacam-se as relações com pessoas importantes, a aposta dessas pessoas em seus potenciais, a defesa de posturas contrárias ou favoráveis ao sistema, as lutas travadas no campo educacional, os compromissos assumidos com os(as) educadores(as) e a escola pública, os esforços empreendidos para concretizarem o que acreditam, os obstáculos enfrentados no interior das instituições, os olhares que analisam a realidade, a formação escolar, a formação universitária inicial e a formação contínua com suas limitações e possibilidades, os estudos realizados, as escolhas feitas, as decisões tomadas.

Identificamos nas trajetórias de vida a existência de uma socialização primária que agregou valor às pessoas e aos estudos, a preocupação com a disciplina e a autoridade, sem o cerceamento da capacidade criadora dos sujeitos. A auto-estima construída nessa socialização se fortalece no processo de escolarização, com a presença de boas professoras, com o reconhecimento do bom desempenho escolar, pelo contato com profissionais

competentes que ofereceram uma formação de qualidade, pelo sucesso no enfrentamento de desafios.

Ao dialogarem em suas aproximações e diferenças, mediados pela apropriação do referencial que faz a pesquisadora, os formadores dão continuidade a esta constituição, propondo e sofrendo questionamentos, refletindo e argumentando sobre diversas temáticas, denunciando suas insatisfações e anunciando suas esperanças, nas relações que estabeleceram comigo, com a própria história, com a história do outro, da sociedade e da educação. Essa complexidade de relações, vista a partir dos(as) autores(as) consultados(as), desvelada pelo referencial teórico e metodológico adotado, e compartilhada com os participantes da pesquisa, nos permitiu a proposição de princípios e ações a serem buscados para a realização de mudanças nos processos de formação de formadores(as).

Apesar de focarmos a educação contínua na investigação das trajetórias e nos estudos realizados, constatamos a necessidade de indicar orientações à educação universitária inicial, tendo em vista que as diversas instâncias de formação não se separam na constituição das pessoas e se influenciam mutuamente. Apresentamos, portanto, as contribuições identificadas nesta pesquisa para a formação dos formadores(as), no âmbito das pesquisas e das propostas de educação de educadores(as).

#### **A) Propostas às pesquisas e aos(as) pesquisadores(as)**

- Numa abordagem dialógica de investigação, as pesquisas, os(as) pesquisadores(as) e participantes são históricos, condicionados mas não determinados, programados(as) para aprender: sofremos a influência das condições que nos cercam no decorrer da vida e as enfrentamos com o repertório de experiências e conhecimentos que construímos, nas relações com o mundo e com os(as) outros(as). Portanto, enquanto processo educativo e social que representa, visando a transformação dos contextos pelas pessoas que os vivem, pelo compartilhamento de conhecimentos, ações e trajetórias, a pesquisa deve favorecer o desvelamento crítico de mundo, a produção de conhecimento mediante a apreensão de diversas vozes, que pronunciam a realidade, a partir da autêntica e humilde fé nas pessoas;
- A opção por uma pesquisa dialógica, fundamentada na história, no trabalho e no conhecimento das pessoas pesquisadas exige coerência com uma abordagem teórica e metodológica que considere a dialética envolvida nas relações sujeito-mundo, e deve

garantir a ética, o rigor, o respeito, a democracia e o comprometimento nas relações intersubjetivas;

- O desenvolvimento de uma pesquisa dialógica requer análise crítica focada na relação sujeito-sistema, evitando o risco de um estudo subjetivo dos(as) participantes. Deve-se manter o cuidado de refletir o papel social e profissional que desempenham, reconhecendo e valorizando suas contribuições, sem subjugar, desqualificar ou culpar os indivíduos que se comprometem generosamente com o(a) pesquisador(a);
- Numa pesquisa dialógica, a curiosidade epistemológica se une à problematização, à conscientização, à tolerância, à postura indagadora e crítica por parte de todos(as) os(as) envolvidos(as) na pesquisa, pois a produção de conhecimento se faz em comunhão, na admiração do objeto a ser estudado. Neste sentido, é preciso considerar o saber científico, o saber profissional e o saber vivencial das pessoas envolvidas, a partir do referencial teórico;
- O percurso da investigação, enquanto revisão do conhecimento já produzido e criação do novo conhecimento, deve visar a avaliação constante dos procedimentos, atitudes, instrumentos adotados pelo(a) pesquisador(a), na medida em que o processo investigativo é construído junto aos participantes.

## **B) Propostas à educação contínua no âmbito da escola**

- Construção do projeto político pedagógico da escola por meio da ação compartilhada e comprometida com o sucesso escolar dos(as) estudantes, contemplando momentos de formação que ampliem as discussões sobre esse projeto e que considerem as relações família-escola;
- Articulação dialogada entre os(as) educadores(as), os(as) pesquisadores(as) da universidade e a equipe técnica da Oficina Pedagógica, por meio de grupos de discussão, buscando a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos, a revisão dos currículos das licenciaturas e das ações implementadas pelas Diretorias de Ensino, estreitando relações entre a educação contínua dos(as) diferentes educadores(as), sua formação inicial, o trabalho pedagógico das Oficinas e a realidade das escolas;
- Ampliação e diversificação das interações entre os(as) profissionais do ensino e as famílias dos(as) estudantes, buscando o debate dos problemas enfrentados, o planejamento de ações e a assunção conjunta do processo educativo, por meio do



diálogo crítico que implica a confiança, a seriedade e a conduta ética para a melhoria do trabalho da escola;

- Realização de estudos que subsidiem o trabalho político e pedagógico das escolas, a partir da análise das ações empreendidas, problematizando-as e buscando conjuntamente novas formas de pensar e transformar o ensino e a vida profissional, considerando a leitura de mundo que os(as) estudantes apresentam, o funcionamento e a organização dos sistemas de ensino, as políticas públicas.

### **C) Propostas à educação contínua fora do contexto escolar**

- Estruturação de espaços dialógicos sobre a vida dos(as) educadores(as) e a vida nas escolas, sobre os sistemas de ensino e a prática pedagógica, por meio de grupos compostos por uma diversidade de pessoas que atuam em vários âmbitos do campo educacional: universidades, sindicatos, Diretorias de Ensino, estudantes, membros da comunidade, representantes de movimentos sociais, etc, visando a construção de novos olhares e meios de transformação do cenário educacional;
- Programação de encontros periódicos de formação dos(as) formadores(as) que se encontram nas unidades escolares – gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) – nas Oficinas Pedagógicas ou nas Secretarias Municipais de Educação, e nas universidades, visando o crescimento profissional de todos(as), por meio de estudos, diálogos, registros, reflexões sobre situações-problema e proposição de ações, vinculando a competência técnica ao compromisso político;
- Compartilhamento de conhecimentos e soma de esforços para o fortalecimento da categoria profissional dos(as) educadores(as), reivindicando ao poder político a justa remuneração, que deverá envolver a atuação na escola e o envolvimento nas ações de formação coletiva, dentro e fora da instituição escolar, com o apoio de agentes universitários, líderes sindicais e representantes da comunidade, e garantindo a permanência dos(as) profissionais nas escolas, a valorização dos(as) mesmos(as), a melhoria da qualidade do ensino e a estruturação de um aparato legal que favoreça a construção de um plano de carreira mais digno.

#### D) Propostas à educação universitária inicial

- Priorização da formação crítica, política, indagadora, curiosa, investigativa dos(as) estudantes pela articulação entre a experiência dos(as) educandos(as), a realidade escolar, a conduta e o pensamento dos(as) educadores(as), o funcionamento do sistema de ensino, a trajetória histórica da educação no país e o aparato legal que regulamenta o ensino;
- Discussão sobre o papel da luta histórica dos(as) educadores(as) em favor da melhoria do ensino, das escolas e das condições de trabalho, carreira e salário, em relação com as políticas públicas, pesquisando e analisando o impacto dessa relação no comportamento dos(as) profissionais da educação, bem como a participação dos sindicatos na formação destes(as) profissionais e na constituição dos movimentos;
- Orientação crítica do olhar dos(as) estudantes para as diferentes tarefas e papéis que cabem aos(as) profissionais que trabalham nas escolas – professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), gestores(as) escolares(as) – ajudando-os(as) a compreenderem a importância da instauração de ações democráticas e humanizadoras junto às classes populares, a relação entre o aprimoramento técnico e o compromisso político, a serviço da emancipação dessas classes, a necessidade do trabalho coletivo;
- Desenvolvimento da construção de um olhar sensível e crítico para as relações humanas que se dão no interior das escolas, entre os(as) profissionais desta e os(as) especialistas que atuam no sistema de ensino, assim como para as relações destes(as) com o trabalho dos(as) pesquisadores(as) feito nas universidades;
- Pesquisa e análise das diferentes teorias e propostas de educação de educadores(as), incluindo a pedagogia freireana, para a seleção de caminhos autenticamente democráticos e críticos, que contribuam para a constituição dos(as) educadores(as) como intelectuais.

Essas são algumas propostas elaboradas a partir das histórias dos sujeitos que estudamos, da *práxis* histórica de Paulo Freire e da Metodologia Comunicativo-Crítica, procurando destacar a dialogicidade na diversidade, a valorização e reflexão das contribuições dos diferentes agentes educativos para as discussões, decisões e transformações dos contextos educacionais e das pessoas que os fazem, considerando que a ação isolada de um(as) agente sobre os(as) outros(as) pode provocar mudanças, mas não fortalece as relações para a luta.

A Metodologia Comunicativo-Crítica e o referencial teórico freireano permitiram olhar os participantes em suas relações com o mundo e com as outras pessoas, bem como propor formas de pesquisar e desenvolver-se profissionalmente mediante tais relações, valorizando a resolução de problemas pela argumentação e não pelas relações de poder. Os diálogos com os participantes, fundamentados no referencial teórico e metodológico adotado, nos indicou que é preciso:

- Conhecer criticamente e discutir coletivamente diversas teorias sobre determinada temática para evitarmos a construção de olhares enviesados ou equivocados sobre autores(as) e concepções;
- Desenvolver atitude ética diante do conhecimento, investigando para poder opinar sobre o saber existente; perguntando para poder ampliar o que já sabemos;
- Rever-se constantemente junto aos(às) outros(as), nas oportunidades de formação que envolvam a experiência e a pesquisa;
- Buscar sempre uma análise global das situações e contextos, nas quais se dêem os processos educativos – escolas, universidades, diretorias, secretarias, etc – admitindo que sempre são mais complexos do que aparentam;
- Observar que nem sempre a relação sujeito-objeto é suficiente para as mudanças pretendidas; a dinâmica sujeito-objeto-sujeito é imprescindível ao desenvolvimento profissional e à transformação dos contextos;
- Contemplar a vida profissional e pessoal dos(as) educadores(as) como um todo, na realização de processos formativos, olhando para eles(as) como classe trabalhadora, intelectuais, militantes, mães, pais, etc;
- Valorizar, motivar e sugerir atividades culturais de diversas naturezas, que nos tornam diferentes a cada experiência;
- Abandonar a idéia equivocada de que devemos “dar” voz aos(às) professores(as), pois eles já as possuem. Somente precisamos aprender a ouvi-los(as) e saber como trabalhar a partir de suas vozes.

Não nos coube, nessas considerações, avaliar Valério ou José, pois se mostraram igualmente necessários para discutirmos e rediscutirmos a realidade educacional que envolve o sistema, os(as) alunos(as), as comunidades, os(as) educadores(as), os especialistas, os(as) pesquisadores(as). Isso significa que nossos diálogos não terminam aqui e, por meio de muitos outros, poderemos continuar o debate e o desenvolvimento de nós mesmos(as), pensando e repensando, fazendo e refazendo a educação. O encontro da

diversidade presente neles é a proposta deste trabalho, que deve continuar a ser realizado entre pessoas de diferentes trajetórias ligadas à educação: alunos(as), professores(as), comunidades, sindicalistas, pesquisadores(as), especialistas...

Por fim, compartilhamos com a sugestão de José sobre sugerir princípios, objetivos e ações às diferentes instâncias: formação inicial, formação contínua, escolas, sindicatos, SEE, universidades. No entanto, acreditamos no potencial de grupos formados pela diversidade de educadores(as), agregando experiências, conhecimentos, trajetórias, características diversas, para a circulação de idéias e ações. Compartilhamos também com Valério sobre divulgar as idéias construídas em parceria nesta pesquisa. No entanto queremos mais. Desejamos dialogar mais sobre elas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (...e em muitas outras)**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004.p. 7-13.
- ALMEIDA, L. R. de. Dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. SP: Loyola, 2000. p. 77-87
- ALMEIDA, M. I. Governo quer impor pensamento único. In: APEOESP. **Jornal da APEOESP**, São Paulo, p.4, dezembro, 2009a.
- ALMEIDA, M.I. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores. Artes e Técnicas – Ciências e Políticas**. SP: Editora UNESP, 2006. p. 178-188
- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores. Artes e Técnicas – Ciências e Políticas**. SP: Editora UNESP, 2006. p. 605-616.
- APEOESP. **Boletim unificado do Magistério**. São Paulo, p. 1, novembro/dezembro, 2009c.
- APEOESP. **Campanha salarial 2009**. Boletim Especial, São Paulo, p. 01-04, abril de 2009b.
- APEOESP. **Carta aos professores**. São Paulo, 2010.
- APEOESP. **Jornal da APEOESP**. São Paulo, p. 1-8, dezembro, 2009a.
- ARAÚJO, H. C. Em torno de subjectividades e de *Verstehen* em histórias de vida de professoras primárias nas primeiras décadas do século XX. In: Abrahão, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica**. Teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.311-327.
- ATAIDE, Y. D. B. de. História oral e construção da história de vida. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006. p. 313-323.
- BALZAN, N. C. Discutindo o processo de socialização profissional. In: MIZUKAMI, M. da G. N. ; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de Professores. Tendências Atuais**. São Carlos/SP: EDUFSCar, 1996. p. 47-58.
- BARROSO, J. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. SP: Editora UNESP, 2004. p. 49-60
- BORGES, A. S. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de Ensino de São Paulo. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 39-61

BRASIL. **Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 17/08/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília, 2002. 174 p.

BRASIL.. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BUENO, B. O.; CHAMLIAN; H. C.; SOUSA, C. P. de.; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa.** São Paulo, vol. 32, n. 2, maio/agosto, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>. Acesso em: 18/04/2009.

CANAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, V. M. (ORG.). **Magistério. Construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 51-109

CASALI, A. M. D. A Pedagogia do oprimido: clandestina e universal. In: FREIRE, A. M. A. (org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire.** SP: UNESP, 2001. p. 17-21.

CASALI, A. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. In: PASSEGGI, M. da C. e BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 25-43.

CATANI, D. B. ; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de.; SOUZA, M. C. C. C. de. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. ; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de.; SOUZA, M. C. C. C. de. (orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** SP: Escrituras Editora, 2003. p. 15-47.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CHAVES, S. N. Memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente. In: SOUZA, E. C. de (org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006. p. 161-176.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** SP: Loyola, 1998. p. 9-12

CUNHA, J. L. da.; MACHADO, A. dos S. Sujeitos que lembram: história oral e histórias de vida. In: Abrahão, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica.** Teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 183-199.

DAMASCENO, K. K.; MONTEIRO, F. M. de Arruda. Aprendizagem da docência: uma contribuição da formação continuada. In: MONTEIRO, F. M. de A. (Org.). **O trabalho docente na educação básica.** Cuiabá, MT: EdUFMT, 2007. p.91-110.

DEMARTINI, Z. de B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, O. de M. (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

DEMARTINI, Z. de B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, O. de M. (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

DEMARTINI, Z. de B. F. Memórias que interrogam: formação e atuação docente. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006. p. 279-296.

EGGERT, E. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. In: Abrahão, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica**. Teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 549-584.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Formação Docente. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do Método Biográfico. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Org.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, M. de M. História oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, M. de M. *et al* (coord.). **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. RJ: Editora da fundação Getúlio Vargas, 1994.p.1-13.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 2004. p. 9-21.

FISCHER, B. T. D. Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. In: Abrahão, M. H. M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica**. Teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 531-548.

FONTANA, R.A.C. “Contar a vida” – possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo dos processos de formação de professores. In: SOUZA, E. C. de (org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006. p. 225-237

FREIRE, A. M A. Inédito viável. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008a. p. 231-234.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire. Uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, A. M. A. Paulo Freire: esperança que liberta. In: STRECK, D. R. *et al*. (orgs.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. p. 145-150.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. SP: Olho d'Água, 2005a.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. SP: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. SP: Autores Associados: Cortez, 1985.

- FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. SP: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Reflexões sobre minha vida e minha prática. SP: Editora UNESP, 2003c.
- FREIRE, P. **Conscientização**. Teoria e prática da Libertação. SP: Moraes, 2001d.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. RJ: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. RJ: Paz e terra, 2001c.
- FREIRE, P. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. et al. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** RJ: Paz e Terra, 2001b.
- FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (orgs.). **Formação de professores**. SP: Editora UNESP, 1996. p. 37-43.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. SP: Paz e Terra, 1998a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. RJ: Paz e Terra, 2003a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. SP: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. SP: Editora UNESP, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Compromisso**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. SP: Editora UNESP, 2001a.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. SP: Cortez, 2003b.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. SP: Olho d'Água, 1998.
- FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. SP: Ática, 2003d.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 2002a.
- FREIRE, P.; FREIRE, N.; OLIVEIRA, W. **Pedagogia da solidariedade**. SP: Villa das Letras, 2009.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história I**. RJ: Paz e Terra, 2001.



FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. SP: Paz e Terra, 2002b.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre Educação (Diálogos) I**. RJ: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**. Conversas sobre educação e mudança social. RJ: Vozes, 2005b.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo. Leitura da palavra**. RJ: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**. RJ: Paz e Terra, 2003.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. SP: Loyola, 2000. p. 17-24.

GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula**. São Carlos, SP: UFSCar: Tese de Doutorado, 2009.

GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire. Uma biobibliografia**. SP: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 2001.

GADOTTI, M. **A escola e o professor. Paulo Freire e a paixão de ensinar**. SP: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. SP: Scipione, 1991.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. SP: Cortez, 2006.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. Paulo Freire, administrador público. In: FREIRE, P. **A educação na cidade**. SP: Cortez, 2006. p. 11-17.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GARRIDO, E. O espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. SP: Loyola, 2000. p. 9-15

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de Educadores**. Artes, técnicas – ciências e políticas. São Paulo: UNESP, 2006. p.617-629.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. SP: Editora UNESP, 2004. p. 397-417

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. P. 157-164

GIROUX, H. A. Recordando o legado da Pedagogia do oprimido. In: FREIRE, A. M. A. (org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. SP: UNESP, 2001.p. 113-117.

GÓMEZ, J; LATORRE, A.; SANCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodologia Comunicativa Crítica**. Barcelona/Espanha, El Roure Editorial, 2006.

INODEP. Prólogo. In: FREIRE, P. **Conscientização**. Teoria e prática da Libertação. SP: Moraes, 2001d, p. 9-11.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (orgs.). **Usos e abusos da História oral**. RJ: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 43-62.

LUDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.). **Formação de professores. Tendências atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003. p. 25-46.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: CADERNOS CEDES. **Educação continuada**. SP: Papirus, 1995. n. 36. p. 13-20

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.). **Formação de professores. Tendências atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003. p. 153-165

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. SP: Loyola, 1996.

MELLO, R. R. de. A aprendizagem dialógica na educação de pessoas jovens e adultas: articulando investigação, formação e ação social para a transformação. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores. Artes e Técnicas – Ciências e Políticas**. SP: Editora UNESP, 2006. p. 269-290

MELLO, R. R. de. **Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT03-2096--Int.pdf>. Acesso em: 06/10/2008.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992. p-111-140.

MONTEIRO, D. C.; GIOVANNI, L. M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 129-143.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP/SP, 2006.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. de S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. SP: Loyola, 2001. p. 17-26.

OSOWSKI, C.I. Situações-limites. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 384-386

PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. SP: Editora UNESP, 2004. p. 145-167

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de Professores. Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 279-296.

PARK, P. O amor na pedagogia de Paulo Freire. In: FREIRE, A. M. A. (org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. SP: UNESP, 2001. p. 197-202.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. SP: Editora UNESP, 2004. p. 61-78

PÉREZ, C. L. V. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. de (org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006. p. 177-188.

PIMENTEL, M. da G. Professores emergentes falam de sua prática. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.) **Formação de Professores. Tendências Atuais**. São Carlos/SP: EDUFSCar, 2003. p. 167-172.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. de M. (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

SANTIAGO, M. E. A prática pedagógica na universidade com base na Pedagogia Freireana: relato de uma experiência. In: SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores. Múltiplos olhares**. SP: Editora Articulação Universidade/Escola, 2004.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores. Artes e Técnicas – Ciências e Políticas**. SP: Editora UNESP, 2006. p. 61-72

SILVA, V.L. G. da. Dar a palavra a... tomar a palavra de... In: SOUZA, E. C. de (org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006.p. 125-143.

SNOECKX, M. Formadores de professores. Uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 21-40

SOLIGO, R.; SOLIGO, A. (orgs.) **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia de Orientações Metodológicas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

SOUZA, C. P. de. Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: histórias de formação de professores universitários. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006. p. 247-261.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TORRES, R. M. **Educação popular. Um encontro com Paulo Freire**. SP: Edições Loyola, 2002.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores: Estado da Prática**. Rio de Janeiro: PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – Fundação Getúlio Vargas, n. 25, 2003. Disponível em: [www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal-Doc25.pdf](http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal-Doc25.pdf)

VANNUCCHI, A.; SANTOS, W.; FREIRE, P. **Paulo Freire ao vivo**. SP: Loyola, 2003e.

VICENTINI, P. P. Imagens públicas da profissão docente: uma análise sobre as formas de distinção da categoria. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores. Artes e Técnicas – Ciências e Políticas**. SP: Editora UNESP, 2006. p. 515-530

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores. Desafios e perspectivas**. SP: Editora UNESP, 2003. p. 35-55

ZITKOSKI, J. J. Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 380-382.

## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

### DADOS DO ENTREVISTADO

- a) Idade, grau de escolaridade.
- b) Escolaridade do pai e da mãe.
- c) Atuação profissional atual.
- d) Formação escolar e acadêmica (local, tipo de instituição e curso).
- e) Ano e idade de ingresso na profissão.
- f) Modalidades de trabalho relacionadas à profissão, nas quais atuou.

### 1. VIDA ANTERIOR À ESCOLARIZAÇÃO

#### Lembranças sobre:

- a) Onde, como e com quem viveu sua infância.
- b) Condições sócio-econômicas de vida (saúde, alimentação, cultura, lazer); atividades na infância (doméstico e/ou profissional; brincadeiras; etc).
- c) Relações familiares (regras de convivência, situações de socialização, apoio, valores, características das pessoas do entorno familiar, pessoas de especial importância).
- d) Fatos, pessoas, instituições, atividades, experiências, gostos, emoções, fatores sociais, econômicos, culturais, interesses, relacionados ao grupo familiar ou comunitário - influência na escolha pela profissão.
- e) Momentos marcantes que influenciaram na ordem familiar (separações, mortes, desemprego, etc).
- f) Imagens e objetos significativos, nesta etapa da vida, para a escolha da profissão.
- g) Posicionamento quanto a essas lembranças, no passado e no presente.

### 2. ESCOLARIZAÇÃO (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)

#### Recordações sobre:

- a) Situações, ambientes, relações humanas, objetos, pessoas, acontecimentos, sentimentos, sensações, experiências, preocupações, relacionados ao contexto escolar - influência na vida pessoal e profissional.
- b) Aulas, funcionamento e organização escolar, conteúdos, tarefas, recreios, repreensões ou punições.

- c) Relação escola-família, desempenho escolar, gostos por disciplinas, aprendizagens.
- d) O que mais apreciava e o que menos apreciava no ambiente escolar.
- e) Outros ambientes, instituições, experiências ou práticas não-escolares, pessoas, materiais, importantes nesta etapa da vida para a ampliação dos conhecimentos escolares.
- f) Imagens e objetos que representam passagens significativas nesta etapa – para a vida pessoal e profissional.
- g) Posicionamento quanto a essas lembranças, no passado e no presente.

### **3. FORMAÇÃO ACADÊMICA**

#### **Conversa sobre:**

- a) Ano e idade de ingresso.
- b) Interesse e escolha pelo(s) curso(s) de graduação realizado(s).
- c) Influência de pessoas, experiências, situações na escolha pela docência.
- d) Condições sociais, históricas, políticas e econômicas que afetavam o grupo familiar e a sociedade nesta época.
- e) Perfil dos(as) alunos(as) que buscavam o(s) curso(s).
- f) Perfil (concepção) de educador(a) almejado pelo(s) curso(s): conhecimentos, habilidades, ideais, concepções, posicionamentos.
- g) Informações sobre o(s) curso(s): local, período, rotinas, características, organização curricular.
- h) Características da(s) instituição(ões).
- i) Preferência por disciplinas, professores(as), atividades acadêmicas - justificativa.
- j) Desempenho acadêmico no(s) curso(s).
- k) Momentos, emoções, impressões, gostos relacionados ao curso como um todo.
- l) Recursos usados no enfrentamento de situações, emoções, dificuldades ou conflitos.
- m) Impressões, sentimentos, sobre educadores(as) que encontrou no curso, ou instituição como um todo.
- n) Dinâmica das aulas: trabalho com o conteúdo, relações inter-pessoais (estudantes/docentes; estudantes/estudantes), metodologias, avaliações, sua participação como estudante; lembranças positivas e negativas.

- o) Atuação dos(as) professores(as) universitários(as) quanto à formação dos(as) futuros(as) docentes; perfil de um(a) professor(a) especial.
- p) Comprometimento profissional dos(as) professores(as) quanto ao trabalho (disciplina, disponibilidade para orientar, preocupação com a aprendizagem de todos(as)).
- q) Concepção social e pessoal sobre o(s) curso(s).
- r) Transformações de âmbito pessoal e profissional proporcionadas pelo(s) curso(s).
- s) Formação complementar que contribuiu para o aperfeiçoamento profissional: cursos, palestras, orientações, participação em grupos de pesquisa, atuação científica na instituição, programas de extensão, projetos, eventos, contatos com profissionais, trabalhos, etc.
- t) Aspectos relevantes desta formação complementar para sua formação como docente.
- u) Imagens e objetos que representam momentos significativos do período de formação.
- v) Posicionamento quanto às lembranças sobre a formação acadêmica, no passado e no presente.

#### **4. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL COMO EDUCADOR**

##### **Relatos sobre:**

- a) Experiência profissional: modalidades de atuação, tempo de serviço em cada uma, instituições (tipo, função, características, pessoas ou parcerias relevantes, condições de trabalho), vínculo (efetivo, substituto, parcerias, etc).
- b) Início da carreira profissional: idade, época, forma de ingresso, instituição, pessoas importantes, cargo, jornada.
- c) Recordações do início da carreira: problemas, dificuldades, relações inter-pessoais, experiências, aprendizagens, fatos marcantes.
- d) Caminhos encontrados para a resolução dos problemas, desafios, conflitos encontrados.
- e) Experiências bem-sucedidas no início: como foram construídas, apoio institucional ou a partir de parcerias, condições favoráveis.
- f) Contexto social, político, econômico da época – relações com o trabalho docente.
- g) Políticas públicas educacionais que influenciaram o trabalho na época – repercussões nas instituições e nas práticas.
- h) Participação em movimentos, manifestações, organizações, sindicatos – influência nas formas de pensar e agir.
- i) Valores, ideais, concepções relacionados ao modelo educacional da época.

j) Mudanças quanto ao valor social da profissão, ao papel e importância do(a) educador(a), no decorrer de sua trajetória docente.

k) Relações intersubjetivas nos diferentes ambientes de trabalho: visão de si, dos(as) outro(as), de ambos(as) nas relações: estudantes, professores(as), diretores(as), supervisores(as), funcionários(as), comunidade, dirigente de ensino, outros(as).

l) Elementos que acarretaram mudanças em sua postura e em seu olhar sobre o próprio trabalho, durante toda a trajetória como docente.

m) Frustrações, decepções, tristezas relacionadas à escolha da profissão e à atuação como docente.

n) Prazeres, satisfações, conquistas, aprendizados, relacionados à atuação como docente.

o) Imagens e objetos que representam momentos significativos desta época.

p) Posicionamento quanto às lembranças sobre a atuação docente, no passado e no presente.

## **5. ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES(AS)**

### **Conversa sobre:**

a) Trabalho como formador de professores(as): razões da opção, condições, oportunidades, experiências, convicções, pessoas, que favoreceram a escolha.

b) Trabalho na educação continuada de professores(as): origem, objetivos.

c) Modalidades de formação de educadores(as) nas quais trabalhou (inicial, continuada; presencial, à distância; pública, privada).

d) Instituições nas quais desempenhou/desempenha a função: características, natureza do trabalho, formas de ingresso, atividades, procedimentos e dinâmica de trabalho.

e) Propostas de formação: quais eram/são, como eram/são construídas, por quem, como eram/são implementadas, em quais condições (periodicidade, duração, temáticas, fundamentações), o que justifica/justificava a criação das propostas.

f) Suas contribuições à implementação de tais propostas: estratégias, materiais, formas de atuação, perspectivas, posicionamentos, concepções, registros.

g) Projetos ou propostas de trabalho que considerou/considera significativos - justificativa; sua contribuição a esses processos de formação.

h) Diferenças entre os processos de formação propostos, no passado e no presente: como se efetivaram/efetivam; como eram/são vistos por você; mudanças necessárias.

i) Sua preparação como formador: fontes de conhecimentos e aprendizagens para sua forma de pensar e atuar como formador - como se deu, em quais âmbitos ou instituições, por quais



tipos de profissionais, a partir de quais experiências, por meio de estudos, eventos, grupos, conflitos, desafios, etc.

j) Dificuldades, necessidades, desafios, dilemas, concernentes à atuação como formador; caminhos trilhados para a resolução destes.

k) Experiências de formação bem-sucedidas e mal-sucedidas: caracterização, razões dos sucessos ou dos equívocos, reflexões importantes a partir das experiências.

l) Processo de seleção e admissão de formadores(as); trabalho realizados por estes, ontem e hoje; mudanças necessárias.

m) Perfil mais adequado para um(a) formador(a) que se proponha a trabalhar na formação continuada de educadores(as) dos anos iniciais.

n) Papel das políticas educacionais na educação continuada de educadores(as) e na formação dos(as) formadores(as) – o que realiza e o que deveria realizar.

p) Melhores e piores momentos da trajetória de trabalho com educadores(as): justificativas.

q) Imagens e objetos que expressam momentos significativos de sua atuação como formador(a).

r) Posicionamento quanto à sua atuação como formador(a), no passado e no presente.

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu \_\_\_\_\_, RG no. \_\_\_\_\_ fui convidado a participar da pesquisa de doutorado intitulada *Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)*, conduzida pela estudante Lucimara Cristina de Paula, RG 21.226.768, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, orientada pela Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello.

Esclareceram-me de que este estudo norteia-se pela seguinte questão: *Como vem se dando a constituição dos(as) formadores(as) de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam, ou atuaram, em programas de educação contínua, efetivados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e como reorientar as propostas de tais programas, no âmbito da pesquisa e da formação, a partir da trajetória de vida e de profissão destes(as) formadores(as), mediante os pressupostos da Pedagogia Progressista de Paulo Freire?*

### **Objetivo (geral)**

2. *Investigar o potencial teórico-metodológico da práxis freireana, construindo conhecimentos orientados à transformação das pesquisas e propostas sobre formação de educadores(as), por meio da coleta e análise dialogada das histórias de vida de dois formadores, que atuam na Educação Contínua de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando a confluência de aprendizagens que participam na constituição de seus perfis profissionais.*

### **Objetivos (específicos)**

4. *Demonstrar a potencialidade da práxis freireana, e dos referenciais teórico-metodológicos nela fundamentados, para a análise dos elementos que se destacam no processo de aprendizagem profissional dos(as) formadores(as) de professores(as), no decorrer de suas trajetórias de vida;*
5. *Compreender, a partir de diálogos com os sujeitos pesquisados, como as maneiras de constituir-se formador(a) de educadores(as) contribuem para a transformação dos indivíduos e de suas formas de trabalho, considerando a relação dos seres humanos no mundo, com o mundo e com os outros.*
6. *Construir e propor caminhos compartilhados de reorientação das pesquisas e propostas de educação contínua de educadores(as), fundamentados na dialogicidade freireana e nos pressupostos da Metodologia Comunicativo-Crítica, visando transformações nas relações humanas e nos contextos que elas envolvem.*

Informaram-me que, tanto a história de vida da pesquisadora, enquanto professora formadora de educadores(as) e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a necessidade de mover transformações no âmbito da Educação Contínua, constatada por inúmeros estudiosos, justificam o interesse por esta investigação, cuja metodologia, de caráter qualitativo, delineia-se em dois momentos:

- a) Encontros com os(as) participantes da pesquisa para conhecimento de suas histórias de vida e profissão, por meio de entrevistas;

- b) Encontros entre a pesquisadora e cada participante a fim de estabelecer diálogos sobre a análise das informações coletadas, compartilhando posicionamentos e buscando um consenso pautado em argumentos, e não em relações de poder.

Esclareceram-me que as informações coletadas, a partir do instrumento de pesquisa (entrevista), não oferecerão riscos ou desconfortos a mim, assim como gastos de qualquer natureza. Além disso, informaram-me que essas informações, cedidas durante a entrevista, não serão identificadas pelo meu nome, instituição de trabalho ou cidade de origem, ou seja, minha identidade será mantida em segredo na divulgação dos dados colhidos. Poderei escolher um nome fictício a ser usado no relatório de pesquisa.

Garantiram-me que minha participação é voluntária, ou seja, participarei espontaneamente, e que tenho o direito de não responder a qualquer pergunta que me for formulada. Terei direito a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir sobre esta pesquisa, e poderei me recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase deste estudo, sem penalizações e sem prejuízo ao seu cuidado.

Declaro estar de acordo com a divulgação dos registros e resultados desta pesquisa, em material impresso ou digital de eventos científicos, por meio de artigos em revistas e periódicos nacionais e internacionais, publicação de livros, bem como na forma de tese.

Li ou leram para mim as informações acima e tive a oportunidade de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente. Recebi uma cópia deste termo, contendo nome, endereço, telefone e e-mail da principal pesquisadora, o que me possibilita contato para a obtenção de quaisquer informações, em qualquer momento.

Portanto, reafirmo meu esclarecimento sobre os termos expostos e meu consentimento na participação da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável  
Lucimara Cristina de Paula

Lucimara Cristina de Paula  
Endereço:

Tel:

Cel:

E-mail:

## APÊNDICE C – Carta Convite

Olá Professor .....

É com grande satisfação que eu e minha orientadora lhe escrevemos esta carta.

Meu nome é Lucimara, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, e estou sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello.

Após diversas discussões que tivemos sobre meu projeto de pesquisa, chegamos à conclusão de que sua participação traria contribuições valiosas ao meu objeto de estudo.

Sou professora dos anos iniciais do sistema público estadual de Ensino Fundamental de São Paulo há dezoito anos, e atuei como formadora de professores da mesma modalidade de ensino durante cinco anos, desenvolvendo programas de Educação Contínua oferecidos aos(às) educadores(as) do sistema de ensino público municipal de Araraquara.

A experiência como professora e formadora deu origem ao meu projeto de pesquisa, intitulado *Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)*, o qual se fundamenta na pedagogia de Paulo Freire.

Considerando o impacto que as políticas educacionais exercem sobre o trabalho e o comportamento dos(as) profissionais do ensino, bem como sobre o funcionamento das instituições educacionais, apresento a seguinte questão que norteia a pesquisa: *Como vem se dando a constituição dos(as) formadores(as) de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam, ou atuaram, em programas de educação contínua, efetivados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e como reorientar as propostas de tais programas, no âmbito da pesquisa e da formação, a partir da trajetória de vida e de profissão destes(as) formadores(as), mediante os pressupostos da Pedagogia Progressista de Paulo Freire?*

A partir desta questão, os objetivos propostos são:

### **Objetivo (geral)**

1. *Investigar o potencial teórico-metodológico da práxis freireana, construindo conhecimentos orientados à transformação das pesquisas e propostas sobre formação de educadores(as), por meio da coleta e análise dialogada das histórias de vida de dois formadores, que atuam na Educação Contínua de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando a confluência de aprendizagens que participam na constituição de seus perfis profissionais.*

**Objetivos (específicos)**

1. *Demonstrar a potencialidade da práxis freireana, e dos referenciais teórico-metodológicos nela fundamentados, para a análise dos elementos que se destacam no processo de aprendizagem profissional dos(as) formadores(as) de professores(as), no decorrer de suas trajetórias de vida;*
2. *Compreender, a partir de diálogos com os sujeitos pesquisados, como as maneiras de constituir-se formador(a) de educadores(as) contribuem para a transformação dos indivíduos e de suas formas de trabalho, considerando a relação dos seres humanos no mundo, com o mundo e com os outros.*
3. *Construir e propor caminhos compartilhados de reorientação das pesquisas e propostas de educação contínua de educadores(as), fundamentados na dialogicidade freireana e nos pressupostos da Metodologia Comunicativo-Crítica, visando transformações nas relações humanas e nos contextos que elas envolvem.*

A fim de responder à questão de pesquisa e atender a estes objetivos, foram selecionados procedimentos da pesquisa qualitativa em educação, que possibilitam uma análise mais aprofundada dos complexos processos de formação e autoformação, vivenciados pelos(as) formadores(as) em suas trajetórias pessoais e profissionais: as histórias de vida, colhidas por meio de entrevistas.

Coerentes com as idéias de Paulo Freire, julgamos ser importante conhecer tanto a constituição dos(as) profissionais que planejam e teorizam, ou planejaram e teorizaram, as políticas públicas de formação contínua, quanto aqueles(as) que trabalham, ou trabalharam, na implementação e desenvolvimento das mesmas, abrangendo suas diferentes experiências existenciais dentro do mesmo campo de atuação.

Neste sentido, destacamos o valor de sua colaboração, como sujeito desta pesquisa, a fim de estudarmos como diferentes histórias de profissão vão desenhando os rumos da educação contínua dos(as) professores(as), ao serem condicionadas pelas políticas públicas e pelos modelos teóricos e práticos propostos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que capacitam milhares de educadores(as) todos os anos.

Agradecidas pela sua atenção, nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos sobre a investigação a ser realizada.

Atenciosamente,

Lucimara Cristina de Paula e Roseli Rodrigues de Mello.

E-mail:

Tel:

Cel:

## APÊNDICE D – Carta de Informações sobre a Pesquisa

### CONTRIBUIÇÕES DA PRÁXIS HISTÓRICA DE PAULO FREIRE ÀS PESQUISAS E PROPOSTAS SOBRE EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES(AS)

**Lucimara Cristina de Paula** - doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

**Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello** – orientadora, docente e pesquisadora do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH, da UFSCar.

#### Carta às(aos) participantes

*Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.*

Paulo Freire<sup>82</sup>

Antes de iniciar as explanações sobre os caminhos idealizados para a concretização desta pesquisa, julgo ser de grande importância expressar meus profundos agradecimentos a você, que aceitou o convite para envolver-se neste estudo, compartilhando de nossas preocupações e projetos, expondo e refletindo sobre suas histórias de atuação no campo educacional.

Também não poderia me omitir de contar-lhe sobre o que motivou minha opção por investigar esta temática. Ela teve origem em minha história de vida e de profissão, no período em que atuei como professora formadora de educadores(as), numa Secretaria Municipal de Educação, localizada no interior paulista. Durante cinco anos, aproximadamente, fui membro de uma equipe de formação que elaborava e promovia projetos educacionais pautados em princípios democráticos de ação participativa, que buscava valorizar e incentivar o envolvimento dos(as) educadores(as) nas decisões a serem tomadas para as mudanças implementadas na rede de ensino. Apesar da firme convicção em seus objetivos, e do apoio oferecido pela administração municipal, minha equipe enfrentou a resistência de pessoas engajadas em forças políticas contrárias às concepções que defendíamos, as quais impuseram obstáculos à consecução de nossas ações. Após a mudança na gestão municipal, e a conseqüente dissipação da equipe, nossos projetos de intervenção foram extintos.

Com esta equipe, aprendi que é possível construir uma nova história para a educação, a partir da história, da voz, dos esforços e idéias de todos e todas que trabalham por ela. Aprendi que é difícil lutar por interesses coletivos, pautando-se em princípios de igualdade e dignidade, quando estamos inseridos(as) em uma cultura de natureza individualista, elitista, autoritária, que reproduz o preconceito, a discriminação, a exclusão de determinados grupos sociais. No entanto, apesar de constatar o volume de empecilhos que se contrapõem às nossas

<sup>82</sup> FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. SP: Cortez, 2003. p. 79-80.

tentativas de transformação, nos diversos âmbitos da vida e do trabalho, reconheço, assim como Paulo Freire, que nos limites impostos pela realidade opressora, encontra-se o motor de uma ação libertadora<sup>83</sup>.

Por acreditarmos e defendermos que “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração”<sup>84</sup>, buscamos investigar trajetórias de educadores e educadoras que, embora condicionados(as) pelo mesmo contexto histórico, cultural e político, e inseridos(as) no mesmo campo de atuação, trilham caminhos diferenciados, marcados pelas relações intersubjetivas que estabelecem, e detêm o potencial de semear novas perspectivas para a educação neste país.

Portanto, nesta pesquisa, procuramos responder à questão: *Como vem se dando a constituição dos(as) formadores(as) de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam, ou atuaram, em programas de educação contínua, efetivados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e como reorientar as propostas de tais programas, no âmbito da pesquisa e da formação, a partir da trajetória de vida e de profissão destes(as) formadores(as), mediante os pressupostos da Pedagogia Progressista de Paulo Freire?*

Pautadas nos princípios filosóficos e pedagógicos de Paulo Freire, acreditamos que os(as) formadores(as) de professores(as), ao formarem, formam-se e vão se constituindo nas interações, condicionados(as), mas não determinados(as), pelas políticas públicas que são chamados(as) a sistematizar e difundir.

Considerando a relevância de um estudo sobre as aprendizagens de natureza pessoal e profissional, envolvidas nos processos de formação e auto-formação (JOSSO, 2004) de formadores(as) de professores(as), e a questão que norteia a realização desta pesquisa, relacionada à preocupação de compreender o que determina a constituição do(a) formador(a), no contexto da Educação Contínua, oferecida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, os objetivos propostos são:

#### **Objetivo (geral)**

1. *Investigar o potencial teórico-metodológico da práxis freireana, construindo conhecimentos orientados à transformação das pesquisas e propostas sobre formação de educadores(as), por meio da coleta e análise dialogada das histórias de vida de dois formadores, que atuam na Educação Contínua de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando a confluência de aprendizagens que participam na constituição de seus perfis profissionais.*

#### **Objetivos (específicos)**

1. *Demonstrar a potencialidade da práxis freireana, e dos referenciais teórico-metodológicos nela fundamentados, para a análise dos elementos que se destacam no processo de aprendizagem profissional dos(as) formadores(as) de professores(as), no decorrer de suas trajetórias de vida;*
2. *Compreender, a partir de diálogos com os sujeitos pesquisados, como as maneiras de constituir-se formador(a) de educadores(as) contribuem para a transformação dos*

<sup>83</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1987.

<sup>84</sup> Op cit., p. 37.

*indivíduos e de suas formas de trabalho, considerando a relação dos seres humanos no mundo, com o mundo e com os outros.*

3. *Construir e propor caminhos compartilhados de reorientação das pesquisas e propostas de educação contínua de educadores(as), fundamentados na dialogicidade freireana e nos pressupostos da Metodologia Comunicativo-Crítica, visando transformações nas relações humanas e nos contextos que elas envolvem.*

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi estruturada em dois momentos:

a) 1º. Momento: encontros individuais com os sujeitos participantes, objetivando compartilhar suas histórias de vida por meio de entrevistas, orientadas por um roteiro<sup>85</sup> de enunciados que evocam experiências, emoções, momentos, concepções, as quais emergem de suas trajetórias pessoais e profissionais, resgatadas pela memória e relacionadas a informações necessárias para esta investigação. Os enunciados do roteiro são agrupados por eixos temáticos, que representam instâncias da vida pessoal e profissional dos(as) participantes, e revelam suas visões sobre o campo de atuação. Este roteiro é oferecido aos(às) entrevistados(as) permitindo-lhes a consulta para a narrativa, na ordem de sua preferência, sem intervenções da pesquisadora;

b) 2º. Momento: encontros entre a pesquisadora e cada entrevistado(a) para a realização de diálogos sobre as análises que a primeira constrói a respeito das histórias de vida, por meio de aproximações e diferenciações entre elas. Esses encontros, realizados em duplas, a exemplo dos diálogos desenvolvidos entre Paulo Freire e outros(as) estudiosos(as), em suas diversas obras, têm por finalidade discutir e validar as análises, bem como compartilhar visões e conhecimentos sobre os assuntos pertinentes à pesquisa, que envolvem a experiência de vida e de profissão de cada participante, visando a articulação de argumentos e posicionamentos que atendam aos objetivos propostos.

As informações levantadas durante a coleta de dados serão gravadas e transcritas, a fim de que sejam submetidas à apreciação dos participantes, que poderão avaliá-las e corrigi-las, se julgarem necessário. Após esta etapa, a análise realizada sobre tais informações, por parte da pesquisadora, também será compartilhada com os participantes, a fim de que possam oferecer suas contribuições e/ou críticas às interpretações e relações elaboradas sobre os dados. Esse procedimento garante uma maior credibilidade e validade dos resultados da pesquisa, legitimadas pela democratização na análise do material.

O roteiro proposto para a coleta de dados compõe-se de enunciados, divididos em eixos temáticos que representam períodos da vida pessoal e profissional dos participantes, bem como suas visões sobre seu campo de atuação. Este roteiro ficará à disposição dos entrevistados permitindo-lhes a consulta para a livre narrativa sobre os enunciados, na ordem de sua preferência, e sem demasiadas intervenções da pesquisadora.

Os entrevistados ficarão a vontade para ler as questões, participar da reelaboração das mesmas, sugerir outras, optar por responder ou não responder alguma(s), decidir como iniciar sua entrevista, a partir do conhecimento dos objetivos da pesquisa.

Propomo-nos a apresentar o roteiro aos entrevistados, antes do dia da entrevista, a fim de que se preparem para resgatar da memória sensações, situações, pessoas, atividades,

---

<sup>85</sup> Disponível neste trabalho como Apêndice A.



reflexões que se mostraram relevantes para sua constituição profissional. Antes de iniciar as gravações, a pesquisadora fará uma rápida explanação sobre os tópicos da entrevista, informando que o roteiro será oferecido ao entrevistado para que se remeta aos assuntos a serem relatados, sempre que precisar lembrar-se deles.

Alguns sinais serão combinados entre a pesquisadora e os participantes, no caso de haver necessidade de intervenções na fala dos mesmos - pausas, esclarecimentos, introdução de novos questionamentos, retomada de assuntos anteriormente expostos, correções de respostas, checagem de assuntos já contemplados. Após a transcrição, o entrevistado terá a opção de modificar, especificar, corrigir, esclarecer seus relatos antes de reenviá-los à pesquisadora. Do contrário, em acordo com os participantes, serão considerados em sua primeira versão.

Após a coleta e a análise de cada história de vida, e de suas aproximações e diferenciações, a pesquisadora e cada entrevistado realizarão diálogos em duplas, sobre as análises gerais, a partir do referencial teórico adotado, o que definirá os resultados da pesquisa e oferecerá contribuições às pesquisas e propostas de educação contínua de educadores(as).

Os entrevistados, bem como suas instituições de origem, não serão identificados. Às pessoas participantes da pesquisa serão atribuídos nomes alternativos, sugeridos por elas mesmas, e as instituições serão apresentadas pela sua natureza (universidade, diretorias de ensino; públicas ou privadas, etc).

Certas de que sua participação será de especial importância para a concretização dos objetivos que mencionamos, manifestamos nossos sinceros agradecimentos, pela disponibilidade e gentileza com que respondeu a nosso convite, e pela confiança em nosso trabalho.

Um carinhoso abraço!

**Lucimara e Roseli**

## APÊNDICE E – Orientações para a entrevista

### CONTRIBUIÇÕES DA PRÁXIS HISTÓRICA DE PAULO FREIRE ÀS PESQUISAS E PROPOSTAS SOBRE EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES(AS)

**Lucimara Cristina de Paula** - doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

**Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello** – orientadora, docente e pesquisadora do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH, da UFSCar.

#### ORIENTAÇÕES PARA A ENTREVISTA

- 1. Breve exposição de minha trajetória profissional:** para justificativa da pesquisa, conhecimento da pesquisadora e teste de gravação.
- 2. Roteiro:** enunciados para consulta pelos participantes; organizados por eixos temáticos considerados na pesquisa. Também evita dispersão de assuntos.
- 3. Poucas intervenções da pesquisadora:** evita maiores dispersões sobre os assuntos e a sobreposição de vozes na gravação.
- 4. Anotações da pesquisadora durante os relatos dos participantes:** serão compartilhadas nas pausas.
- 5. Pausas:** serão sinalizadas sempre que ambos – pesquisadora e entrevistado – considerarem necessário.
- 6. Respeito às solicitações dos entrevistados:** se quiserem suprimir ou modificar algum trecho do relato, que não deverá ser considerado para divulgação.
- 7. Símbolos utilizados na transcrição:** serão oferecidos juntamente com o texto da transcrição, a fim de que sejam interpretados pelos participantes.
- 8. Transcrição:** as expressões repetitivas (“vícios”) serão desconsideradas, desde que não alterem o conteúdo dos relatos. Quando concluídas, as transcrições serão enviadas aos participantes para que avaliem e realizem modificações, se julgarem necessário.
- 9. Leitura inicial do roteiro:** será realizada se os participantes desejarem, por algum motivo. O relato será iniciado pelo eixo de preferência dos participantes. Verificar, junto aos participantes, se gostariam de alterar, sugerir, excluir algo dos enunciados.
- 10. Nome fictício dos participantes:** sugeridos pelos mesmos.

## ESCLARECIMENTOS

**1. Fase da adolescência e vida adulta (aspectos pessoais):** estarão incluídas nos eixos sobre escolarização, formação acadêmica e trajetória profissional.

**2. Enunciados:** muitos estarão relacionados e poderão provocar a repetição de algumas falas. No entanto, foram organizados desta forma para garantir que contemplassem todas as informações necessárias à pesquisa. De qualquer forma, os recursos mentais para a elaboração de um roteiro escrito não seguem a mesma lógica dos recursos utilizados na narrativa oral – o pensamento não é linear.

**3. Diálogos:** fundamentados na produção teórica de Paulo Freire e na Metodologia Comunicativa Crítica.

*De maneira que toda essa ênfase minha no diálogo, não apenas como uma qualidade do ato de conhecer, ou como uma exigência do ato de conhecer, do ato de conhecimento, mas também como uma forma de ser... É impressionante: isso tudo que eu explicito na minha prática e na tentativa de teorizá-la vem, na verdade, da minha prática. Primeiro, como filho, com meu pai e minha mãe. Segundo, como pai e como marido, com os filhos. E aí eu volto a te repetir: o diálogo não apenas como selo do ato de conhecimento; o diálogo como uma forma de existir, mesmo que às vezes expressando sem a linguagem oral. Mais no domínio da semiologia, numa concepção global da linguagem. O diálogo no silêncio: isso a minha família me deu e eu dei a ela. E é profundamente enriquecedor. Isso tem que ver com a minha não-verticalidade, com a busca da horizontalidade, do respeito.<sup>86</sup>*

---

<sup>86</sup> FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: lições de casa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 65.

## APÊNDICE F – Texto sobre o diálogo na perspectiva de Paulo Freire

### CONTRIBUIÇÕES DA PRÁXIS HISTÓRICA DE PAULO FREIRE ÀS PESQUISAS E PROPOSTAS SOBRE EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES(AS)

**Lucimara Cristina de Paula** - doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

**Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello** – orientadora, docente e pesquisadora do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH, da UFSCar.

#### Segundo momento da pesquisa: Os diálogos como forma compartilhada de análise

Volto à discussão da relação dialógica enquanto prática fundamental, de um lado à natureza humana e à democracia; de outro, como uma exigência epistemológica. [...] A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador.

Paulo Freire<sup>87</sup>

A construção de diálogos, na proposta desta pesquisa, para além de um instrumento metodológico de coleta e análise de dados, representa a oportunidade de estabelecer uma comunicação respeitosa, sobre questões educacionais, com os educadores que, generosamente, compartilharam suas histórias de vida e profissão, para o desvelamento dos modos de ser e de constituir-se formador de professores, no contexto da Educação Continuada.

“Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” (FREIRE, 1999, p.116) que, neste segundo momento da pesquisa, representará discussões sobre as análises de “retalhos biográficos” e “parentesco entre tempos”, que permitiram “soldar conhecimentos” (FREIRE, 1992), pois sobressaem nas histórias de vida, por sua fundamental importância como experiências de ruptura e transformação. Experiências permeadas pelo trabalho e por lutas, que se destacaram como momentos marcantes destas histórias e, por isso, foram trazidos para o diálogo, a fim de serem refletidos, mediante parceria entre a pesquisadora e os formadores.

O convite ao diálogo, em coerência com os princípios que o caracterizam na obra de Paulo Freire, se mostra um grande desafio à pesquisadora, considerando que este quefazer<sup>88</sup> é quase ausente em nossa sociedade, marcada por relações de dominação, pela discriminação e pela desigualdade. Na passagem por diversas instituições educativas, raramente desfrutamos de formas de pensar e agir autenticamente dialógicas, que nos façam questionar, profundamente, o olhar que lançamos sobre o mundo, sobre nós mesmos e sobre os outros. Por isso, carregamos junto ao sonho da emancipação, a “inexperiência democrática”. (FREIRE, 2002).

<sup>87</sup> FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2005, p. 74.

<sup>88</sup> “No caso, o ‘que’ designa a busca de uma direção e conteúdo para a ação e o ‘fazer’ diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo”. (ZITKOSKI e STRECK, 2008, p.339)

Diante desta constatação, pedimos sua compreensão e apoio se, na busca pela coerência com os princípios mencionados, certas incoerências forem identificadas, pois são riscos possíveis de ocorrer. O texto, a seguir, elucida os princípios que embasam o diálogo na Pedagogia Progressista de Paulo Freire.

### **O diálogo na perspectiva de Paulo Freire**

A existência humana não pode fazer-se no silêncio, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, pelas interações que homens e mulheres estabelecem entre si, mediados pelo mundo em que vivem. Tampouco, esta existência pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, que conduzem os seres humanos à transformação do mundo. E, se a palavra verdadeira, que é trabalho, é práxis, é transformar o mundo, dizê-la deverá ser direito de todos(as), pois, ninguém poderá dizer a palavra verdadeira sozinho(a), ou dizê-la para os(as) outros(as), como uma prescrição, que nega a palavra aos(às) demais. Portanto, ao dizerem a palavra, com a qual pronunciam o mundo, homens e mulheres o transformam, o que impõe o diálogo como caminho pelo qual as pessoas ganham significação enquanto seres humanos. (FREIRE, 1987)

Não é possível a alguns(algumas) pensar autenticamente, se outros(as) não pensam; não é possível pensar pelos(as) outros(as), para os(as) outros(as) ou sem os(as) outros(as).

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. (FREIRE, 2001, p. 66)

Como prática de pensar e agir sobre o mundo, nas interações com os(as) outros(as), o diálogo é uma relação horizontal entre pessoas, que marca a posição democrática entre as mesmas, embora não as torne iguais. “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro”. (FREIRE, 1992, p. 118) O diálogo não reduz um(a) ao(à) outro(a), não é favor que se faz, nem é tática usada para confundir o outro. Ele implica, ao contrário, o essencial respeito àqueles(as) que nele(a) encontram-se engajados(as).

Diálogo não é bate-papo descompromissado, que se move ao acaso, entre as pessoas que buscam conhecimentos sobre algo; também não é discussão guerreira nem polêmica, nas quais se busca a imposição de maneiras de ser e agir, ou a doação do pronunciar de uns(umas) a outros(as). Não se constitui em conquista estratégica que uns(umas) empreendem sobre outros(as), mas é a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos. É a intercomunicação entre sujeitos abertos à possibilidade de conhecer mais, à curiosidade epistemológica, à inquietação, à criação, ao desvelamento crítico da realidade; sujeitos preocupados em apreender a razão de ser do objeto que os(as) mediatiza, e, por isso, fazem perguntas, sabendo por que o fazem. (FREIRE, 1987 e 2005) Sujeitos históricos, conscientes de sua inconclusão, convictos de que sabem e de que ignoram, certos de que podem saber melhor o que já sabem e conhecer o que ainda não sabem. (FREIRE, 1998)

Por estas razões, a comunicação dialógica verdadeira, estabelecida entre os homens e as mulheres, implica uma reciprocidade, uma co-intenção dos sujeitos ao objeto que pensam, que problematizam, cujo conteúdo não pode ser comunicado ou depositado. Há comunicação, há diálogo, nas situações em que não há transferência de saber, mas o encontro

de sujeitos interlocutores, que buscam criticamente a significação dos significados, a reflexão sobre o porquê dos fatos e suas conexões com outros, no contexto em que se deu (FREIRE, 2001) Nesta comunicação encontra-se a relação pensamento-linguagem-contexto.

Na perspectiva de FREIRE (1999), o diálogo nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança e da criticidade. Não é possível pronunciar o mundo, como ato de criação e recriação, sem amor a ele e às pessoas; amor que é compromisso com a causa da libertação daqueles(as) que são oprimidos(as) e que, portanto, representa um ato de coragem. (FREIRE, 1987)

A pronúncia do mundo, com a qual as pessoas o recriam, também não pode ser um ato arrogante, que expressa a suposta superioridade de uns(umas) sobre os(as) outros(as); que considera uns(umas) como sujeitos e outros(as) como objetos destes; que sectariza as mentes, tornando-as impenetráveis à contribuição dos(as) outros(as), vistos como ignorantes. Dialogar é uma prática humilde, de pessoas que buscam saber mais, que manifestam uma intensa fé nos(as) outros(as), e no poder destes em fazer e refazer; fé na vocação humana de *ser mais*. (FREIRE, 1987)

A fé e a confiança são dados *a priori* que se instauram com o diálogo. A confiança instala o companheirismo entre as pessoas e implica o testemunho que elas apresentam de suas reais intenções. A confiança não resiste mediante a incoerência entre a palavra e os atos. “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”. (FREIRE, 1987, p.82)

Sem esperança, também não existe diálogo. A esperança encontra-se na imperfeição das pessoas, e as mobiliza a uma constante busca, que não se faz no isolamento, mas na comunicação entre todos(as). Movem-se na esperança aqueles(as) que lutam e que, ao lutarem, esperam. “Se os sujeitos do diálogo nada esperam de seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso”. (FREIRE, 1987, p. 82)

O pensar verdadeiro, que é crítico, é outra condição para a existência do diálogo. O pensar verdadeiro não admite a dicotomia mundo-homens e mulheres. Ao contrário, reconhece uma inquebrantável solidariedade nesta relação que, ao se constituir na dialogicidade, torna-se crítica, transformadora da realidade, para a constante humanização das pessoas. (FREIRE, 1987)

Por fundamentar-se em posicionamentos democráticos e solidários, e nas características mencionadas, que excluem relações verticais de poder e posse exclusiva da verdade, por parte de um grupo ou de uma determinada pessoa, a prática do diálogo requer uma conduta que se mostra essencialmente importante: a escuta. Ao escutar os(as) outros(as), paciente e criticamente, aprendemos a falar com eles(as). Isso não significa concordar com aquele(a), que fala, ou acomodar-se à sua leitura de mundo, assumindo-a. Escutar é uma atitude de respeito frente à leitura de mundo dos(as) outros(as), e uma tentativa de superação de formas ingênuas de inteligir sobre o mundo, juntamente com os(as) outros(as). É colocar-se numa atitude de curiosidade frente às leituras de mundo, que não são as nossas, a fim de que, em comunhão, avancemos na produção do conhecimento. (FREIRE, 1998)

Nesta perspectiva, quem aprende a escutar para poder falar, não poderá ser impositivo(a) em sua fala, mesmo ao contrapor-se às posições ou concepções de outro(a).

Aquele(a) que fala dirige-se ao(à) outro(a) como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. (FREIRE, 1998)

Além disso, a comunicação dialógica exige uma rigorosa disciplina do silêncio, a ser assumida pelos sujeitos que falam e escutam. Saber escutar é demonstrar capacidade de controle sobre sua necessidade de falar, ou sobre o gosto, profundamente respeitável, de dizer sua palavra, a fim de que não seja o(a) único(a) a pronunciar-se. A atitude autoritária de comportar-se como proprietário(a) da verdade, apossando-se do tempo para discorrer sobre ela, é intolerável. De acordo com uma postura autoritária, a fala de uns(umas) ocorre no espaço *silenciado* de outros(as). Nas relações dialógicas democráticas, nas quais se aprende a falar escutando, o espaço oferecido à fala de uns(umas) é o momento do silêncio intermitente de outros(as), que se calam para escutar aqueles(as) que falam, de maneira silenciosa, e não silenciada. (FREIRE, 1998)

Comunicar-se dialogicamente, a partir destes princípios, coloca todos(as) os(as) envolvidos(as) como sujeitos, abertos às diferentes falas que se apresentam, de maneira respeitosa, sem preconceitos, o que não exclui a capacidade de exercer o direito de discordar, opor-se, posicionar-se. “Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível”. (FREIRE, 1998, p. 136)

No âmbito de uma Pedagogia Progressista, quando não há diálogo, há invasão cultural, que pressupõe conquista, manipulação daqueles(as) que invadem o espaço histórico-cultural de outros(as), a fim de impor-lhes sua visão de mundo, seu sistema de valores. “As relações entre invasores e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas”. (FREIRE, 2001, p. 41)

Por acreditar em concepções e práticas transformadoras, de pesquisa e de ensino, lançamo-nos ao desafio de optar pelos diálogos, como caminho coerentemente progressista de produzir conhecimento sobre Educação, com aqueles que, preciosamente, estão contribuindo para este estudo.

### Referências bibliográficas

- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ZITKOSKI, J. J.; STRECK, D. R. Que fazer. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

## APÊNDICE G – A história de Valério

O professor Valério nasceu em 1962, numa pequena cidade do interior do Estado de São Paulo, e viveu sua infância e adolescência no sítio de seu avô materno, próximo a esta cidade. Sua mãe solicitou que ele fosse registrado com o sobrenome da família dela, por ser mais conhecido na cidade, o que Valério apontou como importante para a formação de sua identidade. A mãe foi responsável pela transmissão dos valores aos filhos e, de acordo com estes valores, a família dela era melhor que a família do marido, pois eram sítiantes.

Hoje, eu faço uma crítica sobre isso, mas foi o jeito que ela criou, e também, em casa, predominava, geralmente, a vontade dela. Então eu tenho uma formação mais maternal. Talvez isso possa explicar a admiração por mulheres que vencem na vida. [...] Inclusive, eu leio, já li muito sobre, admiro muito, mulheres que conseguem o poder. Talvez seja essa a explicação, não sei bem. Outra hipótese, muito plausível, é que eu lia muito a Folha de S. Paulo, na década de 70, época em que o feminismo estava muito presente na referida mídia. (Prof. Valério)

Sua mãe estudou até a 4<sup>a</sup>. série do ensino primário<sup>89</sup> e seu pai, motorista de ônibus, e também morador da zona rural, não conseguiu concluir a 4<sup>a</sup>. série.

Quando criança, Valério não teve acesso a outras crianças nos arredores do sítio. Suas três irmãs eram mais novas e seus tios, que eram mais velhos, trabalhavam na roça e estudavam. Foi criado sozinho e inventava seus brinquedos, suas brincadeiras.

Isso pode ter ocasionado uma falta de habilidade social da minha parte. [...] Minha trajetória profissional vai ser muito marcada pelo individualismo. Eu corro atrás, eu vou sozinho, e também eu sei que é errado, é inadequado, mas eu não confio muito nas outras pessoas. Eu aprendi, com o tempo, a delegar, por necessidade, para eu não enlouquecer. [...] Mas eu não confio muito na qualidade do trabalho do outro. Eu tenho que estar sempre olhando, porque... talvez isso também tenha contribuído para que eu fosse perfeccionista e... Lógico que eu luto, hoje, contra isso, porque senão eu acabo ficando doente, e tudo o mais. Mas, eu estou falando isso, porque isso tem muito a ver... eu acho... com a minha infância nesse sítio. (Valério)

Ele avalia que não eram tão pobres, e detinham uma visão de classe média; seu avô era um tipo de “pai-patrão”, que fazia os filhos, desde crianças, trabalharem na roça. Valério relata que alguns tios se revoltaram com a vida que levavam e buscaram trabalho na cidade. Foram bem sucedidos, e ele observava essa situação.

Valério declara que a religião adotada pela família, de característica não ecumênica e isolada das demais, influenciou a sua vida, pois cresceu dentro de uma doutrina

<sup>89</sup> Hoje denominado de Ciclo I do Ensino Fundamental.



rígida, num ambiente anti-católico. Até hoje, afirma seguir os preceitos e valores morais desta igreja, mas reconhece que não teve acesso a determinadas formas de lazer por causa da religião.

E seu avô, conhecido por ser muito econômico e rigoroso, tinha um amigo alfaiate na cidade, que era representante do *Jornal Folha de São Paulo*. De alguma forma, esse amigo o convenceu a assinar o jornal, que passaram a receber no sítio. Logo que aprendeu a ler, o jornal era a fonte de leitura de Valério, que não tinha companhia para brincar. Começou lendo as histórias em quadrinhos, do caderno *Folha Ilustrada*, que é parte deste jornal, e posteriormente deteve-se na leitura da *Folha Ilustrada*, como um todo. Gostava, especialmente, de um caderno que, na época, se chamava *Exterior*, e atualmente é conhecido por *Mundo*.

E esse jornal vai contribuir muito para a minha formação, enquanto pedagogo, enquanto gente, enquanto pessoa, enfim, enquanto indivíduo [...]  
(Valério)

Na época em que era criança, este jornal trazia também um caderno que tratava sobre a cidade de São Paulo em suas particularidades, e por meio dele Valério tinha informações sobre o que era uma grande metrópole. Admirava as famosas ruas e avenidas, os estabelecimentos comerciais, os parques e praças, as exposições e bienais. O jornal mostrava boas matérias sobre eventos culturais e ele se sentia fascinado pela cidade.

Quando tornou-se supervisor de ensino, e passou a fazer inúmeras viagens a São Paulo, pode conferir o que havia no jornal, e descobrir a cidade com as informações do passado. Pôde freqüentar, sem custos, as bienais que tanto o encantavam, e também realizou curso em uma delas, com artistas e curadores, a fim de preparar-se para oferecer formação aos professores.

Isso foi uma grande contribuição, e todo dia eu lembro: “O fato de eu ter saído da sala de aula, de ter feito a opção por ser supervisor de ensino, fez com que eu tivesse acesso a bens culturais, que poucas pessoas no Brasil tem”. Que, sem dúvida, São Paulo é uma grande metrópole, eu estou sempre lá, e eu não preciso pagar um ônibus, um carro, para ir, para ver uma exposição de Monet, de Picasso, uma bienal... Porque eu já vou a serviço.

Então, lá na minha infância, eu destaco o papel da Folha de São Paulo, que teve uma contribuição muito grande na minha vida. (Valério)

Com seus olhos de criança, Valério observava uma pessoa que lhe chamava muito a atenção: a tia Joana, irmã de sua avó, que morava em São Paulo e, de vez em quando,

visitava o sítio. A tia Joana era professora, solteira, e estava sempre bem arrumada, com roupas bonitas, cabelos tingidos e unhas bem feitas; era alegre, conversava bem e, comparada às outras tias, parecia ter autonomia. E Valério vinculava suas qualidades ao fato de ser professora. Parecia-lhe que a profissão havia dado a ela certa liberdade, que as irmãs de sua avó e as de sua mãe, predestinadas a casarem-se e serem donas de casa, não tinham.

E aí surgiu, talvez, o meu desejo de ser professor. E eu observava que quem ficava no sítio sofria muito! Porque eu já tinha noção que o trabalho era pesado! (Valério)

Muito cedo, Valério foi para a roça, pois sua mãe, seguindo os valores de seu avô, encaminhava os filhos ainda pequenos para o trabalho. E ele se lembra que tinha de sete a oito anos, quando cortou o dedo ceifando a cana, e adquiriu uma cicatriz.

Eu tenho essa cicatriz até hoje! Algo que seria impensável hoje - uma criança cortar cana. Só que eu também não quero passar uma idéia de que eu era muito explorado. [...] Eu ia para a roça. Era pesado, era! Mas, também ia para a escola. E eu começava a observar, por exemplo, que uma forma de eu me livrar da roça - que, logicamente, eu não gostava disso! - era estudar. Então, eu achava que eu tinha que estudar. E, eu não sei bem porque, [...] a família começou a profetizar que eu era inteligente, que eu tinha jeito para o estudo, e que eu ia me dar bem nos estudos. De vez em quando eles falavam isso, e eu, logicamente, tirava proveito dessa situação. Eu era esperto suficiente para falar: "Ah, está bom, então eu vou estudar, mesmo. [...] Então, nisso eu vejo que, sem querer, talvez, eles trabalharam melhor a minha auto-estima. (Valério)

Outra forte lembrança que traz é dos cultos religiosos. Os hinários religiosos constituíram outra importante fonte de leitura em sua infância.

E aí também entra uma coisa muito legal de ser falado, que as pesquisas... não sei como isso tem sido estudado... o quanto que livros religiosos podem influenciar na formação do leitor. Tem alguns estudos, mas são poucos, sobre isso. Por exemplo: será que crianças que vão para igrejas, e têm um hinário, como era o meu caso, e que cantavam, será que ficam leitores mais rapidamente do que outros, que não freqüentam igrejas, ou em nenhum outro local onde tem a escrita? Eu não sei. (Valério)

Ao rememorar este fato, Valério se lembra que a família possuía um rádio, e que algumas músicas dos anos de 1970 eram ouvidas, mas não podiam ser cantadas. Não sabe dizer se o rádio era ligado quando seu avô estava em casa.

Valério ingressou na escola com sete anos, em 1969. Esta escola, localizada na cidade mais próxima ao sítio, ficava a seis quilômetros de distância. Para chegar até lá, passava por lugares ermos e ele era muito medroso. Aliás, declara que o medo é algo que o

acompanha até os dias de hoje. Para piorar a situação, seus tios lhe contavam histórias de “maleiros”, pessoas que matavam crianças e as guardavam numa mala. E ele acreditava nestas histórias.

Inicialmente, ia à escola acompanhado por uma menina que estava na 4ª. série, e morava no sítio vizinho.

Mas, eu sempre fui uma pessoa de relacionamento difícil, como eu já falei, birrento, gênio difícil... logo, nós já brigamos! [...] Então, eu me lembro que a gente não se deu bem, e eu acabei indo para a escola sozinho. Ia com medo, mas eu preferia ir sozinho do que ir com uma pessoa que não dava certo comigo. Isso é algo, também, que me acompanha. Quando eu invoco com uma coisa, assim... (risos) Eu posso sofrer, mas eu faço aquilo sozinho, com medo, mas eu faço! Eu não me sujeitei a ir com ela só por causa da companhia. (Valério)

Sobre seu primeiro dia de aula, Valério conta que não conhecia a escola. Não cursou a pré-escola ou Educação Infantil. Ao chegar à sala de aula, em 1969, não encontrou lugar para sentar na frente, como esperava e desejava. Teve que procurar uma carteira nos fundos. E viveu sua primeira situação de conflito, dentro da instituição escolar, quando sentiu dificuldades para dobrar o assento da carteira. Por sorte, a professora percebeu seu embaraço e o ajudou.

Lembra-se, perfeitamente, da professora da 1ª. série e de seu nome completo.

E, como eu queria muito ser professor, até de modo consciente, eu observava... eu passei a observar o comportamento de professores. Porque eu sabia que um dia eu poderia me aproveitar daqueles modelos. Só que, esqueci tudo, é lógico, que a memória da gente não guarda! (Valério)

Certo de suas recordações, afirma que esta professora não trabalhou a silabação; não utilizou cartilhas tradicionais. Lembra-se de elementos do livro que usava: seus personagens, desenhos, textos. Alfabetizou-se rapidamente, por meio de textos e nomes.

Quanto ao primeiro dia de aula, Valério se recorda que escreveu a inicial de seu nome no caderno, pois era o único conhecimento que tinha dele. Sabendo que não poderia escrever sem permissão da professora, tentou apagar a letra, sem sucesso, pois havia colocado muita força no lápis. Neste dia, viveu sua primeira situação de conflito. No entanto, aprendeu rapidamente a ler e escrever.

Os protestantes eram uma minoria na época de sua infância. Por isso, eram muito observados. Valério percebia atitudes que considerava violentas em relação à forma como a escola abordava a religião. Admite não ter sofrido em relação a esse problema, mas

sentia-se incomodado com as aulas oferecidas pelos católicos, as quais não podia frequentar. A experiência desagradável causada pela imposição da religião católica no contexto escolar, mais tarde o fez lutar, enquanto formador, contra a pregação da religião na escola pública.

Ele se lembra que, durante a 1ª. série, um padre visitou sua sala de aula e perguntou-lhe se sabia o Pai Nosso. Apesar de conhecer a oração, Valério recusou-se a responder, pois tratava-se de um sacerdote católico. Admite ter sido intolerante naqueles tempos, mantendo-se com a boca fechada.

Anos mais tarde, quando se encontrava no papel de supervisor, precisou capacitar professores(as) para o ensino religioso, pois, por volta de 2001, 2002, essa disciplina tornou-se obrigatória no currículo básico, embora optativa para o aluno. Para trabalhar com os(as) professores(as), realizou cursos em São Paulo e teve acesso a idéias preciosas, cujo eixo norteador dizia respeito à tolerância religiosa.

E hoje, eu luto muito por isso: que você tem que ter respeito por todas as religiões. E procuro passar para os professores o quanto é desagradável uma escola ter práticas religiosas, porque as pessoas, nem todas, são católicas. Quando a gente fala em práticas religiosas, sempre são práticas da Igreja Católica. E isso é péssimo, é horrível, para as famílias e para as crianças que não professam essa religião. Mais tarde, fui trabalhar muito isso com os professores, e até hoje, quando tenho oportunidade, eu trabalho essa questão da tolerância religiosa. (Valério)

Apreciava muito sua professora, a qual considerava boa e competente. Mas, numa ocasião, ela o desagradou com uma atitude, o que depois foi superado por Valério. Como ele apresentava dificuldades para pronunciar sílabas com o L entre as letras (blusa, por exemplo), a professora apertou sua boca, o que o deixou profundamente chateado. Mas isso não diminuiu o carinho que sentia por ela.

Valério destaca a premiação que obteve no final da 1ª. série, como um acontecimento de grande relevância, para si mesmo e para sua família. Os alunos de melhor desempenho em cada série eram premiados, durante uma cerimônia, no final do ano. Lembra-se que colheu flores no sítio, fez um buquê com papel celofane, e levou para a professora. Ganhou um estojo. Hoje em dia, Valério contesta esse procedimento da escola, mas reconhece que, naquele momento, foi importante para ele. Nas séries seguintes, continuou se destacando e recebendo medalhas, mas desenvolveu um espírito competitivo.

Isso foi importante porque, mais tarde, eu fui sempre procurando perseguir esse objetivo de ser o melhor da classe.

Hoje, nós contestamos tudo isso. Hoje, nós orientamos as escolas a aproveitarem as diferentes habilidades dos alunos e não valorizar apenas as habilidades acadêmicas.

Atualmente, orienta os professores a trabalharem habilidades sociais com os alunos, focadas no espírito de cooperação, e não competição.

Valério narra um fato, citado como interessante, que aconteceu quando estava na 2ª. série. Observou que alguns alunos da 3ª. série saíam da sala, sem permissão da professora, e iam para o corredor, talvez para conversar com outros colegas. Ficou horrorizado com aquele comportamento, pois, para ele, era inadmissível que os alunos saíssem de suas salas sem ordem da professora. Julgou que aquela professora deveria ser péssima! Só percebeu seu equívoco quando passou a ser aluno desta professora. Constatou que se tratava de uma excelente profissional!

E foi uma professora muito boa, realmente... que o fato de você ter alunos se movimentando em sala de aula não significava que a professora era péssima. Isso eu já fui concluir já muito cedo, já na terceira série. (p. 09)

Enquanto fazia a 4ª. série, em 1972, sua professora sofreu um acidente, e afastou-se das aulas durante metade do ano. Valério lembra que ele e seus colegas não tinham respeito nem admiração pela professora substituta, que era jovem e menos experiente. Admite que essa atitude não era justa, pois a nova professora cumpriu bem o seu papel, trabalhou bem.

Ele relata que era comum as professoras se afastarem da sala de aula para realizarem cursos, o que lhe chamava a atenção. Supõe que recebiam orientações relacionadas à implantação da Lei 5692/71 e que, naquela época, já havia preocupação com a formação em serviço de professores(as).

Em 1972 houve a comemoração do Sesquicentenário da Independência, o que considerou importante em sua vida, pois houve um grande evento cívico. As crianças tinham que aprender os hinos para se apresentarem no Ginásio de Esportes da cidade, organizadas em coral. E Valério adorava decorar e cantar esses hinos. Cantar era uma atividade que já apreciava fazer quando estava junto à família. Sempre apreciou a música e a letra desses hinos e recorda-se que, por meio deles, aprendia um pouco de História e se repertoriava de palavras difíceis.

E eu nunca orientei professores, por exemplo, no sentido: “Ah, não trabalhe porque a palavra é difícil!”. Não! Eu sempre falei o seguinte: “Tem que trabalhar sim, não tem problema que a palavra é difícil!”. Foi uma época interessante por causa desses hinos pátrios. (Valério)

Quando chegou à 5. série, em 1973, precisou mudar de escola. Antes, a cidade só contava com uma escola, de 1ª. a 4ª. séries, que também oferecia o curso ginásial, no período noturno. Mais tarde, uma nova escola foi construída para atender à demanda de alunos para o curso ginásial (5ª. a 8ª. séries). Valério realizou seus estudos de 5ª. a 7ª. série nesta nova escola, ao mesmo tempo em que trabalhava na roça.

Quando estava na 7ª. série, em 1975, encontrou trabalho na sorveteria de um tio, na cidade. Era a primeira vez que trabalhava fora de casa. Mas, não ficou muito tempo, devido a desentendimentos com outro funcionário. Então, volta a trabalhar no sítio do avô. Em outro momento, começou a trabalhar numa loja de roupas. Novamente se sente insatisfeito com o emprego, devido às constantes comparações que os donos da loja faziam entre o seu trabalho e o trabalho de um antigo funcionário. Mais uma vez, retorna ao trabalho na roça.

Resolveu procurar emprego nas usinas de cana, como bóia-fria. E consegue, pela primeira vez, seu registro profissional. Pegava o caminhão de turma bem cedinho, trabalhava durante o dia e estudava à noite. Isso ocorreu em 1976. Esse foi um período difícil, porque exigiu-lhe muito esforço. Tinha o salário de um adolescente, menor que o salário de uma mulher que, por sua vez, era mais baixo que o salário de um homem.

Até hoje eu fico imaginando a que horas que eu tinha que sair [...] para chegar ao serviço, porque a gente chegava cedinho no trabalho, visto que às nove horas da manhã nós já estávamos almoçando. Depois, à uma hora da tarde, tomava o café. E, depois, por volta das quatro e meia encerrava, vinha embora, e eu estudava à noite [...] (Valério)

[...] era um período difícil, mas, eu sempre achava que eu ia sair daquela situação. Tanto é que, eu valorizava muito o estudo, e os meus cadernos eram todos cadernos pequenos, porque eram cadernos fáceis para se colocar na mochila, para levar para a roça, para na hora do almoço, do café, estudar bastante. Estudei muito, carpindo e cortando cana, nos horários de almoço, porque eu fazia questão de ser o melhor da classe. Ainda tinha mais essa preocupação! (risos) Em ser o melhor da classe, e tudo mais, com todo esse trabalho pesado que a gente fazia. E sempre achando que um dia eu ia para a Educação, que eu ia me formar professor. (Valério)

De acordo com Valério, nos anos de 1970, trabalhar em bancos ou escritórios oferecia um certo status, aos olhos das pessoas que viviam no campo. Por isso, pensou em preparar-se para trabalhar em escritórios. Estudou datilografia por correspondência e fazia seus exercícios na máquina Lettera 32, de seus tios. Aprendeu a datilografar sem olhar no teclado.

Quando hoje a gente fala em cursos a distância, eu fiz isso quando era menino; aprendi datilografia a distância, por mais estranho que isso possa parecer (risos).

Porque eu sabia que eu tinha que ter noções de datilografia. E, até hoje, eu sou um exímio digitador, porque eu aprendi a datilografar sem olhar na máquina. (Valério)

Quando houve a duplicação da Rodovia Washington Luís, Valério candidatou-se para trabalhar no escritório da empresa. No entanto, só puderam lhe oferecer o cargo de auxiliar de topografia. Ele aceitou e foi registrado em 1978.

O topógrafo, com o qual Valério trabalhava, era um homem sistemático, metuculoso, que errava suas medições. Mesmo assim, aprendeu a gostar dele, a compreendê-lo. E aprendeu também a relacionar o trabalho que exercia com as aulas de Desenho e Matemática da escola.

O que a escola não tinha feito. [...] Enquanto formador, hoje, eu passo muito para os professores a necessidade da contextualização, de você não ficar só ali na parte da teoria, e não levar isso para a contextualização. Então, isso foi importante na minha vida. (Valério)

Em 1976, Valério havia terminado a 8ª. série e em 1977 iniciou o 1º. Colegial<sup>90</sup>. Nessa época, o colegial não poderia mais ser propedêutico, ou seja, destinado às disciplinas acadêmicas. Então, foi obrigado a fazer um curso técnico, o que considerou ser bom, devido ao interesse que manifestava pelo trabalho em escritórios. Ingressou no curso Técnico em Contabilidade, o único oferecido pela escola. Não pensava em fazer o curso de Magistério, pois sua cidade não oferecia tal curso. Por outro lado, nesta época, os homens já não faziam mais o Magistério.

Mas, é algo que faltou na minha formação, porque esse curso de Magistério... Se bem que depois eu corri atrás disso... enfim... desses conhecimentos. Mas, na época, aqui nessa região, era raro homem assumir classe de primeira à quarta série. (Valério)

Ao finalizar o curso Técnico em Contabilidade, sua família mudou-se para a cidade vizinha, a fim de que seu pai assumisse um emprego. Nesta ocasião, teve a oportunidade de fazer o curso de Estudos Sociais, numa instituição privada de ensino superior. Este curso era destinado à formação do educador. Deve o interesse pela área à sua mãe, descendente de imigrantes italianos, que contava histórias das lutas dos imigrantes no

---

<sup>90</sup> Corresponde ao primeiro ano do Ensino Médio.

Brasil. Essa prática da mãe, somada ao acesso que tinha aos livros dos tios, utilizados para os estudos dos exames de admissão, nos anos de 1960, despertou-lhe a paixão pela História. Ao frequentar as séries iniciais, já lia esses livros, os quais achava maravilhosos. Lia a Folha de São Paulo e os livros de História.

Mas, antes de mudar-se para a cidade de S. C., enquanto ainda cursava a 5ª. ou 6ª. série, foi criada a Biblioteca Municipal de I. A criação dessa biblioteca foi muito importante em sua vida, pois não tinha condições de comprar livros, e pode ter acesso à literatura. Inicialmente, fez leituras sobre Geografia; depois descobriu Jorge Amado e leu vários de seus livros. Entendeu sua denúncia contra a miséria vivida pelos pescadores e trabalhadores das fazendas de cacau, na Bahia. Posteriormente, conheceu a biografia do autor e soube que havia sido comunista.

Por tudo isso, desejou ser professor de História, mas não se achava em condições de prestar o vestibular para ingressar em universidades públicas. Valério disse ter consciência de que o curso técnico que fizera não lhe oferecera bons conhecimentos sobre os conhecimentos contemplados nesse processo seletivo. Não se achava preparado para concorrer com alunos que haviam feito cursinhos particulares, pois a universidade pública já era bastante concorrida.

De qualquer forma, S.C. não tinha o curso que queria. Por isso, cursou licenciatura curta, numa instituição particular, no período noturno, e teve professores(as) muito bons(as) de Didática, Prática de Ensino, Psicologia da Educação, Sociologia e Pesquisa. Esses(as) professores(as) davam boas orientações em relação aos estágios, ofereciam textos interessantes e apresentavam formas não habituais de abordagem dos conteúdos; indicavam livros e estimulavam a aquisição e a leitura dos mesmos; eram questionadores. Essas referências permitiram o acesso a abordagens mais abrangentes, profundos e críticos.

Agora, já imediatamente, eu fui percebendo que eu não gostava da parte de pesquisa. A própria professora Itacy dava aula de Pesquisa Social, e eu odiava isso. Eu logo percebi que eu não tinha habilidades para essa área de pesquisa. Não me saía bem, não gostava disso. (Valério)

Valério recorda que a empresa, na qual trabalhou como auxiliar de topografia, o convidou para permanecer no trabalho, em outra cidade, mas ele decidiu não aceitar porque era jovem demais para sair de casa – tinha 17 anos – e queria muito ser professor. Devido a uma greve de professores, ocorrida em 1978, seu chefe o alertava sobre os baixos salários dos professores. Observava que ele gostava de estudar e o aconselhava a especializar-se na área de topografia. Mas, Valério não desejava atuar nessa área. Insistia em ser professor.



E essas questões salariais de professor, que é um assunto que até hoje perpassa a questão de valorização salarial do professor, eu não tenho uma história no sentido de que entrei no Magistério achando que ia ganhar dinheiro. Eu sempre fui muito consciente que Magistério pagava mal, sempre! Não que eu deixei de lutar, fiz greves em alguns momentos, acho que a luta é válida. Mas, eu não entrei no Magistério como uma... assim... achando que ia ganhar muito dinheiro. Não! Eu fui para o Magistério sabendo que as condições salariais não eram boas. Só que eu sabia também que, frente àquela situação que eu estava, era uma situação muito melhor! Porque a minha vida vai dar um salto de melhoria quando eu passo a trabalhar no Magistério. Sem dúvida nenhuma! (p. 17)

Após trabalhar como auxiliar de topografia, consegui emprego numa empresa que trabalhava com equipamentos para torrefação de café, em outra cidade. Era a primeira vez que trabalharia em um escritório, o que era o seu sonho. No entanto, a contabilidade da empresa era feita por um escritório que prestava serviços. O trabalho destinado ao escritório da empresa compreendia atendimento pelo telefone, preenchimento de nota fiscal, escrituração básica, cheques, etc. Valério teve que aprender o trabalho sozinho, pois ninguém o auxiliou. Sofreu bastante, pois mal sabia atender ao telefone. Em sua casa não havia telefone.

Mas, o interessante é que eu fazia curso de Técnico em Contabilidade, pois eu fui admitido nessa empresa no dia dois de março de 79. Então, já estava no terceiro colegial. Mais uma vez, eu associava, eu relacionava o que eu aprendia lá no curso de Contabilidade, com o que eu fazia na empresa. E fazia isso, e discutia até com os professores sobre nota fiscal, sobre balancete, sobre compra, sobre venda, enfim... Foi algo, assim, interessante, para poder fazer essa relação. (p. 18)

No final de 1979, passou a trabalhar em S. C. novamente, numa firma de pavimentação asfáltica. Trabalhava no escritório, no setor de faturamento. Seu chefe era muito diferente dele. Uma pessoa descompromissada, bonachona, não muito séria. Valério teve que conciliar o que era com a pessoa do outro. Acontece que seu chefe, inesperadamente, sumiu, deixando-lhe uma sobrecarga de trabalho. Mais uma vez, teve que aprender tudo sozinho, pois ficou no lugar de seu chefe.

Ao terminar o curso de Estudos Sociais, em 1981, descobriu, a partir das leituras que fazia da Folha de São Paulo, uma região periférica e pobre do Estado de São Paulo – o Vale do Ribeira. Sabia que seria difícil começar a lecionar na rede estadual de sua região, pois havia muitos professores e poucas vagas disponíveis. E Valério necessitava ter um salário fixo e maior estabilidade no emprego. Aos 18, 19 anos, intencionava resolver sua vida e adquirir independência financeira.

Aí, eu imaginei assim: “Se eu quero dar aula no Estado de São Paulo, que paga um pouquinho melhor, a única região que pode ter vaga para mim, é o Vale do Ribeira!” Que eu já sabia que era uma região pobre. (Valério)

Então, terminou a faculdade, entrou em férias na empresa e viajou para o Vale do Ribeira. Procurou a Delegacia de Ensino<sup>91</sup> de Registro e fez sua inscrição para lecionar. Tinha 20 anos e nunca havia saído sozinho de casa. Como não tinha experiência, e era o mais jovem entre os iniciantes, ficou em último lugar na classificação de pontos para lecionar. Conseguiu aulas de 5<sup>a.</sup> a 8<sup>a.</sup> séries, em duas escolas rurais e uma escola urbana, pertencentes ao município de Sete Barras.

Quis completar seu curso de Estudos Sociais fazendo a licenciatura plena, mas a região não oferecia tal curso. Então, resolveu fazer Pedagogia, mesmo sem a intenção de trabalhar com Gestão Escolar. Afirmava: “Meu negócio era a sala de aula”. No entanto, percebeu que seu salário melhoraria ao fazer Pedagogia. Desta forma, lecionava à noite e fazia algumas disciplinas na faculdade.

Após um período de tempo, optou por ficar em uma escola rural apenas, que necessitava de um orientador de Educação Moral e Cívica, função criada na época da Ditadura Militar. Solicitou essa função para diminuir o número de escolas nas quais trabalhava. Adorava trabalhar nesta escola onde era orientador, a qual estava localizada no bairro Votupoca, no meio do bananal, a 12 quilômetros de Sete Barras. Era professor de filhos(as) de bananicultores e de crianças mais pobres, filhas dos(as) empregados(as) dos bananicultores, pequenos proprietários de terras. A escola tinha 12 classes, de 1<sup>a.</sup> a 8<sup>a.</sup> série.

Devido à função de orientador, começou a ter contato com classes de 1<sup>a.</sup> a 4<sup>a.</sup> séries, que funcionavam pela manhã. Para organizar as atividades cívicas, estabelecia contato com os alunos e as professoras de 1<sup>a.</sup> a 4<sup>a.</sup> séries. Trabalhava também em âmbito administrativo, pois a escola tinha apenas um diretor, uma secretária e dois serventes. Valério auxiliava nas reuniões de pais/mães e nas relações com estes(as). Portanto, conhecia os(as) alunos(as) e muitas famílias.

Por um certo período, em 1982, a escola ficou sem diretor(a). Ninguém queria assumir a escola, porque era muito distante. Então, a equipe escolar conduziu a escola - a secretária cuidava do trabalho administrativo e os professores realizavam a gestão.

---

<sup>91</sup> O nome atual é Diretoria de Ensino.

Foi uma experiência maravilhosa! Porque era uma escola de 12 classes, sem diretor, e era uma escola que tinha uma produtividade, que eu vejo hoje, excelente! Nós não tínhamos, na época, avaliações de desempenho, mas, pelos padrões da época, nossa escola era muito boa! E sem diretor. (Valério)

Como orientador, que mediava as relações entre professores(as), alunos(as) e famílias, Valério ficava exposto ao olhar de todos(as) e atraía a inveja, o despeito, a má interpretação quanto a suas atitudes. De acordo com seu depoimento, diziam que ele não era o diretor, mas queria sê-lo. No entanto, explica Valério, diante da falta de profissionais na direção, alguém tinha que fazer o trabalho, e as professoras iam embora após as aulas. Ele era o único a permanecer na escola, por causa de sua função. Aprendeu que deveria cuidar da biblioteca, pois considerava importante emprestar livros aos alunos. Responsabilizou-se por isso e também preparava suas aulas.

E eu tocava a escola. Foi aí que eu comecei a ter a experiência como gestor. Isso com vinte anos de idade, fazendo curso de Pedagogia, e mais uma vez, eu fazia a relação entre o que eu aprendia na Pedagogia, com as questões de gestão dentro da escola. (Valério)

Sobre essa relação que estabelecia entre o curso de Pedagogia e as funções de gestão, Valério nos conta que usava os livros de legislação da escola para aprender direito e legislação na Pedagogia. Na faculdade, um professor, também supervisor de ensino, trabalhava conteúdos sobre a estrutura da escola.

Valério recorda que a secretária de sua escola tinha algum tipo de doença mental, problema que não consegue entender muito bem até hoje, que o fascina e desperta medo. No entanto, ela era muito inteligente. Em algumas épocas, a secretária precisava afastar-se das atividades e Valério ficava responsável pela organização do pagamento dos(as) professores(as), o que gerava um mal estar por parte de algumas pessoas. Todavia, foi aprendendo a trabalhar com isso. Valério já havia deixado o Vale do Ribeira quando soube que a moça havia falecido, ainda muito jovem, vítima de depressão. Ele conta que tem lembranças muito boas dela, pois foi um grande amigo seu. A partir dessa amizade, aprendeu a respeitar e considerar as pessoas que apresentavam doenças mentais.

[...] e isso tem me ajudado, [...] eu tenho que orientar professores que têm alunos com esses comportamentos. Recentemente, eu tive que estudar “transtornos invasivos do desenvolvimento” por causa da inclusão de um aluno com esse tipo de comportamento. E fui à escola, e eu não acreditava que eu conseguiria incluir esse menino! Eu não! Que ia ser muito difícil a inclusão dele. No entanto, nós já estamos no dia... final de abril... que nós estamos? O menino está na escola, amado pelos amigos, amado pelos professores. [...]

Essas coisas, assim... o fato de eu ter conhecido a Lina, e também quando eu carpia cana lá na Usina Santa Cruz, eu me lembro que uma moça também teve esses comportamentos... Isso me fez ter uma consideração muito grande por pessoas com doença mental. Acho que a nossa sociedade não faz o que deve para essas pessoas! (Valério)

O menino que apresentava transtorno invasivo do desenvolvimento, citado por Valério, foi tratado, durante quatro anos, como rebelde e indisciplinado pela escola. O médico, inclusive, dizia que ele tinha hiperatividade. A escola quase expulsou o menino, sem o seu conhecimento.

Mas, o que eu quero dizer é o seguinte: a escola não sabe lidar ainda com essas questões, e a gente precisa formar o professor para isso também, assim como incluir os alunos com deficiência intelectual, os alunos surdos, cegos, enfim... é uma luta que a gente tem hoje, e toda essa trajetória... isso tem me ajudado. Descobri que não adianta levar para os professores as leis e outros textos sobre inclusão. O ideal é levar trechos de filmes de ficção ou documentários e lançar desafios, problemas. Tenho um acervo de filmes que eu uso nas oficinas, nas escolas, o que melhora a qualidade da capacitação. (Valério)

Outro caso, relacionado a pessoas com necessidades educacionais especiais, relatado por Valério, ocorreu enquanto trabalhava na escola rural. O irmão de uma aluna tinha Síndrome de Down, problema sobre o qual não tinham conhecimento na época, devido à falta de acesso a pessoas que portavam essa síndrome, e à literatura que tratasse do assunto. O menino não estudava nesta escola, e nem em outro lugar, embora tivesse idade para frequentá-la. Estava sempre por perto da escola e, às vezes, dependendo do diretor, até entrava.

E, o que hoje eu penso é o seguinte: como é que nunca passou pela cabeça de alguém, naquela época, que esse menino podia ter entrado na escola e frequentado uma sala de aula? Sabe? Era uma coisa normal!!! Eu fico estarecido, no sentido de que eu achava aquilo normal - o menino não estudar! Porque ele não tinha acesso à escola especial e nem à escola regular. E ele vivia circulando ali pela escola. Como que ninguém, nenhum diretor, nenhum professor, nem eu, nem ninguém, pensou: “Vamos fazer uma experiência?”

E hoje, eu, enquanto formador de professor, eu luto pela inclusão de todos esses alunos. Com todas as dificuldades que nós temos, inclusive nós temos alunos com Síndrome de Down incluídos, sem nenhum problema, e outras deficiências também, ou doenças mentais, como esses casos que eu já falei. E que nós lutamos pela inclusão. (Valério)

Além da exclusão referente às crianças com necessidades educacionais especiais, Valério analisa outra forma de praticá-la na escola: a formação de classes de alunos reprovados.

Outra coisa absurda, que eu não sei como que, na época, eu aceitava isso! Numa boa... se bem que eu não era professor de primeira à quarta, não era o diretor da escola, mas eu convivia com eles e achava natural ter uma classe de repetentes! Enquanto que, a oitava série, onde eu ministrava aula, tinha 8 alunos, 9 alunos, 10 alunos, 13 alunos, era uma pirâmide. Ela tinha muitos alunos de primeira e segunda série, e na oitava série pouquíssimos alunos, porque ela perdia muitos alunos pela evasão. Por causa do processo de retenção, os filhos dos empregados dos bananicultores ficavam com 13, 14 anos, na quarta série, quinta série. O que é que eles faziam? Safam da escola! Então, foi aí que eu comecei a perceber todo esse mecanismo de exclusão e, mais tarde, quando veio a progressão continuada, eu achei ótimo, sabe? Não sou contra, não sou contra em hipótese nenhuma! Eu acho mais é que tem que ter mesmo! Não é normal você ter classes de repetentes! Está certo que foi uma coisa que veio de cima para baixo, mas, naquela época, eu já formava professores de Ciclo I quando veio a progressão continuada. E eu defendi! Nunca tive medo de defender a progressão continuada, porque eu tinha observado essa situação. E eu não era professor alfabetizador na época. Mas, eu percebia que alguma coisa estava errada! Eu me lembro que, em uma reunião... acho que na Diretoria de Ensino, não sei bem... na época era Delegacia de Ensino... eu falei assim: “Mas, será que não seria interessante alfabetizar esses alunos... Não com palavras das cartilhas, mas com palavras do contexto dos alunos? [...] Mas, eu acho que eu falei isso porque alguma coisa de Paulo Freire estava na minha cabeça! [...] Inclusive, mais tarde, eu acabei criticando o método de alfabetização Paulo Freire... que Paulo Freire, no seu método de alfabetização, na verdade, ele não trouxe grandes inovações, a não ser trabalhar o contexto do aluno, porque, no frigar dos ovos, ele ia também para a silabação.

Agora, a sua filha, por sua vez, a Madalena Freire, sim, foi uma pessoa que eu admiro muito, embora, ultimamente, eu deixei de ler os escritos dela. Agora, logicamente, eu respeito muito Paulo Freire, como sendo um dos maiores pensadores educacionais desse país, no que se refere à prática pedagógica, idéias da Educação... reconheço que ele colocou a educação brasileira... deu um nome internacional à educação brasileira, um grande pensador, sem dúvida... Mas, na questão de metodologia de alfabetização, realmente, eu não aceitei. Embora, também, não tenha estudado a fundo Paulo Freire. (Valério)

Durante toda a sua vida de aluno, Valério diz ter observado professores(as). E admirava muito uma professora de História, a qual considerava como modelo. Era muito brava e não permitia que os alunos se pronunciassem.

E eu achava aquilo um modelo! Achava aquilo bonito! E eu tentei ser assim. Mas, rapidamente, eu percebi que, com ousadia, você não ensina ninguém!

Antes de ler aquele autor que fala da afetividade, como que é o nome dele? Aquele francês, o... agora me fugiu o nome... que trabalha que é importante a relação entre professor e aluno... que tem o afeto... Antes de ter acesso a essa literatura... se bem que eu também não estudei tanto esse autor... que, na verdade, na minha vida, eu não me aprofundo muito numa coisa. Eu não tive essa oportunidade. A gente vai pegando um pouco daqui, um pouco de lá, e vai juntando, e a gente vai se informando... A formação da gente é um caos, na verdade! (p. 25)

Valério se convenceu de que não poderia ser um professor muito bravo e que deveria ser mais amigo, embora considerasse a necessidade de ser exigente em relação aos estudos dos alunos. Conta que era muito conteudista, porque não tinha acesso a outras informações e a todas as teorias modernas, competências, habilidades, etc. Admite que reprovava alunos e que, na época, considerava esse procedimento correto. Depois, mudou sua visão.

Durante o curso de Pedagogia, aprendeu a estudar o regimento da escola. Observou que este documento previa atividades de recuperação para os alunos. Por isso, era exigente quanto aos estudos, mas oferecia oportunidade de recuperação bimestral para seus alunos. Muitos conseguiram aprovação nesses estudos de recuperação.

Algo interessante, que diz ter aprendido no curso de Pedagogia, foi a mudança de notas para menções no sistema de avaliação, pois isso nunca tinha sido explicado a ele. Aprendeu que a menção atribui qualidade à educação, à avaliação. Por algum tempo, seguiu o exemplo de seus professores que faziam uma escala de pontos para as provas e, de acordo com essa escala, atribuíam as menções A, B, C. Durante o curso de Pedagogia (1982-1983), soube que não poderia fazer isso, pois a avaliação ideal era aquela realizada a partir dos objetivos.

Naquela época estudava-se muito a taxionomia de Bloom<sup>92</sup>, os objetivos instrucionais, os princípios básicos de currículo e ensino. Valério passou a colocar os objetivos instrucionais nas provas, junto às questões, a fim de esclarecer aos alunos o que deveriam fazer: criticar, dissertar, listar, exemplificar, caracterizar.

Então, eu acho que, na época, isso já começou a ser o início de uma reflexão sobre a avaliação. Mais tarde, na verdade, o que vai me influenciar muito nessa questão da avaliação, foi essa publicação *Idéias 8* (procurando o periódico), “*Construção do Projeto de Ensino e Avaliação*”, que vai ser algo que, realmente, mudou muito as minhas concepções de avaliação, de escola... Inclusive, aqui tem... além do texto do próprio...na época ficou famoso... o Cipriano Carlos Luckesi, que vai trazer idéias interessantes, isso já no início dos anos 90... Infelizmente, isso não está devidamente incorporado pelos professores. Mas, aqui tem o texto da Léa, Léa Depresbíteres, em que ela, se eu não me engano, é nesse texto que ela vai falar... ela dá a entender que necessariamente, o fato de você usar números não significa que você não possa dar um caráter de qualidade à avaliação. Essa história de menção, de números... Mas, isso, só bem mais adiante que a gente vai aprender essas coisas. Tanto é que hoje voltou a escala numérica, e a gente continua defendendo uma avaliação, atribuindo qualidade... E, realmente, não importa para os alunos se usa menção... (Valério)

---

<sup>92</sup> Benjamin S. Bloom (1913-1999) foi um psicólogo americano que propôs uma organização hierárquica de objetivos educacionais, na década de 1950. O autor classificou as possibilidades de aprendizagem em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Valério recorda que, apesar de ser um professor exigente, não preparava suas aulas tão bem, pela falta de tempo, e utilizava o livro didático para isso. Em determinada ocasião, encontrou, na biblioteca da escola, uma coletânea de documentos históricos, publicação do início dos anos de 1980, da Secretaria de Estado da Educação, que dividia os conteúdos por série e indicava o que deveria ser destacado no texto. Por falta de tempo para trabalhar estes documentos nas aulas, utilizava-os nas avaliações, solicitando aos alunos que refletissem sobre eles. Considerava um trabalho diferenciado para a época.

No final de 1986, Valério havia reprovado alguns alunos, assim como ocorrera a outros(as) professores(as). A diretora da escola, que já tivera atritos com Valério, e era autoritária, disse à supervisora, em uma de suas visitas à instituição escolar, que ele havia reprovado muitos alunos. Esta supervisora escreveu um termo de visita, relatando que o professor de Geografia e História deveria considerar que: “não é porque ele ensina que os alunos aprendem”. Na época, ele não entendeu isso, pois as questões sobre avaliação não haviam sido trabalhadas com os(as) professores(as).

Ficou irritado com a situação, afinal, seu nome estava citado no texto. Juntou dados da escola, comprovando que não tinha sido o único professor a reprovar alunos, e foi até a Delegacia de Ensino. Procurou a supervisora e disse a ela que não concordava com o termo e que ela deveria ter analisado melhor a situação, pois não tinha sido o único a reprovar alunos e havia oferecido recuperação a eles.

Enfim, expôs seu ponto de vista e acreditava que nem seria recebido por ela, pois os supervisores mantinham-se distantes dos professores. Questionava-se sobre os motivos pelos quais ela não havia colocado suas idéias durante o ano letivo: por que somente no final do ano observou uma questão pedagógica que não havia acompanhado? Considerava que a supervisora não tinha o direito de mencionar seu nome no termo de visita sem conhecer o seu trabalho. Mas, ao contrário do que esperava, ela o recebeu e aceitou as razões e as informações que apresentou, juntando-as ao termo de visita.

Nesta ocasião, ainda era professor ACT<sup>93</sup>, e logo se efetivou. Mas, não como professor de História, pois, ao terminar o curso de Pedagogia, fez o curso de Letras (1984-1985), a fim de efetivar-se. Em 1985 houve um concurso para efetivação de professores(as) e Valério realizou um curso preparatório em Sorocaba, com muito sacrifício, por causa da distância. Preparou-se bem e foi fazer a prova. Lembra-se que o concurso estava muito difícil e sua formação não tinha sido boa. A aprovação no concurso dependia do desempenho dos

---

<sup>93</sup> Admitido em caráter temporário.

candidatos, e não de uma nota de corte. Não se desempenhou muito bem, mas em comparação com outras pessoas, conseguiu melhor desempenho. No município em que trabalhava, somente ele conseguiu aprovação. Teve uma ótima colocação no Vale do Ribeira e atingiu o 454<sup>a</sup>. classificação no Estado de São Paulo. Concorrendo com pessoas que saíram de universidades públicas.

E isso elevou minha auto-estima! Provou que, se eu estudasse, eu poderia conseguir muito mais em concurso. E as pessoas também passaram a me respeitar mais! (Valério)

Efetivou-se como professor em 1987. No entanto, surgiu a oportunidade de assumir a direção de uma outra escola rural, a 18 quilômetros da cidade. Vários diretores já haviam passado por essa escola, que era de 1<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries. Valério relata que a comunidade de entorno desta escola era formada por pessoas politizadas. Os moradores da região, pais/mães dos alunos, eram muito questionadores, e seus filhos também. Por isso, os(as) diretores(as) que trabalharam nesta escola tiveram problemas com a comunidade.

E ninguém queria, ninguém queria, e eu estava me efetivando, e como eu já tinha ido muito bem nesse concurso de professor, eu falei: “Quer saber de uma coisa? Eu vou sair da sala de aula!” Porque eu já tinha começado a vislumbrar a possibilidade de ser diretor de escola, e efetivo. Mas, ali eu ia ser designado. Eu raciocinei o seguinte: “Se eu pego a direção dessa escola, quando tiver concurso para diretor de escola eu posso tirar férias, antes do concurso. E, se eu ficar na sala de aula, eu só tenho férias em janeiro. Aí, eu não posso estudar para o concurso.” (Valério)

Valério assumiu a direção desta escola em 1987, com idéias inovadoras que conheceu por meio da bibliografia do concurso, as quais se referiam à função social da escola como aparelho ideológico do Estado, a partir das concepções de Bourdieu e Passeron.

Então, a leitura que eu fiz no momento, é que os diretores que me antecederam não conseguiram ficar na escola porque eles não tiveram um bom relacionamento com a comunidade. Que a gente precisa aprender a administrar a escola, considerando o que pensam os alunos, o que pensam os professores, e o que pensam os pais dos alunos. (Valério)

Em posse destas idéias, Valério conseguiu ficar na escola e lutou muito por ela; implantou o curso noturno de EJA, mesmo com todas as dificuldades que as pessoas sofriam para freqüentá-lo. E costumava conversar muito com a comunidade; tinha um bom



relacionamento com a APM da escola. Quando precisou deixá-la, saiu sem ter vivenciado conflitos e problemas. Aprendeu a administrar a escola e a trabalhar com os professores.

Nos estudos que realizou para o concurso de diretor de escola, conheceu um livro, que constava na bibliografia: *Educação e Supervisão. O trabalho coletivo na escola*. Este livro registrava palestras de um congresso – “V Encontro Nacional de Supervisores da Educação” - que ocorreu em 1982, e que despertou-lhe a atenção por defender que a formação dos(as) professores(as) necessita do apoio dos(as) diretores(as). De acordo com uma das autoras da obra, a função dos(as) especialistas da educação era formar professores. Valério considerou adequado esse posicionamento, e como já atuava como diretor designado, desejou realizar esse trabalho, embora não tivesse muito espaço para isso, pois ainda não contavam com HTPC<sup>94</sup>, por exemplo.

Outras idéias deste livro também lhe chamaram a atenção: a afirmação de as crianças das camadas populares fracassavam na escola, e que os professores estavam habituados a atribuir a elas, e às suas famílias, a culpa por este fracasso. A autora afirmava que havia uma falta de competência técnica dos(as) professores(as) para trabalharem com as famílias e as crianças das classes populares. Esse ponto de vista pareceu interessante aos olhos de Valério.

Logo que assumiu a direção da escola, Valério compareceu a uma reunião na Diretoria de Ensino de Registro, durante a qual soube que a supervisora, que havia mencionado seu nome naquele termo de visita, era responsável pela temática da alfabetização. Ela havia feito um trabalho de divulgação das idéias de Emília Ferreiro nas escolas, e estava muito brava porque a taxa de retenção estava alta no Ciclo Básico.

E eu não sabia quem era essa Emília Ferreiro. O que é que eu fiz? Eu fiquei tão assustado com aquilo, mas tão assustado, que eu falei: “Gente, mas... ela tem razão, mas eu não conheço essa Emília Ferreiro!” [...] Eu me lembro até hoje: eu passei o Carnaval, daquele ano de 1987, estudando Emília Ferreiro. Peguei o livro que a escola tinha, e fui ler esse livro – “Psicogênese”. Quando eu li o capítulo um desse livro, eu, assim... gente! Foi uma coisa... Aí, que o mundo se abriu para mim, entendeu? Tanto é que, até hoje, eu não entendo como é que as pessoas não conseguem entender o que essa mulher estava expondo.

Quando ela coloca no capítulo um o porquê que as crianças da América Latina fracassam, que é por causa do fato do professor não respeitar o modo como se dá o processo de aquisição da escrita por parte da criança e trabalham a silabação e tudo o mais... gente! Aquilo foi uma descoberta! Eu me conscientizei que eu estava diante de um dos maiores livros de Educação que tinha surgido, até então! Que ninguém... que as pessoas não tinham percebido como as crianças aprendiam a escrever! Li todo o livro dela, mas, não precisei ficar me aprofundando nas pesquisas, porque não tinha nem repertório para aquilo. Mas, eu acreditei naquilo

<sup>94</sup> A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo constitui-se de encontros remunerados entre docentes e coordenadores(as) pedagógicos(as) nas escolas, os quais estão previstos nas jornadas de trabalho para planejamento de ações e discussão de problemas relacionados à prática pedagógica.

que ela estava falando, sabe! Porque ela provava: “Olha, quando eu pergunto isso para uma criança de cinco anos, ela me responde isso!” Então, ela provava isso, e aí eu falei: “Realmente! Está tudo errado! As crianças estão fracassando porque as práticas de alfabetização não são as mais adequadas!” E foi aí que eu comecei a levar para os professores essas idéias, dessa autora. Que mais tarde ficou maldita! Os professores não podiam nem ouvir falar em Emília Ferreiro! Porque não entendem! Não conseguem entender que eles estão diante... para mim, ela foi uma das maiores pesquisadoras do Século XX. As descobertas dela... eu acho que, ainda, nós ainda não percebemos o quanto essa mulher foi importante para a Educação! Acho que daqui a cem anos, duzentos anos, talvez, as pessoas vão entender que existe uma educação... uma prática de ensino de alfabetização antes da Emília Ferreiro e uma depois da Emília Ferreiro! Acho as idéias dela muito brilhantes... a pesquisa que ela fez, eu achei formidável! (Valério)

Logo após as descobertas que teve, por meio desta reunião, Valério começou a trabalhar com os professores de sua escola o material do Projeto Ipê<sup>95</sup>, pois já tinham o Ciclo Básico na escola. Em uma das publicações referentes a este projeto, intitulada *Ciclo Básico e a Reorganização do Ensino de Primeiro Grau. Retomando a Proposta de Alfabetização*, datada de 1986, apareciam os níveis de escrita das crianças, com explicações teóricas pautadas nas produções de Emília Ferreiro, e possíveis práticas. Ele narra que, nessa época, já percebia uma imensa dificuldade dos educadores para deixarem seu trabalho tradicional.

Estudou essas teorias e apaixonou-se por elas. Começou a ser formador a partir do Projeto Ipê, na condição de diretor de escola, e trabalhou outros projetos. Num primeiro momento era aluno, depois ministrava aulas. Teve acesso às concepções de Maria Leila Alves, autora que diz respeitar muito, de Lúcia Maria Lins Browne Rego, de Madalena Freire, cujo trabalho sobre a pré-escola apreciava muito também.

Nessa época, teve acesso a idéias que rompiam com a prática das cartilhas, que existiam nas escolas, embora não tivesse formação para atuar nas séries iniciais. Gostou muito dessas idéias e começou a defendê-las.

Pode até ser que isso tenha facilitado, porque como eu nunca tinha trabalhado com cartilha, pode ser que foi mais fácil para eu adquirir essas idéias, aceitar essas idéias, não sei... Pode ser que isso tenha, realmente, facilitado... (Valério)

Considerava interessantes as produções de Terezinha Nunes Carraher sobre Matemática, autora do livro *Na vida dez, na escola zero*. Ficou admirado por se tratar de uma jovem pesquisadora pois, ainda hoje, ao vê-la em palestras, a considera muito nova. Surpreendeu-se ao saber que na década de 1980, quando escrevia, ela já era mestre. Suas

---

<sup>95</sup> Programa de Atualização e Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por multimeios, elaborado pela equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, após reforma curricular iniciada com a implantação do Ciclo Básico, em 1983.

idéias pareciam fantásticas aos olhos dele, e começou a transmiti-las aos professores. Mas, segundo Valério, isso não era fácil. E continua sua luta até hoje.

Também trabalhou outro texto publicado na época, de Maria Helena de Souza Patto, *A criança da escola pública. Deficiente, diferente ou mal trabalhada*. Essa autora, em sua opinião, também escreveu um livro maravilhoso, *A produção do fracasso escolar*, que o ajudou muito, ao fazer parte da bibliografia de um dos concursos que prestou. Neste livro a autora expõe sua pesquisa, feita em escola pública, e conclui a necessidade da formação dos professores em serviço e o estabelecimento de um horário de estudos na escola.

E hoje nós temos, aí, a escola... o HTPC... que quando o HTPC foi introduzido, a hora do trabalho pedagógico, nós achávamos que essa medida iria, assim, resolver rapidamente os problemas da Educação. Mas, isso não aconteceu! É lógico é bom, é ótimo... eu vejo que ainda a escola não tem formadores de professores lá na escola. Não existe uma prática... alguém que coordene um trabalho de pegar os problemas da escola e analisar à luz de uma teoria, como defendia a Marli André, em um outro texto, que também me ajudou muito na época. (Valério)

Também começa a ter acesso às produções de Telma Weisz, coordenadora da Escola da Vila<sup>96</sup>, e uma das primeiras estudiosas a utilizar as pesquisas de Emília Ferreiro, preocupada com a temática da alfabetização. Em certa ocasião, a Delegacia de Ensino de Registro resolveu levar alguns gestores para conhecer essa escola, e Valério teve a oportunidade de conhecer a educadora Telma Weisz e seu trabalho.

Quando soube que haveria concurso para diretor de escola, resolveu tirar férias a fim de poder estudar, conforme havia planejado ao decidir ser diretor de escola designado. Morava em uma pensão e só saía do quarto para comer e tomar banho. Dormia e estudava. Resumia livros, marcava e estudava. Foi a única pessoa da cidade a ser aprovada no concurso. Tinha apenas 26 anos.

Sua pouca idade, pouca experiência como diretor e o fato de não pertencer à cidade, causaram escândalo a todos. E Valério fez suspense com relação à escola que planejava escolher no momento da atribuição. Não queria que soubessem de sua intenção de ser diretor da escola onde não era bem quisto. Havia uma candidata na região, melhor classificada no concurso, que poderia assumir a escola que Valério queria.

---

<sup>96</sup> Esta escola, localizada em São Paulo, foi criada em 1980 para educar crianças de 2 a 6 anos e formar professores, por meio de seu Centro de Estudos. Ampliou o atendimento escolar até o Ensino Médio. Seus fundadores compartilhavam um pensamento de vanguarda sobre educação escolar.

Porque o Vale do Ribeira era uma região periférica, mas em termos de idéias, de concepções de educação, nós éramos de ponta, sabe! Pelo menos a Divisão Especial de Ensino de lá era maravilhosa! E essa professora trabalhava na Divisão. (p. 34)

Valério conta que o diretor da escola, na qual atuaria, tinha o dom da palavra e, por isso, exercia liderança sobre as pessoas facilmente. Tinha conhecimentos de Filosofia, havia feito seminário e era muito querido na cidade. Por tudo isso, tomar o lugar deste diretor representou um grande desafio a Valério, que tinha apenas 26 anos e assumiria uma escola imensa, que funcionava em cinco turnos. Além disso, sabia que iria “pisar em ovos”, pois a esposa do diretor era vice-diretora da escola, e também exercia forte liderança.

Mas, aí, o que é que eu fiz? E eu fui com as minhas teorias para aplicar lá na escola! Então, eu sabia que eu não podia “bater de frente”, eu sabia que eu ia ser odiado nessa escola [...] (Valério)

Ao chegar à escola, como diretor efetivo, em 1988, percorreu as salas de aula, a fim de conquistar os alunos, mostrando a eles que teriam um bom diretor. Demonstrou valorizar o que os alunos pensavam e falou sobre a perspectiva de organizarem um grêmio estudantil

Que eram teorias que eu já tinha na cabeça para poder conquistar aquela gente do meu lado! E também eu aprendi, que o fato das pessoas gostarem do ex-diretor, não significava que elas não iriam gostar de mim! Que elas podiam gostar dele e gostar de mim também. Não tinha que excluir o outro, entendeu? Isso foi uma descoberta, também, que eu fiz nesse período. [...] Então, eu consegui... fui, assim... dirigi essa escola, no restante de 1988, fiquei lá o ano de 1989, inteirinho, sem grandes problemas...

Só tive um probleminha, que eu considero que foi, assim, grave, mas que foi um erro meu, um erro que eu não poderia ter cometido de jeito nenhum! (Valério)

Por ser protestante, Valério não aceitava símbolos religiosos, e havia um Cristo na entrada da escola, que se encontrava em estado de grande sujeira. Como desconhecia a história desse Cristo, o tirou do lugar e o guardou. Ao perceberem a falta do objeto, os(as) professores(as) e alguns(as) alunos(as) se revoltaram e foram falar com o padre da comunidade, que preferiu não posicionar-se. Ao notar todo o movimento que causou, Valério ficou preocupado e não sabia como resolver a situação. Decidiu esclarecer aos(às) alunos(as) que retornaria o Cristo ao seu lugar, pois solicitavam isso.

Mas, foi uma falha minha, porque... e eu estava certo! Porque em ambiente escolar e ambiente laico, não pode ter símbolo religioso. Mais tarde, eu consegui tirar o da Diretoria de Ensino. Hoje, a Diretoria, aqui nos corredores, não tem mais símbolo religioso. Hoje, inclusive esse é um debate que existe no Brasil. Existe um movimento de pessoas querendo retirar símbolos religiosos de todos os ambientes públicos. Inclusive em Fóruns. Porque, realmente, isso é uma violência contra os não católicos! Mas, tudo bem.

Mas, qual foi a minha surpresa, que anos depois eu voltei nessa escola. Cadê o Cristo? Não tem mais Cristo nenhum! (risos) Alguém conseguiu tirar o Cristo de lá. (Valério)

Ficou pouco tempo nessa escola, pois surgiu uma vaga como supervisor de ensino no município de Miracatu e, aos 28 anos assumiu como supervisor designado, situação rara até nos dias de hoje, pois este é o último cargo de carreira existente na rede de ensino estadual do Estado de São Paulo, conquistado por concurso.

O Vale do Ribeira contava com duas Delegacias de Ensino: a de Registro e a de Miracatu. Valério explica que o sistema educacional paulista era estruturado da seguinte forma: havia a Secretaria Estadual da Educação, órgão maior; abaixo dela, a Coordenadoria de Ensino do Interior; depois havia as Divisões Regionais de Ensino e, por último, as Delegacias de Ensino. Valério atuava na delegacia de Registro, mas conseguiu vaga na delegacia de Miracatu.

A Divisão Especial de Ensino do Vale do Ribeira era a única do Estado de São Paulo que tinha apenas duas Delegacias de Ensino, pois era uma região periférica, muito pobre. Portanto, recebia mais recursos que as outras e contava com profissionais muito competentes, com pensamento avançado para a época. Esses profissionais faziam reuniões nas escolas ou convocavam os diretores e professores para reuniões na Divisão. E Valério percebia que sua formação não era boa, pois só havia feito a licenciatura curta de dois anos, e que suas aulas poderiam ser melhores, que precisaria entender mais sobre questões escolares e educacionais. Ele freqüentava muitas destas reuniões, fazia cursos aos sábados, participava de eventos.

Eles já tiravam a gente da sala de aula para orientações técnicas... E eu devo muito... a minha formação deve muito a essas ações, que aconteciam enquanto eu estava trabalhando.

Por isso é que, mais tarde, quando eu passei a ser supervisor de ensino, eu trouxe essa história para minha atuação, no sentido de que eu vou lutar muito para tirar professor da sala de aula para receber capacitação. Porque eu acredito nisso. Eu acho que o professor precisa receber formação em serviço. A formação do professor não pode ser apenas a formação na sua graduação, ou no seu curso de Magistério. Porque eu trago essa história, em que eu fui melhorando a minha atuação graças a essas ações. Infelizmente, hoje, a Secretaria da Educação tem impedido a Diretoria de convocar professores. Mas a Diretoria de S. C., durante muitos anos, eu acredito que foi uma das diretorias que mais tirou professor da sala

de aula, durante muito tempo. Nós temos histórico de muitas orientações técnicas que nós fizemos aqui. Nós éramos muito criticados pelos diretores, por outros supervisores... Mas, enquanto eu pude, eu lutei para essa capacitação, porque eu acho que ela é importante.

Hoje, nós procuramos compensar essa falta de capacitação na Diretoria, no horário de serviço, através de HTPC... E agora, no Programa “Ler e Escrever”, nós estamos trazendo os professores para a Diretoria de Ensino, em horário de HTPC. (Valério)

Em agosto de 1990, Valério perdeu a supervisão, pois uma pessoa havia se efetivado na Delegacia de Ensino, e passou a atuar como assistente pedagógico, na Oficina Pedagógica. Voltou a trabalhar a temática da alfabetização com os(as) professores(as).

Meses mais tarde, em 1991, voltou para S. C., cidade onde estavam seus pais, para assumir novamente a função de supervisor designado. Seu pouco tempo de experiência, adquirido como supervisor no Vale do Ribeira, foi suficiente para que fosse classificado à frente de candidatos mais velhos em S. C., com muitos anos de experiência no magistério, mas sem experiência como supervisores(as). Isso provocou tumulto entre os(as) candidatos(as), que depois entenderam a situação. Dois anos depois, em 1993, Valério se tornaria supervisor efetivo na Delegacia de Ensino desta cidade.

Valério sempre se dedicou muito aos estudos para os concursos, e o acesso à bibliografia pertinente a eles mudou sua maneira de pensar a educação. Fez cursos preparatórios para concursos, mas afirma que não confiava nesses cursos. Confiava em seus estudos. Ele afirma que aprende melhor lendo. Não aprende tanto com pessoas falando.

Para diretor de escola, nós fomos também fazer um curso em Registro, e eu fui percebendo que aqueles professores que davam curso para a gente, eram gente como a gente. Eram supervisores de ensino, eram diretores de escola, eram professores... E eu percebi que eu também tinha condições de preparar pessoas para o concurso. E eu vejo, hoje... eu vejo que isso é uma coisa até ousada da minha parte, porque quem era eu para preparar pessoas para concurso? (Valério)

Enquanto trabalhava na Diretoria de Miracatu, Valério recebeu o convite de uma amiga para oferecer cursos preparatórios para concursos aos(às) professores(as). Ela organizava esses cursos em Registro e o incentivou a realizar esse trabalho. Apresentou Valério ao pessoal da Central de Cursos, e ele foi contratado para trabalhar junto aos(às) professores(as) das séries iniciais, que prestariam concurso.

Isso o obrigou a usar a bibliografia da época para elaborar suas aulas. Como não dispunha de tecnologias, e não tinha condições de saber se encontraria recursos nos locais dos cursos, como retro projetores, por exemplo, escrevia fichas de aulas. Não confiava em sua memória e a bibliografia era extensa. Trabalhava vários livros em sete horas de curso.

Resumia os livros e encontrava as idéias principais de cada livro, de cada artigo. Preparava as fichas e, na hora das aulas, ia consultando-as. Conseguiu desenvolver a habilidade de olhar para a ficha, apreender seu conteúdo e transmiti-lo ao público.

Talvez, a minha habilidade de leitura, que começou lá com sete, oito anos, tenha contribuído para eu ser um leitor muito rápido! Então, eu olhava para a ficha e assim conseguia explicar, porque eu não achava que seria adequado eu dar aula lendo um texto. Nunca gostei disso! Os cursos que eu dava, já na época, para professores, nesses cursos aqui, eu nunca gostei de ir para uma capacitação e falar: “Peguem o texto e vamos ler!” Não! Eu sempre levava o texto. Em geral, eu levava o texto já preparado, de alguma maneira, e expunha aquele texto.

Hoje, a gente... depois de toda essa... de ter acesso às novas concepções de ensino e aprendizagem, a gente procura fazer no formato de oficina, porque a gente entende que o professor também precisa agir sobre o objeto de conhecimento. Mas, na época, ainda a gente estava um pouco atrelado a uma outra concepção. Se bem que, em alguns momentos, você tem que expor, enquanto capacitador, você tem que expor um assunto. (Valério)

Valério narra que os livros encontrados na bibliografia do concurso para professores(as) do Ciclo I, já traziam uma metodologia diferenciada. Chamou sua atenção um livro sobre metodologia da educação pré-escolar, pois o(a) professor(a) de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries poderia lecionar para a pré-escola também. Esse livro, da Orly Zucatto Mantovani de Assis, mencionava que era importante o conhecimento da concepção piagetiana pelos professores, e propunha uma metodologia baseada nos experimentos de Piaget. Então, Valério estudou Piaget por meio desta obra e programava experimentações para apresentar aos(as) professores(as) dos cursos. Levava suas fichas e expunha, na lousa, o que aconteceria com as crianças durante esses experimentos. Fazia essas demonstrações, pois não dispunha de vídeos e outros recursos.

Trabalhava sobre assuntos referentes à pré-escola e as metodologias de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, e usava livros do Projeto Magistério, produzidos pela UNICAMP, dentro de uma abordagem piagetiana. Foi obrigado a aprender isso.

Quanto ao conteúdo de Língua Portuguesa, uma das autoras era Raquel Salek Fiad, professora de Lingüística da UNICAMP, que ofereceu uma capacitação às Diretorias de Ensino, em 1986. Valério teve a oportunidade de realizá-la em Registro. Seu curso, “Prática da Produção de Textos”, propunha uma nova abordagem em relação à gramática.

Valério conta que, quando começou a lecionar, reproduzia o que havia aprendido nas aulas de Língua Portuguesa de seus(suas) professores(as). Adotava o livro didático, trabalhava a gramática, a interpretação e a produção de textos. Reconhecia a

importância dos alunos escreverem, mas não desenvolvia essa atividade com regularidade. Propunha que fizessem encenações teatrais, mesmo sem muitos conhecimentos sobre teatro. Considerava o teatro importante para a prática da língua. Menciona que talvez tenha optado por este trabalho devido à prática de um antigo professor de Língua Portuguesa, do Colegial, que fazia o mesmo com ele e seus(suas) colegas. Eles “se viravam” para atender à proposta.

Então, com isso eu chego à conclusão que as práticas dos bons professores acabam influenciando na vida profissional das pessoas. Eu me lembro muito bem desse professor, de como ele fazia, ele era um professor muito amado pelos alunos, bem humorado... E eu tive a sorte de ter bons professores de Língua Portuguesa. Tive uma professora chamada I., que até hoje é professora na rede estadual, ela atualmente dá aula em I.. E, na época, ela estava começando, ela era uma mocinha ministrando aulas para a gente, de Língua Portuguesa. E ela já tinha ações muito de vanguarda [...] E essas coisas eu procurava levar para os meus alunos, de sétima e de oitava série. Mas eu trabalhava também a gramática, de modo sistematizado. (Valério)

Lembrou-se que, no curso que realizou com a professora Raquel, ouviu fortes críticas aos livros didáticos. Ficou pensando em um livro, de 6ª. ou 7ª. série, que havia causado um escândalo na época, porque trazia um texto sobre o Menino Jesus como consumidor. Era um texto provocativo. O livro também trazia um texto que questionava a merenda escolar. Procurou pelo livro e o levou para a professora Raquel, comentando que o achava interessante. Ela argumentou que era um livro como qualquer outro. Esta professora defendia o ensino da Gramática a partir do texto do aluno. De acordo com sua abordagem, o mais adequado era propor um tema para a escrita de textos pelos(as) alunos(as), e depois utilizar um dos textos, para o trabalho com a gramática, expondo-o na lousa.

Então, isso, para mim... isso era muito novo, fazer um trabalho desse de quinta à oitava séries! E ela falava: “A gramática sistematizada só deve ser incluída no Ensino Médio e, ainda, enquanto estudo da gramática normativa. Não é nem livro didático. Vocês vão pegar, realmente, os livros de gramática normativa, e aí então, no Ensino Médio vocês podem fazer o aluno estudar gramática... Mas, de quinta à oitava séries, os alunos não produzem bons textos porque a escola não trabalha produção de texto!” E aquilo mexeu muito comigo. Foi um curso que mexeu muito com os meus paradigmas, na época. Eu já estava ministrando aulas de Língua Portuguesa de um modo tradicional.

E aí, com esse curso, procurei mudar a minha prática. E eu achei que ela tinha razão! Que, realmente, o ensino da Língua Portuguesa precisava ser modificado. E ela também ensinou outras coisas. (Valério)

Quanto à leitura, a professora Raquel argumentava que esta atividade deveria ocorrer dentro da sala de aula, mas não com textos de livros didáticos. Os(as) professores(as) levariam seus(suas) alunos(as) à biblioteca da escola, a fim de escolherem seus livros, depois fariam suas leituras na sala de aula. Enquanto essa atividade se desenvolvesse, o(a)



professor(a) chamaria um(a) aluno(a) para corrigir sua produção de texto junto a ele(a), mostrando-lhe o que precisa ser melhorado. Desta forma, a leitura adquiria sentido. Não há sentido em levar a produção para a casa, corrigi-la e devolvê-la ao aluno, sem que ele saiba dos problemas com sua escrita.

E, realmente, eu achei que aquilo era muito lógico! Então, [...] já em 1986... Quando eu voltei em agosto para a sala de aula, eu já incorporei essa metodologia de ensino, no sentido de não trabalhar tanto a gramática sistematizada... (Valério)

Ao assumir a função de supervisor de ensino em Miracatu, usou os mesmos livros e fichas do curso preparatório para capacitar professores(as) nas orientações técnicas, durante os HTPCs. Também preparou aulas sobre o ensino da Matemática, o que representou um grande desafio, porque tinha poucos conhecimentos sobre a Metodologia da Matemática. Apesar disso, procurou informações. Conhecia uma professora muito boa, que trabalhava na escola onde foi diretor, e ela o orientou sobre alguns conteúdos e confeccionou cartazes que eram levados para os cursos.

E eu me saí muito bem nessa capacitação! Eu era muito bem avaliado pelos professores, e eu consegui trabalhar em várias cidades do Estado, preparando professores de Ciclo I para o concurso. (Valério)

Posteriormente, Valério também trabalhou em cursos voltados para concursos de professores do Ciclo II (5<sup>a.</sup> a 8<sup>a.</sup> séries). Novamente, teve que resumir vários livros. Ao preparar e ministrar as aulas, aprendeu novas concepções. Enquanto isso, trabalhava com professores(as) da rede estadual, na condição de supervisor de ensino, ou assistente pedagógico. Resumia textos e livros. Fazia fichas.

Agora, o que me chama a atenção é assim... Como que eu, ao receber essas informações, eu já procurava, de alguma maneira, mudar a minha prática, como professor ou como diretor, ou como capacitador, eu conseguia receber essas informações, trabalhar essas informações, adotar isso, defender, enfim... e o que eu questiono é que outros professores não conseguem. Eu vejo uma resposta assim: é uma característica pessoal minha colocar em prática aquilo que alguém... que de alguma maneira eu considero como adequado. Eu tenho essa facilidade, essa facilidade para... quando eu leio alguma coisa, quando alguém me ensina alguma coisa, eu tenho essa facilidade de colocar em prática, quando eu tenho oportunidade, aquilo que eu aprendi. Eu não fico apegado a um paradigma do passado. Eu vejo que isso é uma característica pessoal que eu tenho, porque nesse meu trajeto de formação de professores, eu vejo que é muito, muito, muito difícil mudar práticas que os professores têm em sala de aula. (Valério)

Ao ter acesso às novas concepções sobre aquisição da leitura e da escrita, começou a divulgar as idéias de Emília Ferreiro, pelo desejo e vontade política de melhorar as taxas de aprovação dos alunos, a aprendizagem deles. No entanto, durante o tempo em que foi diretor de escola, constatou que os professores não conseguiam ter uma prática de alfabetização de acordo com essas idéias. Nessa época, uma amiga supervisora convidou-lhe para fazerem um trabalho sobre alfabetização juntos, pois soube que ele havia feito cursos do Projeto Ipê e estava defendendo tais idéias na escola.

Mas, eu percebi que os professores não mudavam, porque eles não tinham acesso a exemplos de como mudar. Então, o que é que eu fiz? Foi uma coisa, assim, também, que eu achei um tanto até ousada para a época. (Valério)

Valério pesquisou livros da Secretaria de Estado da Educação, e outros a que tinha acesso, que traziam concepções de alfabetização pautadas nas pesquisas da Emília Ferreiro. Não era fácil encontrar livrarias no Vale do Ribeira.

Retirou práticas de alfabetização do material da professora Esther Pillar Grossi, *Didática da alfabetização*, e de outros livros; elaborou uma apostila, auxiliado pela colega supervisora, que apresentava, numa certa ordem, práticas que os(as) professores(as) poderiam aplicar em sala de aula, fundamentadas nas concepções de Emília Ferreiro. Nessas apostilas, apontou a fonte de suas sugestões.

Valério afirma que não tinha condições de criar esse material e sempre acreditou que não era seu papel inventar essas práticas. Não se achava com perfil de pesquisador e escritor. Então, montou a apostila com o material que já existia, em 1991. Reproduziu esse material em mimeógrafo.

Quando voltou a S. C., como supervisor de Ensino, trabalhou com os Parâmetros em Ação – Alfabetização<sup>97</sup> e, mais uma vez, sentiu necessidade de que os(as) professores(as) tivessem essas práticas. Então, reeditou sua apostila em versão digitada. Ao realizar o Programa Letra e Vida<sup>98</sup>, antigo PROFA<sup>99</sup>, que seguem os mesmos objetivos e a mesma abordagem encontrados no Projeto Ipê, concluiu que os procedimentos que havia

<sup>97</sup> Programa de desenvolvimento profissional continuado, elaborado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, lançado em 1999, e implementado em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação. Esse programa foi destinado a professores do Ensino Fundamental, da Educação Indígena, da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

<sup>98</sup> Programa de formação continuada de professores alfabetizadores que visa, entre outros objetivos: melhorar significativamente os resultados da alfabetização no Estado de São Paulo e contribuir para a mudança de paradigmas quanto à didática da alfabetização e à formação dos professores. Apresenta a mesma estrutura e conteúdo que o PROFA, embora seu nome tenha sido modificado ao ser implementado no Estado de São Paulo.

<sup>99</sup> Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Lançado pelo Governo Federal em 2001, trata da didática da leitura e escrita.

adotado anteriormente não eram adequados, pois as práticas só poderiam ser introduzidas na sala de aula após o diagnóstico dos alunos, efetuado pelo professor. Partindo das hipóteses de escrita e leitura dos alunos, poderia proceder à organização de agrupamentos produtivos e à seleção de atividades.

Portanto, oferecer um rol de atividades aos(as) professores(as) não os(as) ajuda a promover bons resultados, se não souberem fazer o diagnóstico, montar os agrupamentos e selecionar as atividades. Ao concluir esse fato, passou a criticar sua própria apostila.

Valério esclarece que hoje há o Programa Ler e Escrever<sup>100</sup>, que chegou ao interior do Estado de São Paulo em 2009. Em 2008, ele já havia começado na área metropolitana da Grande São Paulo, e na cidade de São Paulo. Atualmente está sendo capacitado para esse programa, cujo objetivo é alfabetizar todos(as) os(as) alunos(as) de oito anos até 2010. O material do programa traz um caderno com atividades para os(as) alunos(as) e um guia para os(as) professores(as).

Mas, eu fiz a seguinte reflexão: a própria equipe da Secretaria da Educação acabou concluindo que só capacitar o professor, ensinar o professor a fazer agrupamentos produtivos, fazer o diagnóstico, não basta! Infelizmente, você precisa dar a receita para o professor! Infelizmente, sabe! Então, isso aqui, que eu já havia feito em 1991, vamos dizer assim, grosso modo, virou um livro didático. Hoje, o Programa Ler e Escrever tem lá o livro do aluno. É lógico que você tem o perigo do professor não usar adequadamente esse livro, e também as coisas não saírem de acordo com os objetivos do programa. Só que, se você deixa o professor com aquelas práticas tradicionais de silabação, de família silábica, e pior, com cópia, o desastre é maior! Por quê? Eu acho que a Secretaria da Educação, e eu também... e eu chego à seguinte conclusão: o professor do Ciclo I... talvez os outros professores, talvez não, os outros professores também... apesar de capacitação, apesar da graduação, apesar de se falar tanto em novas concepções, de como o aluno aprende, do que é construtivismo, do que é sócio-construtivismo... Eles têm práticas arraigadas, práticas cristalizadas que eles não conseguem romper. E, na minha prática de supervisor de ensino, eu observo, quando entro numa sala de aula, que o professor passa muito tempo dando atividades de cópia. E ele não consegue perceber que aquilo não traz nenhuma contribuição para a aquisição da leitura e da escrita. Ele não consegue se livrar de práticas tradicionais.

É assim... ele dá atividades diferentes, não atividades com esse nome – cópia – ele coloca lá o nome: acróstico, mas aquele acróstico nada mais é do que uma cópia! Porque ele coloca as palavras na lousa e o aluno copia. O aluno, às vezes, tem apenas o trabalho de falar as palavras que são colocadas no acróstico. Mas, o aluno não escreve antes do professor. Então, ele não sabe se o aluno sabe escrever, ou se não sabe. Ele dá atividades de cruzadinha, mas ele dá um banco de palavras, e praticamente indica qual é a palavra que vai naquela linha... Então o que acontece?

<sup>100</sup> Programa elaborado e implementado pelo governo do Estado de São Paulo, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças de até oito anos de idade, matriculadas na rede pública, até 2010. O programa prevê classes de PIC – Programa Intensivo no Ciclo, para a recuperação de alunos de 3ª. e 4ª. série, que estejam com aprendizagem defasada da leitura e da escrita. Prevê também a formação de professores que atuarão nessas salas. “Para a 1ª série do EF, o Ler e Escrever instituiu o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Bolsa Alfabetização, que permite a atuação de um aluno pesquisador nestas classes. Além disso, há o material impresso de apoio específico para a série, e a constante formação dos educadores envolvidos.” (Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Programa.aspx>. Acesso em 25/10/2009)

O aluno copia e o professor está achando que o aluno está aprendendo... E, aí, na avaliação externa, o aluno se sai muito mal. Percebe? Depois, o aluno não produz texto. E o professor não entende porque... Ele não sabe trabalhar com turmas heterogêneas. Então, ele quer uma atividade que possa servir para a classe toda! E a atividade que ele consegue dar, que ele tem um controle da classe toda fazendo, é a atividade que ele vai dirigindo! Então, como é que nós vamos conseguir alfabetizar alunos, com oito anos, com essas práticas? É muito complicado! E isso eu constatei visitando salas de aula durante todos esses anos, embora eu não tenha tempo para visitar tanto, como deveria, visitar sala de aula, mas, nas poucas vezes que eu fui, você constata isso! E professores novos, professores mais antigos... não vou falar que são todos... Alguns professores conseguem fazer coisas interessantes... Mas, infelizmente, na escola brasileira, a atividade de cópia está muito presente! Ou então, atividades de interpretação de texto, atividades, assim, em que o aluno não pensa! Nesse sentido eu acho que... essa apostila é mais interessante do que essas práticas tradicionais. (Valério)

Recentemente, Valério voltou a distribuir sua apostila, devido às reuniões planejadas com professores(as) do 2º. ano (1ª. série). Os(as) professores(as) avaliaram o caderno do aluno, do *Programa Ler e Escrever*, como sendo bom, mas analisaram que é preciso “recheá-lo”.

Então, eu estou imaginando: nós temos agora que trabalhar com eles que eles podem sim recheiar esses livros, mas com atividades interessantes. Agora, o livro do aluno só tem atividades que proporcionam uma reflexão para o aluno. Porque esse material foi muito bem feito! Posso afirmar que não é qualquer material. Inclusive, eu acredito que o mercado editorial, em pouco tempo, vai começar a lançar livros idênticos a esse caderno do aluno. Tenho quase certeza disso!

A gente não sabe aproveitar essas oportunidades, não sei se por ética, não sei se por incapacidade... Mas, veja, se a gente fosse uma pessoa oportunista, pegaria esse material do aluno, aquelas atividades... mudaria as palavras e os probleminhas ali, levava numa editora... Eu tenho certeza, que dentro de pouco tempo, o mercado editorial vai estar repleto de livro didático para as séries iniciais usando esse material, que hoje o Estado está propondo, e com o nome dos autores... E muita gente vai ganhar dinheiro encima disso, né! (Valério)

O professor Valério avalia que o material é realmente muito bom, e considera ótimo que os(as) professores(as) “recheiem” sua programação, pois enfatiza que são melhores que as apostilas de alguns colégios particulares, que são compradas por certas prefeituras e valorizadas pelas famílias dos alunos.

E eu confesso: eu não conheço, mas eu tenho quase certeza que aquilo não presta, sabe? E, um dia, eles vão se conscientizar que aquele material não é um material bom.

E, quando você trabalha essas questões com professores, sempre... sempre não, algum professor levanta e fala assim: “Ah, mas, antigamente se alfabetizava com cartilha, e as pessoas aprendiam!” Então, eu também aprendi a dar uma resposta, não sei onde que eu aprendi essa resposta, mas eu sei que aprendi, nessas capacitações todas. Aprendi assim: “Mas não por causa do método, mas apesar do método.” Agora, eles não conseguem pensar que parte dessas crianças não aprende! (Valério)

Há pouco tempo, Valério conta que os resultados do SARESP<sup>101</sup> de 2ª. série demonstraram que 9,8% dos alunos, com oito anos de idade, não haviam aprendido a ler e a escrever até o final do ano. Isso corresponde a 20.000 crianças no Estado de São Paulo. Por isso, acredita que essas crianças necessitam de material diferenciado. Ele diz não acreditar que essas crianças sejam incapazes de aprender a ler e a escrever com oito anos. Não pode aceitar isso! Portanto, sente a necessidade de levar esses(as) conhecimentos(as) aos(às) professores(as), mas aprendeu a fazer isso de maneira mais elegante, delicada, pois compreende que não é fácil mudar paradigmas.

Mas, a gente precisa fazer com que o professor vá modificando as suas práticas.

Infelizmente, ele vai fazer isso com o livro que ele recebeu do... Porque o ideal não seria isso! O ideal seria o professor, tendo aprendido essas concepções, essas pesquisas, ele deveria elaborar o seu material, de acordo com as necessidades do aluno, de acordo com o agrupamento produtivo, que são bem as concepções que estão no curso PROFA, ou Letra e Vida.

Infelizmente, a gente vai ter que defender esse material, porque não teve outra saída, sabe, não teve outra saída!

Agora, eu entendo também que o professor não faz isso por maldade, por má fé... eu sei. É que o professor exerce uma atividade muito peculiar... É uma profissão que pressupõe que você teve acesso com alguém dessa profissão. Não sei se as pessoas param para pensar nisso, porque o professor já foi aluno, de um outro professor. Diferente do advogado, do médico que, necessariamente, não teve na infância, um advogado, um médico para instruí-lo. Um economista...um mecânico... (Valério)

Valério entende que os(as) professores(as) tiveram alguém que adotaram como modelos; compreende que, no Ciclo I, a maioria dos(as) educadores(as) é constituída por mulheres professoras, que sempre têm várias atribuições, além da profissional.

Eu brinco com elas que elas tem a casa, elas têm marido, elas têm filhos, elas têm papagaio, têm cachorro... Eu sempre brinco com elas assim... “Eu entendo”, eu falo para elas, “Eu entendo que vocês não têm tempo! Porque eu sou solteiro, eu não tenho filhos, eu moro com minha mãe, e eu não cuido de casa, eu não faço compra em supermercado, eu não preciso pagar nada, água, luz, apenas meus gastos pessoais... Eu ajudo em casa financeiramente, mas eu não tenho as preocupações de administrar uma casa. E eu não tenho tempo para estudar! Então eu falo: “Como é que vocês podem ler um bom texto, ter acesso a uma literatura, a um texto de psicologia educacional, ter tempo de preparar uma aula?” (Valério)

Sabe que a vida das professoras é difícil. Muitas acumulam cargos, têm filhos, marido, administram a casa, o que, talvez, justifique a necessidade de receberem uma orientação mais ou menos preparada.

---

<sup>101</sup> Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Uma outra coisa: parece que o ser humano... alguns seres humanos, têm dificuldade para inovar. Eles ficam mais... É muito mais cômodo você ficar preso naquilo que você já sabe, e não adotar uma coisa que você ainda está não sabendo muito... você fica assim... desequilibrado... isso pode trazer algum transtorno, uma inquietação... E as pessoas não gostam de mudar.

Outra coisa é que a equipe gestora nem sempre apóia a mudança. Então, elas têm medo das coisas não saírem certas, adequadas, e sofrer uma cobrança. Outra coisa, os pais. Eles não têm uma facilidade... porque quando eu mudei a minha prática de Língua Portuguesa, um cuidado que eu tive foi informar os pais dessa mudança. Eu informei... e aos alunos também. Agora, eles [professores] pensam que os pais podem questionar... Outra coisa é que a quantidade de alunos em sala de aula, também, nem sempre ela é adequada. Nós temos aí as classes com 30 alunos. Eles têm alunos com diferentes histórias e com diferentes problemas, e eles não conseguem administrar esses problemas, eles não conseguem entender que uma aula bem preparada vai ajudar na solução de muitos problemas que acontecem na sala de aula... Professores com histórias diferentes, com perfis diferentes, com personalidades diferentes... Mas, nós temos professores bons também, professores que mudam, que nós procuramos apoiar.

Agora, uma prática que eu vejo que nós não temos, e que nós precisaríamos adotar isso... inclusive, aprendi num curso de Didática, não sei bem, mas acho que foi num curso de Didática... [procurando material] num evento de Didática que eu fui em Registro, uma vez... e o capacitador falou que... E, na época, ele apresentava um trabalho de Didática realizado com bons professores. Nós não estudamos, eu vejo, boas práticas dos professores, boas práticas, práticas que dão certo... nós, muitas vezes, não valorizamos, nós não estudamos, nós não levamos para outros professores. Nós precisamos pensar um pouquinho sobre isso! (Valério)

Em 1995, Valério participou de um evento na Universidade Federal de São Carlos, intitulado *Formação de professores: tendências atuais*, pois a rede estadual foi convidada e ele acompanhou professores, que foram ao evento em horário de serviço. Lembra-se que, nessa ocasião assistiu a um workshop sobre Histórias de Vida, e à palestra da professora Maria da Glória Pimentel, já falecida, que era professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ela falou sobre seu livro *O professor em construção*, e Valério simpatizou-se muito com essa professora. Ele explica que ela pesquisou os bons professores da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, e foi assistir às aulas deles. Para Valério, foi um trabalho fantástico!

Uma coisa que parece ser tão simples, e de grande importância! E eu não sou de comprar livros, porque geralmente os livros a gente encontra, empresta de bibliotecas... a biblioteca da Diretoria é muito boa, das escolas, enfim... Mas, esse livro eu fiz questão de comprar. E esse livro eu já li, já reli, de vez em quando eu pego... e eu concordo com ela! O professor está em construção! E nós também estamos em construção. Eu adoto isso, adoto sempre... nós estamos em construção, sempre vamos precisar aprender mais... (Valério)

Valério esclarece que, não somente os cursos e orientações técnicas, fornecidos pela Divisão e pela Delegacia de Ensino, mas também os eventos – congressos, reuniões, simpósios – dos quais participou, contribuíram para sua formação. A Delegacia de Ensino

percebia que ele, enquanto diretor de escola, apreciava essas oportunidades, essas concepções difundidas pela Secretaria de Estado da Educação.

Quando passou a atuar como supervisor de ensino, freqüentou vários eventos sobre alfabetização, e capacitações sobre propostas curriculares, que a Secretaria da Educação patrocinava. Ao responsabilizar-se pelo conteúdo de Arte, ia também aos eventos relacionados a esta área do conhecimento. Na Delegacia de Ensino de Miracatu ficou responsável pela Educação Especial, com a qual trabalha até hoje.

Considera um privilégio poder investir em sua formação gratuitamente.

Então, eu tenho consciência que eu sou um profissional privilegiado em relação aos meus professores. Eu tenho essa consciência... que as condições de trabalho que eu tenho são muito mais favoráveis do que as condições que um professor tem. Eu tenho plenamente essa consciência. (Valério)

Valério justifica que deixou de ser formador contratado por empresa, que preparava professores para concurso, porque precisava estudar muito, ao mesmo em que exercia cargos de diretor e, depois, supervisor. Preparar o material e viajar era bom, mas, com o tempo, percebeu que aquela situação o preocupava, pois tinha tendência de buscar a perfeição, fazer tudo da melhor maneira possível. Admite que isso pode ser uma falha sua...

[...] mas eu já cheguei a uma certa idade em que eu procuro fazer as coisas que eu acho que eu tenho que fazer, e não o que os outros falam que tem que ser, sabe? Se eu acho que é certo, eu faço. Se eu acho que não é, eu não me importo muito. Então, por exemplo, após uma capacitação, é desejável que o capacitador passe uma avaliação para as pessoas avaliarem. Eu não tenho esse hábito, porque eu acho que isso é perder tempo... posso estar errado, não sei. Porque eu consigo me avaliar, eu sei o que é que eu poderia ter feito de melhor, e também eu sei todo o esforço que eu fiz para apresentar o melhor que eu podia. Dentro daquelas condições que eu tinha, eu fui lá e fiz. Por exemplo: na terça-feira agora eu vou fazer um HTPC para trabalhar déficit de atenção e hiperatividade, numa escola que está com esse problema. Então, a escola tem um aluno, dois, não sei bem, com esse problema, e me convidou para fazer uma palestra sobre isso. Para trabalhar isso eu já fiz uma pesquisa de como eu devo organizar essa capacitação. E eu pensei em levar vídeo... mas aí eu fui ver o vídeo... o psiquiatra fala que isso é uma doença, e eu já não posso falar que isso é uma doença! Eu não tenho muitos conhecimentos sobre esse assunto, mas eu não acho que hiperatividade seja uma doença! Aí, eu vou levar isso para os professores? Então, eu vou pesquisar outras coisas... e aí montei slides para serem apresentados em data-show, e acho que fica adequado fazer uma apresentação desse jeito. Eu não vou ler o texto, mas eu vou fazer uma apresentação, e conforme o slide vai... eu vou passando o slide, eu vou recheando, vou explicando e vou introduzindo outras coisas.

Eu acho que isso é o adequado para essa situação! Eu não posso, em duas horas de trabalho, querer montar uma oficina, mesmo porque eu não tenho nem mesmo condições para fazer isso! Eu fui muito pouco capacitado sobre esse assunto.

Então, eu não acho também certo, depois... “o que é que vocês acharam...” Eu não sei! Eu acho que eu mesmo consigo me avaliar. E eu tenho essa tendência de querer fazer sempre o melhor! (Valério)

Quando lecionava para os professores que preparavam-se para concursos, fazia questão de trabalhar bem. Adotava a prática de utilizar questões de concursos passados, sobre os conteúdos que estava trabalhando, a fim de repertoriar os professores quanto aos tipos de teste. E eles gostavam muito disso.

Revela que poderia ter continuado na Central de Cursos, pois ofereciam bom salário, pagavam transporte, alimentação e estadia em hotel. Mas, a preocupação gerada pelo trabalho prejudicava sua saúde. Então, resolveu desistir da atividade.

Então, eu também tive a coragem, e a ousadia de falar: “Não quero mais! Não dou conta! Não vou prejudicar minha saúde!” e eu acho isso uma coisa boa, eu poder fazer opções. Eu não sou obrigado a ter um trabalho que está me prejudicando. Então, eu parei com essa prática, e não procurei mais assim... (p. 51)

Recebeu vários convites para continuar atuando nesses cursos, mas não aceitou. Descobriu alguns problemas de saúde que limitavam suas ações, e se manifestavam em ocasiões de estresse ou pressão. Aprendeu a lidar com seus problemas e aceitar que não pode ter muitas atividades.

Na Delegacia de Ensino de S. C., Valério conheceu uma supervisora que tinha muito conhecimento sobre alfabetização; mais conhecimentos do que ele. Era uma grande estudiosa no assunto e, de início, ela resolveu trabalhar com ele, ajudando-o. Depois, pareceu querer trabalhar sozinha, talvez por ter percebido que ele não tinha tantos conhecimentos. Ele acabou se acomodando a essa situação, pois tinha iniciado o curso de Direito, e percebeu que não conseguiria fazer um trabalho sistemático de capacitação de professores(as), e levar a faculdade adiante.

A faculdade exigia muito dele. E tinha uma expectativa em relação ao curso, contrária àquilo que presenciou. Encontrou salas lotadas de alunos, que inviabilizavam o diálogo, a discussão, o debate. Os(as) professores(as) explicavam a matéria, mas não tinham formação pedagógica. Eram juizes, procuradores, advogados, delegados. Encontrou dois bons professores. Os demais eram tradicionais e exigiam que decorassem a doutrina. Por isso, tinha que estudar muito.

Nessa época, Valério já trabalhava com professores(as), da rede estadual e da rede particular, a temática da avaliação. A abordagem que defendia sobre esse tema era



contrária à forma como seus(suas) professores(as) da faculdade procediam. Não havia espaço para questionamento, o que lhe causava incômodo. Por essas razões, não foi fácil fazer a faculdade de Direito. Como seria complicado conduzir o projeto de alfabetização concomitante ao curso, considerou melhor que outra pessoa trabalhasse a temática.

Na faculdade de Direito, os(as) professores(as) exigiam a memorização, e ele sabia que o ideal seria realizar um trabalho que reunisse a legislação, a doutrina e a jurisprudência. Para Valério, a avaliação deveria compreender o uso de situações-problema para que os alunos, em posse desses três conhecimentos, resolvessem os casos. Dois professores até adotavam essa prática. Os alunos podiam consultar todo o material que tinham para resolver as situações-problema, ou elaborar uma peça de Direito durante as avaliações. Mas, a maioria exigia a memorização, a decoração, o que Valério considerava péssimo, porque sabia que esse trabalho não era adequado.

Lembra-se que se desempenhou bem no exame da Ordem, pois decorou dezenas de questões e respostas oferecidas por um professor; depois precisou elaborar uma peça de Direito e foi bem sucedido. Devido ao bom resultado nessas provas, não precisou fazer o exame oral, que aterroriza os alunos.

Logo que iniciou seus trabalhos na Delegacia de Ensino de S. C., em 1991, a temática da avalia o estava muito presente. Crescia o número de pais de alunos que recorriam contra a reprova o na justiça. Alguns casos chegavam até o Conselho Estadual de Educa o, o qual dava razão para os alunos. O Conselho oferecia parecer favorável   aprova o daqueles que haviam sido reprovados pela escola, pois esta não havia trabalhado adequadamente a avalia o.

E aí eu fazia uma rela o com aquela história da supervisora, que me chamou a aten o... Só que ela também não tinha feito praticamente nada para me informar dessas questões. Então, eu fazia essas rela es. (Valério)

Ao chegar   Diretoria de S. C. encontrou supervisores(as) mais velhos, e o tema da avalia o era considerado nobre. Como tinha a tendência de atuar mais no plano pedagógico da supervisão, desejou trabalhar a temática da avalia o. Mas, foi coibido por seus(suas) colegas de trabalho. Uma diretora havia solicitado sua ajuda para oferecer orienta es sobre avalia o em sua escola, mas foi impedido de realiz -la.

Então, eu estou contando para mostrar que as coisas não são tão fáceis! Eu fui proibido! Eu acho que até eu cheguei a fazer essa palestra, mas depois tive a aten o chamada, porque esse tema era um tema considerado nobre, e os outros

queriam trabalhar esse tema! Agora, eu nunca cheguei a entender porque é que as pessoas não se uniam, então e “Vamos traçar um trabalho”, se isso era uma dificuldade, se isso era um problema, então “Vamos! A Diretoria vai trabalhar a questão de avaliação. Nós vamos trabalhar o que cada um vai fazer...” Não! Era mais fácil atacar quem estava querendo fazer um trabalho sobre o assunto! E aí, nós tivemos alguns conflitos dentro da supervisão, e tudo o mais, por causa dessas questões, e esse trabalho não pôde, de início, ser realizado. (Valério)

Após esse desagradável acontecimento, houve uma reunião na Divisão Regional de Ensino, e Valério explicou que, em sua cidade, as pessoas estavam com um entendimento equivocado sobre o tema da avaliação, julgando que ele não pudesse ser trabalhado. Sugeri que promovessem uma capacitação sobre o assunto, a fim de que pudessem organizar um trabalho sobre a temática. Sua idéia deu certo. Sua solicitação foi atendida e foi convidado, junto a uma outra supervisora, para trabalharem os recursos relacionados à avaliação.

Ofereceu muitas orientações sobre o assunto; recebia capacitação que a Secretaria da Educação custeava e elaborava seus cursos. Utilizou a publicação *Idéias*<sup>102</sup>, número oito, em seus cursos. Foi o caminho que encontrou para “dar a volta por cima” no conflito.

Mas, é assim, quando você começa um trabalho diferenciado, você parece que é alvo de despeito, de inveja... Quando tem uma pessoa mais jovem chegando, isso causa um certo mal estar. Mas, com o tempo, eu fui encontrando o meu caminho, eu tive que enfrentar outras dificuldades... e eu tenho um perfil de partir para a briga, para a luta, mesmo, quando eu não concordo com as coisas... Enfim, procuro algum caminho para conseguir o que eu estou querendo... Que é algo que eu trago lá da minha infância. [...]

Então, quer dizer, aquele menino, lá do sítio, que já era briguento também, que era chato, enfim... ele continua me acompanhando até hoje! É lógico que a gente vai melhorando, vai ficando mais maduro, tem briga que não vale a pena comprar, que você recua, você fica quieto, você dá uma de tonto... Mas, tem coisas que você vai à luta, enfim, são coisas que vão acontecendo na vida... (Valério)

Enquanto supervisor da Educação Especial, na Diretoria de Ensino de S. C., Valério foi, praticamente, o único a trabalhar a temática da inclusão. A pessoa que o acompanhava no trabalho nem sempre tinha condições de contribuir. Então, fez várias capacitações nessa área, e ainda faz. É um trabalho que deseja conduzir mesmo depois da aposentadoria, até a morte.

---

<sup>102</sup> “A revista *Idéias* surgiu em 1988 na Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em decorrência da criação do Centro de Debates Educacionais, espaço dinâmico de estudos, debates, aprofundamento, socialização e divulgação de experiências e conhecimentos sobre questões ou desafios fundamentais para a democratização do ensino.” (Disponível em: [http://www.educacao.sp.gov.br/podio/049\\_e.htm](http://www.educacao.sp.gov.br/podio/049_e.htm). Acesso em 25/10/2009).

Por algum tempo, Valério deixou a temática da alfabetização sob a responsabilidade de uma supervisora. Ele recorda que, no momento em que Rose Neubauer<sup>103</sup> assumiu a Secretaria da Educação, ela considerou que as escolas deveriam ser municipalizadas, e providenciou a reorganização<sup>104</sup> da rede de ensino. Nesse processo, Valério foi chamado pela dirigente de ensino para participar da reorganização em sua cidade. Junto a uma supervisora, fez estudos sobre as distâncias entre as escolas, e atuou fortemente nas decisões, que envolveram também os(as) diretores(as).

Sabia que essa mudança trazia transtornos a professores(as), pais/mães e alunos(as), mas não houve polêmica sobre isso em sua cidade. De um ano para outro, alunos(as) e professores(as) mudaram de escola.

Eu falei: “Como é que nós vamos fazer um trabalho, tirando aluno daqui botando para lá... professor daqui, indo para lá...” Então, eu verifiquei que seria uma possibilidade que não adiantaria lutar contra, porque se eu não fizesse esse trabalho, o outro iria fazer! [...] Então, o que é que eu pensei? Já que tem que fazer, vamos fazer de um jeito muito bem feito, para amenizar o máximo... Tanto é que na nossa Diretoria não tivemos grandes questionamentos. [...] Mas, esse trabalho foi feito por que? A Secretária já imaginava fazer a municipalização! Porque, ao deixar a escola de primeira à quarta séries, ela entregava essas escolas para o prefeito. (Valério)

De acordo com Valério, por causa dessa política, as discussões sobre alfabetização foram deixadas de lado, durante um certo tempo, pois o Estado intencionava entregar todas as escolas de 1ª. a 4ª. séries para as prefeituras. Mesmo assim, nunca deixou de estudar o assunto.

No início do século XXI, quando sua parceira de trabalho se aposentou, ficou com a incumbência de trabalhar a temática da alfabetização. Com o surgimento do Programa Letra e Vida, assumiu sua condução, pois tratava-se de algo sério, embora não tivesse a intenção de desenvolvê-lo. A dirigente pediu que fosse o supervisor e formador responsável pelo programa.

Valério declara que teve a oportunidade e o privilégio de participar da implantação da maioria dos grandes programas e projetos da Secretaria de Estado da Educação, como: Ciclo Básico – Alfabetização, PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança, Escola Padrão, reorganização da rede física, Escola de Tempo Integral, Programa

---

<sup>103</sup> A profa. Dra. Rose Neubauer, formada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foi secretária da educação do Estado de São Paulo, no período entre janeiro de 1995 e abril de 2002, durante a gestão do governador Mário Covas.

<sup>104</sup> Essa reorganização da rede refere-se à separação feita entre escolas que ofereciam o Ensino Fundamental. Algumas passaram a receber apenas alunos de 1ª. a 4ª. série, outras receberiam alunos de 5ª. a 8ª. séries.

Ler e Escrever, inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, TV Escola, Propostas Curriculares, Escola da Família.

Em 2001, sua Diretoria de Ensino foi convidada para implantar o *Projeto Mão na Massa*, no Ciclo I do Ensino Fundamental, sobre o ensino de Ciências nas séries iniciais, em parceria com o CDCC/USP<sup>105</sup>. O projeto foi iniciado na França e Valério, mesmo sem formação na área, ficou responsável pelo projeto. Em 2002, fez parte de um grupo de educadores(as) do Estado de São Paulo e do Rio de Janeiro que estiveram na França para conhecer o projeto, com tudo pago pela Academia Brasileira de Ciências e pelo Governo Francês. Pela primeira vez em sua vida, saía do país. E isso foi muito importante para sua formação. É muito raro um(a) supervisor(a) de ensino conseguir fazer curso no exterior. E ele teve essa oportunidade.

Valério encara os projetos e programas da Secretaria de Estado da Educação como ações que objetivam melhorar o atendimento aos(às) alunos da escola pública, considerando que a rede não tinha, e não tem até hoje, estrutura para atender a todos, com qualidade, principalmente após a universalização do ensino público, iniciada no final dos anos de 1970.

Sabe que os programas tiveram e têm aspectos positivos e negativos, mas foram, e são, programas e projetos necessários. Acredita que há muito ainda a ser feito para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas públicas, como: valorização salarial dos professores, escola de tempo integral para o Ensino Fundamental e Médio, garantia de capacitação em horário de trabalho para todos(as) os(as) professores(as), diminuição da quantidade de alunos nas classes, construção de uma coordenação pedagógica nas escolas, em condições de acompanhar e orientar a implantação do currículo, etc.

Enfatiza que todas as capacitações, projetos e programas foram importantes em sua história de vida, e que contribuíram imensamente para que ele modificasse sua visão de escola, educação, mundo. E é feliz por isso. Acredita que precisa oferecer sua contribuição para a formação de professores para que estes também possam ver a educação com outros olhos, e para que ajudem na melhoria da educação brasileira.

---

<sup>105</sup> Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo. Objetiva estabelecer um vínculo entre a comunidade e a universidade, a fim de facilitar o acesso da população aos meios e resultados da produção científica e cultura. Maiores informações são encontradas no site: <http://cdcc.sc.usp.br>

## APÊNDICE H – A história de José

José nasceu em 1944, em uma cidade da região metropolitana de São Paulo e, em 1948, aos quatro anos de idade, foi matriculado no Jardim da Infância por sua mãe, algo raríssimo de ocorrer naquela época. Até os dias de hoje, José se questiona sobre as razões que a levaram a essa decisão. No entanto, no decorrer de seus relatos, esclarece que era considerado muito levado e, por isso, necessitava de uma educação disciplinadora, o que poderia ser compartilhado por uma instituição de ensino, tão tradicional quanto a socialização familiar.

Ele declara que nasceu em um contexto italiano, no qual o pai, comerciante, e a mãe, dona de casa, imigrantes italianos, recebiam frequentemente pessoas de sua comunidade, que mantinham a cultura e a linguagem de seu povo, típicas da região Toscana, na Itália. Por isso, em primeiro lugar, José aprendeu a falar italiano, depois dominou o português. Devido a esse intenso contato, ao viajar para a Itália, aos 28 anos, em 1972, surpreendeu as pessoas com quem conversava pela fluência e pelas características regionais de sua linguagem. Com imensa satisfação, José se recorda da culinária, das músicas, do cinema italianos, com os quais convivia cotidianamente.

Assim como sua educação familiar, sua trajetória de escolarização foi muito tradicional, desde o Jardim da Infância, realizado em uma instituição católica, conduzida por freiras salesianas.

Nós temos uma foto todos em frente à Catedral de S. A., com os alunos perfilados, e as freiras e... Interessante, que eu tinha uma imagem, assim... eu olhava as freiras todas de preto, com aquele chapéu assim... aquele babador branco, e claro, eu era muito pequeno. Eu olhava para cima e tinha a impressão de que a freira era gigante, porque ela não acabava nunca... (José)

Algumas lembranças sobre esse período da infância se destacam na memória de José, como a exigência de discrição e polidez ao solicitar o uso do banheiro. Nesta situação, as crianças deveriam pedir para irem ao “quartinho”, pois não poderiam utilizar a palavra “banheiro”. Outra prática institucional das freiras, que marcou suas recordações da infância, e pode ter representado uma forte influência em seus procedimentos de professor, foi a habilidade que detinham para escrever e desenhar com beleza, de forma artesanal.

Lembra-se, com detalhes, do Grupo Escolar<sup>106</sup>, primeiro e único de sua cidade, o qual exerceu grande força sobre ele. Sua casa estava situada na mesma quadra da escola, e algumas professoras moravam no mesmo bairro que ele, o que favorecia o acompanhamento de tudo que ocorria no contexto escolar, por parte de sua mãe. José ressalta que sua mãe analisava o perfil de todas as professoras, a fim de garantir que os filhos não permanecessem com aquelas que fossem “boazinhas”. A professora deveria ser enérgica, a exemplo da educação disciplinadora e tradicional que ele e seu irmão recebiam em casa. O que não era exigido para a educação de suas irmãs, pois eram comportadas.

Então eu fiz o grupo escolar, e ela era “supervisora”... minha mãe, dona de casa, “supervisionava” se as professoras eram suficientemente bravas para ela ficar contente, porque na escola era a imagem... quer dizer, a gente não tinha trégua! Era brava em casa e a professora igual! (José)

José ressalta ter uma memória muito grata do primário. Ele se lembra de cada professora, seus nomes, a aparência de cada uma, suas aulas e salas, detalhes de suas didáticas. No entanto, uma foi especialmente marcante: a professora da segunda série. Esta professora, de acordo com José, era a rigurosidade em pessoa; mostrava-se sempre sisuda, bem vestida, e seguia os rituais escolares disciplinadores daquele momento histórico, ou seja, exigia a organização das crianças em filas, numa ordem crescente de tamanho, na qual a distância entre uma e outra era marcada pelo tamanho do braço. Sua exigência se estendia ao asseio do corpo, a uma seqüência de gestos para sentar nas carteiras, ao cuidado com o material escolar. A própria professora encapava caprichosamente os cadernos de seus(suas) alunos(as).

Tem uma foto minha, com a turma e ela...[...] Porque estão perfilados, todos, de “escadinha”, Dona I. no centro, rigorosamente de tailler, aquela cara bem fechada... você não via um dente! E ela era muito rigorosa! [...]E esse movimento hoje, a leitura que eu faço dele, é muito interessante, porque elas saíam da sala dos professores, e eram professoras bem postas, bem arrumadas, classe média... e elas nos levavam... E, Dona I. já tinha um ritual, que precisava ficar na fila, os menores e os maiores. E a gente esticava o braço direito, tinha que ficar com essa distância um do outro. E ela já batia o olho: se nós estávamos impecavelmente penteados, limpos, arrumados, sapato engraxado! Não satisfeita, quando chegava na porta da sala de aula, ela se colocava em pé, e ia passando um a um. Ela olhava de baixo para cima, para ver se nós estávamos rigorosamente limpos, organizados... (José)

---

<sup>106</sup> O Grupo Escolar oferecia o Ensino Primário, correspondente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (Ciclo I).

Embora caracterize todo o seu percurso de escolarização como tradicional, José explica que o ensino no Ginásio<sup>107</sup> foi menos rigoroso, possibilitando-lhe a oportunidade de manifestar um comportamento menos disciplinado na escola, o que obrigou sua mãe a responder inúmeras reclamações.

De seus estudos no Ginásio, José ressalta a importância de um excelente professor de Ciências, que era geólogo e sempre carregava uma mochila com minerais para as aulas. A competência deste professor e a riqueza de suas aulas despertaram em José o sonho em ser geólogo, principalmente após uma visita ao museu de geologia da Universidade de São Paulo, organizada pelo professor, que o impressionou de maneira extraordinária. Sob sua influência, José iniciou uma coleção de minerais, que passou a estudar e identificar, apoiado pela família, que valorizava atitudes de estudo.

E virei um colecionador... aliás como tudo que eu faço na vida... que eu começo, eu vou fundo. Aí, eu comecei a colecionar minerais, não só colecionar, como estudar; não só estudar, como classificá-los. E a minha família, de um jeito ou do outro, começou a dar força para aquilo! Bom, para resumir, eu consegui, na minha casa, organizar uma coleção de mineralogia que era invejada na cidade. Eu não só colecionava, como sabia tudo! (José)

Apesar de toda a paixão e envolvimento de José com esse tipo de conhecimento, seus planos de se tornar geólogo não puderam ser concretizados. A família não tinha condições de enviá-lo a uma escola em São Paulo para iniciar estudos nesta área. No entanto, uma professora de Latim, que também lecionava no Ginásio, recomendou à mãe de José que o encaminhasse à Escola Normal, pois observava que ele se tornaria um excelente professor. Resolveram, então, que ele entraria para a Escola Normal.

José nos conta que, a partir de suas práticas, a Escola Normal, tão tradicional quanto os níveis de escolarização anteriores, incutia em seus(suas) futuros(as) professores(as) a idéia de que estavam adquirindo um conjunto de conhecimentos que, em determinado momento, seriam aplicados em sala de aula.

Eu estava impregnado do paradigma tradicional de conhecimento! [...] desse paradigma que vincula primeiro o saber da teoria, e depois você vai aplicá-la à prática. (José)

Ao concluir seus estudos na Escola Normal, José começou a trabalhar como professor substituto, e reencontrou algumas professoras que haviam lecionado para ele no Grupo Escolar, e que ainda não se encontravam aposentadas. Deste curto período de tempo,

---

<sup>107</sup> Referente ao Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. séries).

José se lembra que as professoras sentiram-se orgulhosas em vê-lo trabalhar junto a elas, pois o antigo aluno retornava à escola como professor.

Em 1964, José realizou um curso de Aperfeiçoamento e assumiu uma Classe de Emergência<sup>108</sup>. Neste momento histórico, década de 1960, configurado pela industrialização e urbanização crescentes, pôde-se constatar a grande expansão da escola pública, ou seja, sua democratização quantitativa, devido à chegada de um considerável número de migrantes às cidades em desenvolvimento. As famílias, que chegavam em busca de emprego e melhores condições de vida, demandavam vagas nas escolas para seus(suas) filhos(as), o que obrigou o governo a realizar um recenseamento das crianças nas áreas periféricas da cidade. José participou desse recenseamento, percorrendo bairros ainda não asfaltados, a fim de registrar o nome e a idade de cada criança. Posteriormente, a Delegacia de Ensino selecionava um local e construía barracões de madeira, chamados de Classes de Emergência, para oferecer ensino escolarizado aos(às) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as). Houve grande proliferação destas classes.

Ao iniciar a docência nessas classes, José se depara com um imenso desafio, perante o qual constatou que sua formação na Escola Normal não havia lhe oferecido condições de entender e agir diante da realidade que se encontrava nas Classes de Emergência: o universo das classes populares. Ele se sentia indignado por ter se desempenhado tão bem enquanto aluno, e não atingir o mesmo sucesso enquanto professor. Refletiu que o curso de formação não havia lhe preparado para atuar. Sentiu-se frustrado por não conseguir alfabetizar as crianças e resolveu buscar ajuda com as antigas professoras do Grupo Escolar. Nesta situação, José identifica um interessante paradoxo.

Porque, ao invés de eu trazer o novo da Escola Normal, eu tive que voltar ao velho grupão, pedir orientação pra alfabetizar do jeito que eu havia sido alfabetizado, que era na base da “A pata nada”! Se bem que eu já tinha tido uma experiência. Eu morei um ano em Minas Gerais com a minha avó, e eu tinha umas primas que faziam Escola Normal, e uma delas já tinha me alfabetizado [...] (José)

José nos conta que se revelou um bom professor primário tradicional, ao reproduzir tudo que havia vivenciado: a ordem, a disciplina, o conteúdo, a estética. Ele elaborava diários e semanários de aula que eram vistoriados regularmente pelo diretor da

---

<sup>108</sup> Salas de aula criadas em caráter emergencial para atender à demanda imediata de comunidades, localizadas na periferia urbana ou na área rural. Estas classes funcionavam em galpões, barracões de madeira, salões paroquiais e outros espaços que pudessem acomodar turmas de estudantes, de maneira isolada ou agrupada. Com o tempo, alguns conjuntos destas classes se transformaram em escolas isoladas, grupos escolares e, após a Lei 5692/71, em escolas de 1º. e 2º. Graus.



escola, o qual registrava elogios sobre o planejamento cuidadoso de José. Esse cuidado, com a organização da forma e do conteúdo a ser ensinado, acompanhou José até a universidade, o que poderia ser comprovado pelos escritos que deixava na lousa, e causava admiração de seus(suas) colegas(as).

Eu recebia elogios escritos! Porque eu não só planejava, como eu ilustrava tudo, eu exemplificava tudo... (José)

Em 1965, José inicia o curso de Pedagogia em uma conceituada universidade privada de São Paulo, que também se mostrava tradicional, mantendo duas atividades concomitantes: a docência, no período da manhã, e os estudos de graduação, à tarde. Em 1969, completa sua formação com Orientação Educacional. De acordo com José, a Pedagogia completava seu ciclo de escolarização tradicional, no sentido clássico e no sentido arcaico. Entretanto, a partir de diferentes experiências de ruptura, José foi se desvincilhando de alguns aspectos dessa formação, e mantendo outros, como a valorização do ato de estudar, a organização intelectual, o cuidado estético com o trabalho.

Enquanto realizava seus estudos de Pedagogia, José ingressou como professor efetivo<sup>109</sup> na rede estadual paulista de ensino. Devido à sua curta experiência como educador, ele não acumulava pontos suficientes para obter vantagem na escolha de uma sala de aula próxima, ou dentro, de sua cidade. Neste caso, não lhe restaram alternativas, a não ser assumir uma classe localizada em escola masculina e rural, pertencente a um pequeno município, muito distante de sua cidade. A distância acarretou alguns problemas com a universidade, pois precisou afastar-se das atividades acadêmicas por alguns meses, até que pudesse retornar à sua cidade, por meio de remoção a uma outra escola. Tinha direito a algumas faltas, mas deveria realizar a leitura das obras indicadas pelos(as) professores(as), bem como os trabalhos necessários à avaliação de seu desempenho. Neste período estudou muito, aproveitando o tempo que lhe sobrava após as aulas.

José declara que seu despertar, ainda que inconsciente, para a educação continuada de professores(as) se deu neste período da carreira, enquanto lecionava na escola rural e se hospedava em um pequeno município, ao qual a área rural pertencia. Nesta humilde cidade conheceu, aproximadamente, outros(as) 25 professores(as), que haviam deixado suas famílias, amigos(as), esposos(as), para construir suas carreiras como educadores(as) na rede estadual.

---

<sup>109</sup> Professor aprovado em concurso público que adquire estabilidade no cargo.

Nesta pequena cidade, sem calçamento e asfalto, havia poucas construções, como a igreja e o hotel onde os(as) professores(as) moravam, cujo prédio apresentava uma parte de madeira e outra de alvenaria. Todas as manhãs, José caminhava para a estrada, a fim de aguardar o primeiro veículo que se dirigisse em direção à escola rural, como o caminhão que carregava leite, por exemplo, com o intuito de conseguir carona para o trabalho. Ele se lembra com satisfação do carinho, do cuidado e do respeito que as pessoas manifestavam pelos(as) professores(as), o que lhe deixou experiências marcantes.

Incomodado pela necessidade de ocupar produtivamente suas tardes, José julgou ser necessário organizar alguma atividade, articulando seus(suas) colegas professores(as), que lecionavam tanto no Grupo Escolar da cidade como na área rural. Ao descrever sua escola, José explica que era recém construída, contava com quatro salas apenas, uma de terceiro e outra de quarto ano pela manhã, uma sala de primeiro e outra de segundo anos à tarde. Elas se encontravam no meio de um algodoal, o que proporcionava uma paisagem agradável, bonita, cheia de branco. E as crianças, aos poucos, ajudavam os(as) professores(as) a entender aquela realidade.

As idéias de José, quanto ao que fazer durante as tardes sem aula, foram aceitas e assumidas pelos integrantes do grupo, que lecionavam pela manhã. Juntos, iniciaram momentos de planejamento sobre as aulas, e de estudos a partir de uma roda de leitura dos livros que José necessitava ler para o curso de Pedagogia. Sem perceber, ele já estava desenvolvendo formas de ser formador.

Quando começou a brotar em mim essa idéia da formação contínua? O que é que eu fazia? Eu falava: “Gente, a gente vai ficar aqui a tarde toda fazendo o quê?” Então, primeiro, vamos fazer bons Semanários, e bons Diários! [...] nós tínhamos um barracão comprido nesse hotel, com uma mesa comprida. Nós sentávamos ali, e nós planejávamos juntos as aulas. O povo do grupo, e nós da roça! Nós falávamos que nós éramos da roça. E aí, a minha mala de livros, que eu tinha que ler para a [nome da universidade], ...começamos a abrir os livros e a ler, coletivamente, o seguinte: “Summerhill, liberdade sem medo”! (José)

Esses momentos, segundo José, provocaram experiências de ruptura, extremamente importantes para ele e para outras pessoas do grupo, pela descoberta de novos olhares sobre a educação. Conhecer a proposta da escola de Alexander Sutherland Neill<sup>110</sup>, por exemplo, pela leitura de seu livro *Summerhill. Liberdade sem medo*, permitiu ao grupo refletir sobre a existência de uma outra organização escolar, muito diferente daquela que se

---

<sup>110</sup> Educador escocês que fundou a escola de Summerhill, em 1921, na Inglaterra. Nesta escola, os(as) alunos(as) têm liberdade para decidir o que querem aprender, e para desenvolverem-se de acordo com suas potencialidades. As idéias de Rousseau, Freud e Reich exerceram influência sobre as concepções pedagógicas de Neill.

apresentava nos moldes tradicionais. Nesta escola, fundada na década de 1920, que funciona até hoje na Inglaterra, os alunos(as) podem decidir, com total liberdade, sobre o que fazerem e como fazerem, participam de oficinas e de assembléias, nas quais suas idéias e reivindicações têm o mesmo valor que as dos(as) educadores(as). A leitura deste livro possibilitou a José a desconstrução do paradigma tradicional de escola.

Durante as leituras de Summerhill, uma colega de José, que adotava formas rígidas de trabalho com as crianças, sentiu-se extremamente emocionada e culpada, por se julgar injusta em seus procedimentos. Decidiu transformar suas ações, em acordo com os(as) alunos(as), ao quebrar a varinha que usava para bater neles.

José recorda que era comum receber pequenos “presentes” das crianças do campo - produtos como ovos, mandioca, laranja, etc - que elas carregavam juntamente com suas marmitinhas, envolvidas em uma toalha branca, para a hora do lanche. Para José, esta atitude das crianças se assemelhava à velha história da maçã, que é o presente habitual oferecido ao mestre.

Com os olhos do presente, José analisa a experiência do passado.

Então veja, eu tive uma intuição... Alguma coisa me impulsionou, naquelas tardes, a fazer leituras com as professoras, e produzir os diários coletivos. E começou a dar muito certo... o diretor começou a elogiar. Eu não sabia, eu acho que eu estava sendo coordenador pedagógico! Nem sabia que existia isso na vida! (José)

Avaliando seu aprendizado naquele período, José admite que, ao retornar para a universidade, cursando o terceiro ano de Pedagogia, sentia-se melhor, como pessoa e profissional, do que na época em que partiu. A vida docente na zona rural, assim como os encontros para estudos com o grupo de professores(as), tinham representado um significativo crescimento, em diferentes aspectos.

Na universidade, havia um professor que lecionava as diversas vertentes da Psicologia, no curso de Pedagogia, e era muito admirado por José, pois era considerado excelente profissional, embora manifestasse um temperamento difícil. Apesar da instabilidade de humor desse professor, José sabia que poderia aprender muito com ele, pois conseguia discernir suas características pessoais das profissionais. Foi por meio do mencionado professor, o J.M., que ele teve conhecimento de uma oportunidade de trabalho, que se

transformaria no grande divisor de águas de sua carreira: o Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”, mais conhecido como Experimental da Lapa<sup>111</sup>.

O professor J.M., um dos planejadores do currículo do Experimental, convidou seus(suas) alunos(as) a comparecerem nesta escola, caso quisessem se candidatar à função de professores(as), pois havia vagas a serem preenchidas. Explicou a todos(as) que se tratava de uma instituição diferenciada, a única no Estado de São Paulo, cujo objetivo era experimentar uma proposta inovadora de currículo em Educação. Para atender às condições de preenchimento das vagas, os(as) candidatos(as) deveriam ser professores(as) efetivos(as) da rede estadual, e realizariam um processo seletivo.

Junto a outros(as) colegas, José se dispôs a conhecer a escola e apresentar-se para a seleção. Assim, desde o momento em que entrou nesta instituição pela primeira vez, até completar oito anos de trabalho, José vivenciou inúmeras e surpreendentes aprendizagens, que provocaram outras tantas rupturas.

Você imagina o que aconteceu nesta cabeça!? Foi ruptura absoluta, porque nós chegamos lá, fomos entrevistados, tivemos uma dinâmica de grupo, fizemos alguns estágios, e... já em 68 eu tinha classe no Experimental! E, nós ficamos, em 67, como professores auxiliares. Era como se nós fôssemos estagiários dentro das classes, e com turma de reforço fora. (José)

Conforme José esclarece, não havia profissionais efetivos no Experimental. As pessoas admitidas para o trabalho tinham cargo comissionado, e poderiam ser dispensadas, caso não correspondessem às exigências da escola.

Enquanto aguardava para ser entrevistado, sentado ao lado de uma sala de aula, ele observava a dinâmica de trabalho de uma professora, e sentia-se fascinado com o seu manejo de classe. Neste momento, percebeu que se encontrava em um lugar muito diferente das instituições de ensino que havia conhecido. Após retornar da escola rural, em junho de 1967, é aprovado em processo seletivo e inicia suas atividades no Experimental, em agosto do mesmo ano. Frequentava sistematicamente a escola, durante alguns meses, para a realização de um estágio, e assume uma sala de aula em 1968.

José traça muitos elogios a respeito da diretora da escola, e recorda que na ocasião da entrevista ouviu pela primeira vez o termo “Treinamento de Professores”. Ao explicar sobre o funcionamento da escola, a professora que o entrevistava avisou que deveria sair mais cedo da universidade, em determinado dia da semana, pois deveriam realizar “hora

---

<sup>111</sup> Escola pública estadual, criada na década de 1950, que possuía um regimento próprio e adotava um currículo inovador, envolvendo a formação do(a) aluno(a), da comunidade e dos(as) educadores(as).

extra”. Esta situação intrigou José, que encheu-se de dúvidas a respeito do que significava o cumprimento desta “hora extra”. Depois entendeu que se tratava de duas horas semanais, durante as quais professores(as) que lecionavam para as mesmas séries se reuniam para planejamento. Aos sábados, toda a equipe realizava “treinamento”. No primeiro caso, conforme nos explica José, verificava-se a organização horizontal do currículo (entre as mesmas séries, nos diferentes componentes curriculares), e durante os sábados, a organização vertical (entre todas as séries).

“Treinamento de professores???” Aí eu falei: “Mas, como? Eu já sou formado?” Com todo jeito, com muita timidez, eu falei: “Professora, mas eu sou formado! Estou já no terceiro ano de Pedagogia!” Ela deu uma boa risada e disse assim: “Não José, pra esta escola, ninguém está formado.” 1967! Ela falou: “É porque essa escola é uma escola experimental. Nós experimentamos um novo currículo. Essa é uma escola da renovação!” (José)

Nestes momentos de encontro coletivo para a formação, os(as) professores(as) recebiam atendimento sistemático de setores técnicos, como orientação pedagógica (quanto a conteúdos e metodologias), orientação educacional, psicologia, fonoaudiologia, saúde e pesquisa, direcionados à caracterização sócio-econômica e cultural dos(as) alunos(as), e ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino. Estas oportunidades possibilitavam o contato com teorias educacionais avançadas que permitiam a construção de uma pedagogia renovada, como reedição e atualização das propostas escolanovistas.

Mas, antes de mergulhar nesse novo contexto, José não compreendia a necessidade desta formação no interior da instituição. Então, a professora que o entrevistava esclareceu que os encontros faziam parte da proposição de um currículo inovador. O trabalho da escola estava voltado à inovação pedagógica, por isso contava com um programa de formação, treinamento para professores, que ocorria durante todo o ano.

Então, contraditoriamente, eu nunca tinha lido uma frase, uma linha na minha vida, sobre formação contínua, educação permanente, treinamento de professores! Contraditoriamente, primeiro fui vivenciar, e depois eu fui fazer a leitura. Então, isso na minha vida, é uma ruptura paradigmática! Porque, ao invés de eu entrar num curso de especialização, para estudar educação permanente, eu fui para uma escola, cujo projeto pedagógico estava impregnado... Fazia parte do projeto pedagógico a questão do treinamento em serviço! (José)

Nesta escola, José vivenciou um processo inédito de aprendizagem profissional, que o inseriu em situações de formação, por meio do próprio trabalho, nas quais se constatava a relação teoria-prática, em plena atividade pedagógica. Tal processo se

diferenciava das tradicionais propostas de formação, que apresentam teorias com o objetivo de que se transformem em práticas. Embora houvesse grande engajamento de todos(as) no trabalho, e um visível desenvolvimento profissional da equipe, José revela que havia uma adesão acrítica às propostas, pois, devido à formação tradicional adquirida nas Escolas Normais, os(as) professores(as) não estavam acostumados(as) à ousadia de questionar, problematizar. O comportamento crítico era mais comum entre os(as) docentes do Ginásio (5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries).

José declara que o Experimental contribuiu para a formação de excelentes pesquisadores(as), que atuam em renomadas universidades públicas e produzem importantes trabalhos na área educacional. Exemplifica sua afirmação com o caso de uma professora do Experimental que atuou junto ao educador Paulo Freire, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, quando ele ocupava a posição de secretário, no período de janeiro de 1989 a maio de 1991. Esta professora ajudou o secretário a organizar seu programa de formação permanente de professores(as), e também focou esta temática em sua pesquisa de Mestrado.

Ao mencionar novamente o perfil e o trabalho da diretora da instituição – professora Therezinha Fran -, José recorda sua formação em Psicologia, sua inteligência e pensamento de vanguarda, pois viajava pelo mundo inteiro participando de eventos sobre Educação, já nas décadas de 1950 e 1960, o que enriquecia sua formação e a de todos os membros da instituição.

Desde o final da década de 1960, a Escola Experimental já havia assumido, em seu trabalho cotidiano, os termos “treinamento” e “reciclagem” de professores(as), pautados na concepção de Educação Permanente, divulgada pela UNESCO. Devido ao currículo inovador, responsável pela formação da comunidade escolar e da comunidade de entorno que a freqüentava, e à expansão da escola, que passou a ser caracterizada como Núcleo, o Experimental implanta em 1970 um documento chamado “Projeto 70”, com o objetivo de melhorar a capacitação profissional dos(as) educadores(as) e facilitar o relacionamento pessoal e profissional da equipe. Este projeto encontrava-se subdividido em quatro subprojetos: Planejamento de Currículo, Planejamento de Ensino, Programa de Avaliação do Aluno e Programa de Treinamento<sup>112</sup>.

Por meio do “Projeto 70”<sup>113</sup>, o Núcleo Experimental consolidou uma concepção de educação permanente de educadores(as), segundo a qual a formação escolar básica e profissionalizante é insuficiente para o enfrentamento de desafios, que uma prática

---

<sup>112</sup> Informações retiradas da tese do entrevistado.

<sup>113</sup> Denominado desta forma por ter sido apresentado e implantado no início do ano de 1970.

pedagógica renovada acarreta. Estes e outros atributos do Núcleo foram responsáveis pela transformação da vida profissional das pessoas que participaram do trabalho ali desenvolvido. De acordo com José, a experiência referente ao “treinamento” e “reciclagem” de professores(as), desenvolvida pelo Experimental, se disseminou por todo o Estado de São Paulo, e outras regiões do país, despertando o interesse da própria Secretaria de Estado da Educação em divulgar e proporcionar a toda a rede essa experiência, através da Divisão de Assistência Pedagógica – DAP (1970)<sup>114</sup>.

Antes da Lei 5692 de 1971, que integrava o Ensino Primário ao Ginásial, transformando-os em Ensino de 1º. Grau, o Experimental já se constituía em uma escola integrada de onze anos que, inclusive, oferecia curso noturno para jovens e adultos. Conforme explica José, antes da implantação da referida lei, a diretora da escola havia levado a experiência de integração ao conhecimento do Governo Federal, em Brasília. Inerente a esse processo formal de integração dos níveis de escolarização, verificava-se uma prática de compartilhamento da construção do currículo, em todos os níveis, por toda a equipe de professores(as).

Então, todo professor do Experimental sabia, por exemplo, alfabetização. Ele conhecia o projeto de três anos e meio, até a oitava série! E ele participava disso!  
(José)

Neste contexto, entre 1968 e 1975, José foi sendo formado para ser formador, pois exerceu as funções de professor, coordenador de período e Orientador Educacional Pedagógico. O investimento do Experimental na educação contínua dos(as) educadores(as) favoreceu a construção de sua clareza teórica, conceitual e política na luta pela defesa da formação permanente dos(as) professores(as) e do trabalho coletivo na escola.

Como já foi relatado, havia a pretensão de expandir a experiência desta escola para todo o Estado de São Paulo, por meio dos órgãos vinculados à Secretaria de Estado da Educação. No entanto, paulatinamente, o Experimental foi se transformando em uma escola pública comum, mantendo sua cultura diversificada por alguns anos, ao contrário do que ocorreu com outra experiência inovadora de Educação, o Colégio Vocacional, que foi extinguido pela Ditadura Militar de uma só vez. Conforme os relatos de José, apesar de pertencerem ao mesmo movimento de renovação educacional dos anos de 1960, a coordenação dos Colégios Vocacionais era explicitamente de esquerda, enquanto a do

---

<sup>114</sup> Informações retiradas da tese do entrevistado.

Experimental aparentemente não representava maiores ameaças ao regime político da época, embora fosse progressista.

José costumava compartilhar esse movimento de renovação educacional, que abrangia o Experimental, o Vocacional e a Escola de Aplicação da USP, junto a seus(suas) alunos(as) da universidade, analisando tais instituições como experiências político-pedagógicas de educação em São Paulo.

O Experimental foi preservado por mais tempo que o Vocacional, pois a cada ameaça de extinção da proposta, a comunidade e os meios de comunicação se pronunciavam e evitavam que ela desmoronasse. José se lembra que muitas famílias mudavam de seus bairros, a fim de terem direito à vaga para seus(suas) filhos(as) no Experimental, pois somente crianças moradoras do bairro onde a escola se localizava poderiam ser matriculadas na instituição. O projeto pedagógico avançado, e a qualidade da educação oferecida pela escola, se difundiam pela cidade, apesar de funcionar em barracões. Infelizmente, as investidas contra a escola foram ocorrendo a partir de cortes constantes no orçamento.

Com a grande repercussão do “Projeto70”, o Núcleo Experimental começou a ser procurado por instituições privadas e órgãos públicos que solicitavam assessoria de seus(suas) profissionais, ou os convidavam para trabalhar como coordenadores pedagógicos, por reconhecerem a competência da equipe e seu trabalho diferenciado. O reconhecimento público do Núcleo se justificava pelo notório investimento no aperfeiçoamento profissional da equipe de educadores(as), em todas as áreas do conhecimento e níveis de escolarização. A organização vertical e horizontal do currículo era realizada sob a orientação de educadores(as) especializados(as) em cada componente curricular.

Alguns(as) educadores(as) do Experimental costumavam realizar cursos no PABAE<sup>115</sup>, em Belo Horizonte/MG, a fim de conhecerem novas metodologias e abordagens de conteúdos; posteriormente assessoravam seus(suas) colegas no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Desta forma, havia aprendizado mútuo entre os(as) profissionais, pelo trabalho em conjunto.

Então, nesse sentido, eu conheço muito bem o que é a formação no coletivo, a mediação do próprio trabalho! (José)

---

<sup>115</sup> Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, criado em 1956 a partir de acordos internacionais – MEC/USAID. Funcionava em Belo Horizonte, como um grande centro de treinamento de professores(as), orientadores(as) e supervisores(as) em âmbito nacional. Comportava dormitórios, refeitórios, salas bem equipadas com recursos áudio-visuais e promovia atividades culturais.



Além da mediação de profissionais especializados, o trabalho pedagógico dos(as) educadores(as) do Experimental era permeado de muito registro, o que causava uma sobrecarga de tarefas. No entanto, José demonstra que trabalhavam com muita alegria, paixão e empenho. Por todas essas características, ele afirma que realizou outra Escola Normal e outra Pedagogia no Experimental.

Durante a execução do “Projeto 70”, a diretora do Experimental foi convidada a dirigir a CENP<sup>116</sup>, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação. Neste mesmo órgão, José também trabalhou como orientador pedagógico educacional do Ginásio. Ele e outros(as) profissionais do Experimental tornaram-se o núcleo fundador da CENP, e passaram a disseminar os treinamentos, que antes eram locais, para todo o estado paulista.

José nos conta que ficava muito impactado com o novo estilo de trabalho, totalmente diferente daquele realizado no Experimental, pois recebiam grupos de diretores(as) que vinham de várias regiões do Estado de São Paulo. Nesta ocasião, ele e a equipe com a qual trabalhava, levaram à CENP toda a experiência que haviam construído no Experimental. Analisando criticamente esse trabalho, ele questiona a disseminação da tecnologia de planejamento, como resultado da tradução das idéias de Bloom, trazidas por educadores(as) que iam aos Estados Unidos para realizarem cursos sobre o assunto. José considera que essa tecnologia representou uma ruptura com os antigos semanários e diários, adotados para o planejamento das aulas.

Embora fizesse uso desta tecnologia de planejamento, a estruturação do trabalho realizado no Núcleo Experimental não a adotava como única abordagem de trabalho pedagógico. José esclarece que havia uma relação entre várias abordagens: a tradicional, a tecnicista e a escolanovista. A escola conservou, por exemplo, as contribuições da vertente clássica de ensino – a organização, a disciplina – e acrescentou a essas a participação e a liberdade, o que poderia ser constatado no próprio mobiliário, que não era preso ao chão, a fim de que os(as) alunos(as) pudessem movimentá-lo para compor grupos. O trabalho diversificado, feito em grupos, era uma prática comum no Experimental. Além disso, nesta escola José aprendeu os benefícios que envolviam o trabalho com classes heterogêneas, por meio de estudos e da prática.

---

<sup>116</sup> Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Na década de 1970 esse órgão funcionou com o nome de DAP – Divisão de Assistência Pedagógica, e depois CERHUPE – Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais.

Então, eu me lembro que, quando eu fui fazer estágio, eu achava aquilo muito estranho! Porque tinha um grupinho trabalhando, a professora atendendo a um grupo, outro aluno em outra atividade... eu fiquei impressionado com aquilo! Porque eu tinha acostumado com aquele modelão: “todo mundo estava fazendo a mesma leitura, todo mundo copiando o mesmo ponto, todo mundo fazendo o mesmo exercício de Matemática...” Então, o Experimental rompeu com isso! (José)

Vivenciar esse intenso e profundo conjunto de experiências, proporcionado por uma proposta educacional inédita, possibilitou a José uma revisão de suas concepções de educação contínua de educadores(as). Para ele, contínuo é o desenvolvimento humano. As aprendizagens humanas e profissionais se fazem num processo contínuo, que ocorre de dentro para fora e de fora para dentro.

É o seu aparato, o seu estatuto teórico, científico-teórico, metodológico! É esse que você vai construindo e desconstruindo permanentemente! A adoção de alguns paradigmas, de algumas linhas, de algumas teorias e de alguns autores! É isto que é contínuo ou não! Então, isso o Experimental nos deu! (José)

José explica que a escola oportunizava o estudo de autores(as) progressistas, das abordagens mais atuais sobre as diferentes áreas do conhecimento, das diferentes vertentes educacionais (tradicional, tecnicista, escolanovista). Por isso, tinham acesso a diversas teorias, que eram incorporadas ao projeto pedagógico da escola. A influência das diferentes correntes do pensamento educacional no currículo contribuiu para um trabalho pedagógico bem sucedido.

De acordo com José, o investimento constante do Experimental em seus(suas) profissionais não se dava apenas na esfera da formação destes(as), mas também no processo de acompanhamento e avaliação do trabalho que realizavam. Com o término do ano letivo, os(as) coordenadores(as) realizavam uma síntese, com cada educador(a), sobre o seu desempenho, e apresentavam-lhe novas alternativas de trabalho, se o resultado havia sido positivo. Se alguns(as) professores(as) não se identificavam com a proposta da escola, e não contribuíssem para a melhoria do trabalho realizado dentro dela, não lhes era permitido permanecer na instituição. Em outros(as) casos, certos(as) educadores(as) que não conseguiam atender às exigências da escola, decidiam deixá-la espontaneamente. Afinal, o grande volume de registros requeria enorme dedicação e organização, e o salário era o mesmo dos demais professores da rede.

A valorização do ato de estudar marcava o cotidiano do Experimental, o que frequentemente não se verifica nos contextos escolares. A partir do contato que estabelece com alguns(as) de seus(suas) orientandos(as), professores(as) da rede pública de ensino, José

constata, indignado, a desqualificação dos(as) profissionais que se sobressaem no trabalho, ao buscarem a ampliação de conhecimentos por meio dos estudos. O que também ocorre entre as crianças na sala de aula.

Ele enfatiza que sua trajetória de constituição enquanto formador foi profundamente marcada pelas exigências de um currículo inovador, que demandava muito estudo, pesquisa, registros e disposição para a mudança – relação teoria-prática – além do comprometimento com a educação permanente dos(as) educadores(as) e com o trabalho coletivo. A aprendizagem da profissão a partir do próprio trabalho, organizado sistematicamente com vistas à renovação educacional, mostrou-lhe que a educação permanente dos(as) educadores(as) é de extrema importância para garantir a qualidade da educação escolar e o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

José argumenta que essa forma de aprendizagem profissional é, via de regra, rejeitada pelos governos estaduais e municipais, que não propõem políticas de permanência dos(as) professores(as) em uma única instituição escolar. Essa condição é de extrema importância para o bom funcionamento das escolas e do ensino. O que se verifica nos sistemas públicos de ensino, é a luta árdua de professores(as) que precisam percorrer várias escolas a fim de conseguir um salário menos injusto. Além disso, ao fazer uma análise das propostas de formação continuada implementadas durante décadas, José denuncia que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo continua insistindo no paradigma da formação por representação, ou seja, em cursos freqüentados por alguns(as) professores(as), que necessitam se ausentar da sala de aula para realizá-los. Esses cursos provocam o descolamento dos educadores em relação ao coletivo de educadores da escola e, principalmente em relação ao processo de construção, desconstrução e reconstrução do projeto político pedagógico da unidade escolar.

O relato de José evidencia que o Núcleo Experimental se configurou em uma proposta educacional bem sucedida devido, fundamentalmente, ao currículo inovador, ao regimento próprio, ao trabalho coletivo, à sua autonomia, à preocupação com a formação de sua equipe. Ele poderia ter se tornado um modelo a ser seguido na rede como um todo.

Só que, num determinado momento, a Secretaria da Educação interrompeu a experiência, demitiu a [diretora], e outros diretores foram assumindo o Experimental, até ele se transformar numa escola pública comum. Mesmo nos últimos anos de vida, mesmo como uma escola pública comum, ele era muito diferenciado das demais, por conta da cultura que ele tinha. O Experimental tinha uma cultura interna, construída, fomentada, analisada, nutrida, que era cultura da inovação em educação! (José)

De acordo com José, o Núcleo Experimental foi extinto em 2000, durante a gestão da Secretária Estadual da Educação de São Paulo, Rose Neubauer. No entanto, seu importante legado tem sido tema de teses e dissertações, e tem se propagado por meio de comunidades na internet, formada por gerações de estudantes que fizeram parte da história desta instituição.

A repercussão do trabalho realizado no Experimental possibilitou a José a oportunidade de iniciar uma nova etapa em sua carreira profissional. Atendendo a um convite, em 1976, ele começa a atuar como coordenador educacional e técnico no CENAFOR<sup>117</sup>, órgão vinculado ao MEC, que funcionava nos estados, com o objetivo de formar, desenvolver e aperfeiçoar recursos humanos para as demandas da implantação da profissionalização do Ensino de 2º. Grau<sup>118</sup> no Brasil, após a promulgação da Lei 5692/71. Junto à Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento do CENAFOR, José participava do planejamento, da execução (docência e coordenação) e avaliação de projetos, programas e ações voltadas à formação de professores(as), orientadores(as) educacionais, supervisores(as) escolares, diretores(as) e secretários(as) de escolas, além de coordenadores(as) de cursos, áreas e disciplinas do currículo de Ensino de 2º. Grau. José também atuou na estrutura das Secretarias de Educação, com as equipes dos setores de planejamento, avaliação, currículo e pesquisa.

O CENAFOR foi fechado na gestão do Presidente José Sarney, em 1986, e o Governo do Estado de São Paulo resolveu assumir a equipe e as instalações deste órgão, transformando-o na FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Olha só! Então, eu fui assim... da roça para o Experimental, do Experimental para o MEC! Eu fui para planejar alguns cursos... eu me lembro que chamavam “Cursos de Atualização Pedagógica para Professores do Ensino Técnico Brasileiro”. Porque foi logo depois da Lei 5692/71, que implantou aquela profissionalização universal e compulsória. Então, o CENAFOR ficou com a responsabilidade de cuidar da implementação desse ensino técnico, nas Secretarias da Educação, nas escolas técnicas federais do Brasil todo. Então, a minha primeira missão foi montar um pacote. Aí foi interessante! Aí, eu fiz o contrário. Aquilo que eu tinha aprendido, que era fazer dentro da escola, o MEC exigiu de mim o contrário. A gente começou a montar pacote para ser aplicado no Brasil todo. O que é que nós fizemos? Nós levamos o melhor do Experimental, e o melhor da [universidade] naquela época [...] para o MEC, CENAFOR, e do CENAFOR para o Brasil inteiro! Então, eu tive que desenvolver a capacidade de pensar política nacional de Educação. Eu e minha equipe coordenamos, durante vários anos, política de formação e de treinamento de professores para o Brasil, com financiamento do Banco Mundial! Então, num primeiro momento a gente começou com os pacotes, e eu me lembro direitinho que, em 74, mais ou menos, 74... esse negócio de Recursos Humanos, a gente começou a questionar, olha só... Antes, a gente começou a questionar treinamento, vasculhar, pesquisar, e descobrimos a etimologia da palavra e já começamos a abominar

---

<sup>117</sup> Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional.

<sup>118</sup> Atualmente conhecido como Ensino Médio.

“treinamento”. Olha só! 74! Depois, começamos a abominar “capacitação”. Depois começamos a abominar “reciclagem”. Então, é interessante, porque o Experimental falava em “educação permanente”. Lá que eu escutei “educação permanente” pela primeira vez! E quando eu fui para o CENAFOR, o CENAFOR já era atrasado! Porque o CENAFOR falava em treinamento de recursos humanos. (José)

Marcado pelo aprendizado que trazia de sua vivência no Experimental, que já adotava o conceito de educação permanente, José começou a analisar criticamente e questionar as concepções e ações sobre formação continuada adotadas pelo CENAFOR, como por exemplo, os “pacotes”, certos conceitos como os de recursos humanos, treinamento, capacitação, reciclagem. Ele e sua equipe decidiram elaborar uma nova metodologia de trabalho, que ressignificava a formação de educadores(as), e segundo a qual atuariam de acordo com cada escola, cada Secretaria de Educação, o que se mostrou revolucionário. Essa iniciativa, inspirada na experiência como educador do Experimental, também representou um momento importante da carreira de José.

Para José, a nova idéia de formação significou uma evolução quanto às modalidades que se restringiam a cursos (atualização e aperfeiçoamento), treinamentos e reciclagens. Essa nova metodologia, que envolvia concepções e práticas mais abrangentes e críticas de formação de educadores(as) em serviço, buscou superar os tradicionais cursos isolados de 40 horas de duração, para os quais os(as) educadores(as) precisavam se ausentar da sala de aula. O projeto era desenvolvido dentro das escolas técnicas federais e envolvia toda a equipe ao mesmo tempo, valorizando a discussão, a problematização e a proposta de novas formas de gestão pedagógica da escola. Neste processo participavam diretores(as), orientadores(as) educacionais, supervisores(as) de ensino, coordenadores(as) de cursos, encarregados(as) por áreas e disciplinas e professores(as). Esse trabalho, que durou cinco anos, mostrou-se inovador e transformador das práticas de formação contínua de educadores(as).

José conciliou seu trabalho no CENAFOR com o Mestrado em Filosofia da Educação, durante quatro anos. O acúmulo das duas atividades possibilitou a interlocução entre as mesmas, na medida em que o contato com uma abordagem crítica das relações educação-escola-sociedade, numa perspectiva histórica, aguçaram a consciência de José quanto ao papel da educação numa sociedade de classes, e aos desafios a serem enfrentados para a democratização da sociedade e da educação escolar. A ampliação de suas reflexões sobre a articulação educação-escola-sociedade o levaram a questionar as concepções e práticas adotadas no CENAFOR para a formação de educadores(as).

As indagações que José realizava, junto à sua equipe de trabalho, mobilizaram os(as) formadores(as) do CENAFOR a inserir mudanças nas práticas e produções escritas referentes ao material das formações, a partir das concepções que envolviam a dimensão técnico-política da prática pedagógica. Desta forma, dentro dos limites da instituição, produziam e divulgavam textos críticos sobre educação, escola, ensino, ensino técnico, trabalho, mercado de trabalho e formação de educadores em serviço. A partir deste trabalho, muitos problemas entre a instituição e a equipe ocorreram, o que não impediu os(as) formadores(as) de avançarem na proposição de uma escola pública de segundo grau mais democrática.

Após a atuação no CENAFOR, José permaneceu dois anos em Brasília (1985 e 1986), coordenando o Ensino Médio no Ministério da Educação. Nesta época, e se tornou sócio-fundador da ANDE – Associação Nacional de Educação – acompanhado por outros(as) pesquisadores(as), ex-alunos da mesma universidade na qual se formou pedagogo.

O período de trabalho no MEC também desencadeou uma riqueza de aprendizagens na vida profissional de José, pois participava de discussões e de uma revisão crítica da Política de Educação para o Ensino de 2º. Grau. No entanto, ele revela que as limitações colocadas pela instituição, ao trabalho democrático e crítico de formação dos(as) educadores(as), eram maiores que as possibilidades, e ele deixou o MEC em 1986, imerso em frustrações.

Ao retornar para São Paulo, José finalizou sua dissertação de Mestrado, na qual propõe discussões sobre a política de educação do(a) educador(a) em serviço, a partir de uma sistematização dos vinte anos que havia dedicado, até aquele momento, à formação de educadores(as).

Em 1988, José inicia um novo trabalho relacionado à formação de educadores(as), no Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEET Paula Souza – uma autarquia da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Nesta instituição permanece até 1996, dedicando-se a projetos que abrangiam recrutamento, seleção e formação de pessoal em serviço. Dentre os projetos, ele destaca especialmente o “Projeto Classe Descentralizada”, que representava um convênio entre a Secretaria de Estado da Saúde e o Centro Paula Souza, com financiamento do Banco Mundial. O objetivo deste projeto era a formação de técnicos de nível médio e auxiliares de enfermagem.

Durante quatro anos, José participou do Subprojeto de Formação Pedagógica, configurado pelo planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de um programa de educação continuada, permeada por atividades e ações sistematizadas,

seqüenciadas e articuladas de forma coerente, que superava as dificuldades crônicas verificadas na formação de profissionais em serviço. A metodologia do projeto previa a problematização da realidade, como ponto de partida, a análise dos problemas enfrentados sob fundamentação teórica progressista, e a construção de propostas voltadas a práticas pedagógicas transformadoras.

Por meio desse programa, os(as) formadores(as) intencionavam provocar discussões e reflexões que desenvolvessem a consciência em relação à dimensão técnico-política do ato pedagógico, e a instrumentalização para enriquecimento das aulas, a partir da relação prática-teoria-prática. Durante diferentes momentos deste projeto, José avalia que foi possível reafirmar a formação contínua dos(as) educadores(as) como direito que detêm, para seu pleno desenvolvimento pessoal e profissional. O projeto foi encerrado em 1994, mas José permaneceu na instituição até 1995, conciliando suas atividades no CEET com a docência na universidade pública, no período de 1989 a 1993.

Após lecionar como professor substituto na universidade pública, José inicia suas atividades como professor efetivo, na mesma instituição de ensino, em 1995, assumindo as disciplinas “Princípios e Métodos de Supervisão Escolar”, no curso de Pedagogia, e “Didática”, nos cursos de Licenciatura. Nesta mesma época, participa do planejamento do curso de Especialização para Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal da educação de São Paulo – SMESP, com 180 horas de duração, divididas em duas fases.

José atuou na coordenação pedagógica e na docência da primeira fase do curso, entre 1995 e 1996, a qual tratava dos Fundamentos da Coordenação Pedagógica. O desenvolvimento deste trabalho permitiu que a equipe da universidade colocasse em prática uma concepção de formação contínua de educadores(as) que superava as concepções tradicionais, e possibilitou que José desenvolvesse sua pesquisa de Doutorado.

Ao longo dos anos, enquanto professor e pesquisador, José tem participado na organização de eventos sobre formação de educadores(as), na coordenação de Grupos de Trabalho e Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Educadores(as), na publicação de periódicos e livros sobre esta temática, assim como tem orientado alunos(as) em trabalhos científicos que abordam o assunto. Ele destaca, como de fundamental importância, sua participação no GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores, junto a docentes/pesquisadores e estudantes de Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Educação da USP.

José se aposentou em 2006, mas continua atuando em atividades de pesquisa na universidade pública, e em projetos voltados ao Ensino Médio, junto à FDE.

Então eu fiz esse caminho, assim, me aposentei. E o meu vínculo com a formação contínua é permanente, desde essa história todinha...

[...] você vê, eu estou envolvido com isso, a rigor, de 67 a 2008, são 40 anos... é uma temática que eu estou muito ligado a ela, e que eu quero continuar ligado, quero continuar discutindo, quero continuar produzindo, e assim por diante. (José)